



P N
U D

Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903”

Informe Final
Noviembre de 2023





Informe Final

“Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903”

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Noviembre de 2023



Índice de Contenidos

1.	Introducción	11
2.	Marco Teórico	14
2.1.	Antecedentes de contexto de la Ley 20.903	14
2.1.1	Situación de la profesión docente en Chile	14
2.1.2	Escenario en el que se promulgó la Ley 20.903	19
2.2.	Descripción de la Ley 20.903 y sus principales componentes	25
2.2.1	Objetivos y Principios de la Ley	25
2.2.2	Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente 27	
2.2.3	Sistema de Formación Continua.....	40
2.2.4	Proceso de Acompañamiento Profesional Local	42
2.2.5	Formación Inicial Docente	52
3.	Metodología.....	58
3.1.	Objetivos del estudio	59
3.2.	La teoría de cambio como método de evaluación.....	60
3.2.1.	Definición de una teoría de cambio.....	60
3.2.2.	Desarrollo de una teoría de cambio	70
3.3.	Operacionalización	86
3.4.	Instrumentos de medición	90
3.5.	Definición de las muestras.....	91
3.6.	Proceso de elaboración y diseño de Instrumentos	96
3.7.	Proceso de validación de los instrumentos.....	97
3.8.	Proceso de capacitación y contacto	100
3.9.	Proceso de aplicación de instrumentos	103
3.9.1.	Aplicación de entrevistas y grupos focales.....	103
3.9.2.	Indicadores de reportabilidad de las encuestas por correo electrónico	119
3.9.3.	Análisis estadístico de bases de datos	125
4.	Resultados: Nivel institucional y actores encargados/as de su implementación.....	126
4.1.	Introducción a los cambios implementados por la Ley 20.903	126
4.2.	¿Cuál es la institución encargada de la implementación de la Ley 20.903? ...	129



4.3. ¿Cómo se ha implementado el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia?	136
5. Caracterización de docentes y educadoras/es adscritos al SDPD	140
5.1. Caracterización general de docentes y educadoras/es de establecimientos educacionales adscritos/as a SDPD.....	140
5.2. Caracterización general de educadoras/es adscritas/os al SDPD	147
6. Resultados: Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras	158
6.1 Proceso de construcción y grado de conocimiento de los estándares pedagógicos y disciplinarios para formadores de docentes.....	160
6.1.1 Nivel de conocimiento de las autoridades de instituciones formadoras sobre los estándares de la Formación Inicial Docente	163
6.1.2 Percepción de la incidencia de los estándares FID en la malla curricular, perfil de egreso, actividades y tareas de las instituciones formadoras.....	164
6.2 Cumplimiento de requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de carreras de pedagogía.	169
6.2.1 Percepción sobre las exigencias en acreditación que introduce la ley 20.903 170	
6.2.2 La percepción de los criterios y el proceso de acreditación	172
6.2.3 Programas de prosecución de estudios: admisión, normativas e incentivos de esta vía alternativa para las carreras de docentes y educadoras/es	176
En el contexto de una oferta de programas de pedagogías muy variada, los programas de prosecución de estudios se han transformado en una alternativa para la formación y certificación de profesionales que deseen desempeñarse como docentes y/o educadoras/es del sistema educativo.	176
6.3 Nivel de valoración de los cambios en admisión y matrícula	179
6.3.1 Percepción sobre el aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID 181	
6.3.2 Percepción sobre la incidencia del aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID en la matrícula.....	186
6.3.3 Percepción sobre el rol de las vías alternativas de admisión a la matrícula de las carreras de pedagogía	192
6.3.4 Titulación e inserción laboral	194
6.4 Evaluación del instrumento "Evaluación Nacional Diagnóstica"	199
6.4.1 Incorporación de evaluaciones en la formación inicial docente.....	200



6.4.2	Percepción sobre el instrumento de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END)	
	206	
6.4.3	Estrategias de preparación de estudiantes de carreras de pedagogías para la Prueba Nacional Diagnóstica.....	210
6.4.4	Percepción sobre la utilidad de la Evaluación Nacional Diagnóstica, sus ventajas y desafíos.....	212
6.4.5	Conclusiones: Los impactos no deseados de las evaluaciones en la formación inicial docente.....	216
6.5	Conclusiones.....	218
7.	Resultados: Sistema de Inducción y Mentorías.....	220
7.1	¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Sistema de inducción y mentorías de la ley 20.903, desde la teoría de cambio?	220
7.2	Instalación e implementación del proceso a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas que implementan la ley 20.903.....	222
7.2.1.	Formación de mentores y mentoras.....	223
7.2.2.	Implementación de Inducción y Mentorías	225
7.3	Cobertura y Participación.....	228
7.4	Gestión de las actividades del proceso de inducción definidas por la Ley 20.903.	244
7.5	Evaluación y valoración del proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional docente.....	251
7.6	Conclusiones.....	280
8.	Resultados: Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos a la ley.....	283
8.1	¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritas a la ley, desde la teoría de cambio?	283
8.2	Diseño y elaboración de acciones formativas.....	285
8.3	Conocimiento, evaluación y valoración de la oferta formativa.....	296
8.4	Participación de docentes y educadoras/es en acciones de formación continua	309
8.5	Conclusiones.....	330
9.	Resultados: Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Horas no Lectivas	333



9.1	¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Plan Local de Formación y el aumento de horas no lectivas de la ley 20.903, desde la teoría de cambio?	334
9.2	Instalación e implementación del plan local de formación a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas.....	336
9.3	Implementación y resultados del proceso en las comunidades escolares	344
9.3.1	Tareas o funciones asociadas a miembros del equipo directivo y sostenedores para el diseño del plan local de formación	344
9.3.2	Participantes en el Diseño de los Planes Locales de Formación	353
9.3.3	Percepción sobre la colaboración entre sostenedores y el CPEIP en el marco de la implementación de los Planes Locales.....	354
9.3.4	Estrategias para la organización de recursos económicos disponibles	355
9.3.5	Necesidades de desarrollo profesional docente detectadas a partir de los PME	357
9.3.6	Acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente	360
9.3.7	Expectativas sobre los resultados esperados del Plan Local	368
9.3.8	Estrategias de monitoreo y seguimiento de los planes locales de formación desde las comunidades educativas	369
9.3.9	¿En qué se ha avanzado en la implementación y qué falta por mejorar? ...	374
9.4	Evaluación y valoración del plan local de formación a partir de la percepción de Docentes, Educadores/as, Directores/as y Sostenedores/as	375
9.4.1	Conocimiento sobre el Plan Local de Formación	375
9.4.2	Pertinencia, eficacia y contribución del plan local de formación.....	379
9.4.3	Satisfacción de educadores/as y docentes con el plan local de formación .	382
9.4.4	Factores facilitadores y obstaculizadores en la aplicación del Plan Local de Formación.....	389
9.5	Gestión de las actividades asociadas al aumento de horas no lectivas	391
9.5.1	Distribución de horas lectivas y no lectivas y cumplimiento de la proporción de horas establecida por la Ley 20.903	393
9.5.2	Uso del tiempo no lectivo: Frecuencia de las actividades realizadas asociadas a las horas no lectivas	400
9.5.3	Satisfacción del cuerpo docente y educadores/as con el tiempo disponible para las actividades que se realizan en horas no lectivas.....	405



9.5.4	Estrategias de sostenedores y directores/as para la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos	409
9.5.5	Uso del tiempo no lectivo para el trabajo de dupla mentor/principiante.....	413
9.5.6	Percepción de sostenedores/as y directores/as sobre el cumplimiento del aumento en las horas no lectivas y las actividades que realizan docentes y educadores/as en ellas.	415
9.6	Evaluación y valoración del uso de horas no lectivas por parte de docentes y educadores/as.....	417
9.7	Conclusiones.....	421
10.	Resultados: Sistema de Evaluación al Desempeño Profesional Docente y Sistema de Reconocimiento	425
10.1	¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados sobre la evaluación docente y el sistema de reconocimiento, desde la teoría de cambio?	425
10.2	Aspectos relacionados con el diseño, difusión e implementación del Sistema de Reconocimiento	428
10.3	Evaluación y valoración sobre los instrumentos del Sistema de Reconocimiento y de la Evaluación Docente	464
10.4	Evaluación y valoración del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.....	490
10.5	Instalación de la Carrera Docente	508
10.6	Evaluación sobre la retención, rotación y deserción docente.....	532
11.	Conclusiones y Reflexiones Finales	560
11.1	Avances, desafíos y nudos críticos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente a seis años de su implementación	560
11.2	Una mirada integral al Sistema de Desarrollo Profesional Docente: abordajes desde los Criterios de Evaluación.	576
12.	Recomendaciones para fortalecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Lineamientos para la articulación y priorización.	581
13.	Referencias bibliográficas	588
14.	Informe de Anexos	602
14.2.	Anexo: Consentimiento Informado.....	602
14.3.	Anexo: Cuestionario Educación Escolar	605
14.4.	Anexo: Cuestionario Educación Parvularia.....	619
14.5.	Anexo: Pauta de Entrevistas a Jefaturas y Autoridades de Carreras de Pedagogía y afines.....	631



14.6.	Anexo: Pauta de Grupos Focales a Docentes Evaluados/as	635
14.7.	Anexo: Pauta de Grupos Focales a Docentes Principiantes	640
14.8.	Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos	650
14.9.	Anexo: Pauta de Entrevistas a Estudiantes de Pedagogía	656
14.10.	Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos y Diferenciales Mentores/as	660
14.11.	Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos y Diferenciales Principiantes.	665
14.12.	Anexo: Pautas de Entrevista a directores/as	669
14.13.	Anexo: Pautas de Entrevista a sostenedores/as.....	675
14.14.	Anexo: Antecedentes de elaboración de los muestreos.....	681
14.15.	Anexo: Categorías AAPOR.....	683
14.16.	Anexo: Bases de datos administrativas utilizadas.....	684
14.17.	Anexo: Componente Sistema de Evaluación al Desempeño Profesional Docente y Sistema de Reconocimiento	686
14.18.	Anexo: Componente Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras	688
14.19.	Anexo: Componente Mentoría	689
14.20.	Anexo: Análisis de Informes de Mentoría.....	692
14.21.	Anexo: Componente Plan Local	746
14.22.	Anexo: Componente Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos a la ley	757
14.23.	Anexo: Cambio en los objetivos de la evaluación producto de nuevas decisiones metodológicas	765



Agradecimientos

El equipo responsable del estudio evaluativo referente a la ley 20.903, que instaura el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, conformado por Rodrigo Herrera, Gustavo Cabezas, Magdalena Guerrero, Alonso González y Mendel Steinsapir, extiende su sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que aportaron a la realización de este trabajo.

Se desea expresar un reconocimiento inicial a docentes, educadores/as, directivos, sostenedores/as, responsables de jardines infantiles, estudiantes de pedagogías, formadores de formadores y encargados de programas de pedagogías en instituciones educativas. Estos profesionales, desde diversas regiones del país, acogieron nuestra invitación para participar en entrevistas, grupos focales y encuestas, colaborando activamente en este estudio evaluativo.

Extendemos un reconocimiento distinguido a los miembros del equipo asesor experto: Ernesto Treviño (Pontificia Universidad Católica de Chile), Verónica Cabezas (Elige Educar), María Beatriz Fernández (Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile), Juan Pablo Valenzuela (Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile), Oscar Nail (Universidad de Concepción), Ximena Poblete (Universidad Alberto Hurtado) y Alejandro Carrasco (Pontificia Universidad Católica de Chile).

Adicionalmente, resaltamos el aporte institucional de UNESCO y la invaluable colaboración de sus profesionales, Ximena Rubio y Pablo Fraser. Valoramos también el respaldo técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación proporcionado por el equipo del Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, encabezado por Cristóbal Villalobos, y compuesto por Martín Icaza y Sebastián Pereira; así como al equipo del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, integrado por Beatrice Ávalos y Mauricio Pino.

Agradecemos asimismo al equipo de FASES Broker Intelligence, integrado por Jaime Faundez, Víctor Concha y Brandon Reyes, por su contribución en la aplicación de uno de los instrumentos de evaluación. Reconocemos especialmente el esfuerzo de María Paz Medeiros, Denisse Gelber y Alejandro Hidalgo como consultor/as del estudio, y el equipo de consultoras de apoyo cualitativo compuesto por María Victoria Godoy, María Jesús Chaparro, Mauro Ramos, Carolina Castillo, Carolina Domínguez, Astrid Pickenpack y Natalia Yáñez.

Valoramos la disposición para proveer datos e información necesaria al correcto desarrollo de la presente evaluación tanto del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, como de los equipos de la Subsecretaría de Educación Parvularia y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Concluimos extendiendo un reconocimiento a todo el personal de la oficina del PNUD en Santiago de Chile por su apoyo continuo a nuestro trabajo.



1. Introducción

La Ley 20.903 del año 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) buscando reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país. Su objeto queda establecido en el artículo 19 de la Ley como el reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una “trayectoria profesional atractiva” (Art.19) para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula. Para ello, el SDPD se compone de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes.

El Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los/as docentes y educadores/as de párvulos pueden acceder a determinados niveles de remuneración. Por su parte el Sistema de Apoyo busca contribuir a la progresión de los y las docentes y educadores/as en el Sistema de Reconocimiento.

El SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es establecer “lineamientos para que los establecimientos educativos puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes y educadoras/es, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes” (Ley 20.903, Título II). Para ello, la Ley establece dos sub- procesos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de Inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar docentes y educadoras de párvulos principiantes en su primer año de ejercicio profesional facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

Por otra parte, la Ley 20.903 incorpora nuevas exigencias y criterios para la Formación inicial docente (FID) corrigiendo, por una parte, la desregulación de la enseñanza superior, incorporando además instrumentos de evaluación diagnóstica (una prueba inicial que será diseñada y administrada por las mismas Instituciones de Educación Superior y otra estandarizada para todos los programas al final penúltimo semestre de la formación) y la exigencia de la acreditación para todas las Instituciones formadoras de docentes y educadores/as de párvulos.

En este contexto, la Ley incorpora la dimensión de evaluación y cumplimiento de las políticas por ella modificadas y/o creadas, señalando en su artículo 19 W que “el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la Evaluación de Desempeño y la aplicación de programas, cursos y actividades de formación [...], deberán ser evaluados cada seis años,



para lo cual el Ministerio de Educación encargará dicha evaluación a una organización internacional de reconocida experiencia en la materia, cuyos resultados serán públicos”.

Esta evaluación sexenal comprende las distintas áreas en que se estructura el diseño e implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ejecutadas desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) que cubren a docentes del sistema público regular, incluyendo a educadoras de párvulos, que están siendo incorporadas gradualmente al SDPD desde 2020 en adelante y se enmarca en el convenio de trabajo y colaboración “Fortalecimiento de la calidad de la educación en el sistema educativo chileno” entre el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Así es, como, para realizar una evaluación de los primeros seis años de implementación de esta ley, es fundamental tener en consideración que no todos los componentes del SDPD han tenido el mismo nivel de implementación y desarrollo desde el año 2016 a la fecha, entre otras cosas por la gradualidad de ciertos componentes consignada en la ley y también, por las dificultades que ha provocado la pandemia por Covid-19 desde el año 2020 en adelante.

Como indica la evidencia, la pandemia incidió en múltiples decisiones de política pública en educación, afectando la continuidad, tanto de las evaluaciones para estudiantes (suspensión de la prueba SIMCE) como para docentes y educadores/as (suspensión de la obligatoriedad de la evaluación docente¹). Así también, afectó la continuidad de clases implementando la modalidad remota (lo que, a la vez, obligó a definir una priorización curricular), como también se vieron afectados los procesos de cambio que venían recientemente implementándose con la nueva política del SDPD (como por ejemplo el ingreso de Educadoras de jardines infantiles al Sistema, justamente en medio de la crisis sanitaria).

Tal como lo plantean CEPAL y UNESCO (2020) el cierre total o parcial de establecimientos educativos afectó (en abril de 2020) a 1600 millones de estudiantes en todo el mundo. En efecto, el informe plantea que América Latina fue la región donde los establecimientos educativos permanecieron cerrados por más tiempo durante el año 2020 (en promedio 29 semanas). Sobre los docentes y educadores/as recayó la responsabilidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nuevas modalidades no presenciales, lo que, según un estudio de Elige Educar, et al. (2020) en Chile, impactó en grandes cambios en sus condiciones laborales (sueldos, horarios, carga de trabajo), situación emocional (estrés y agobio), nuevas necesidades de desarrollo profesional (principalmente uso de TICs y nuevas metodologías de enseñanza y apoyo al aprendizaje).

¹ Según lo dispuesto en la Ley 21.272, el 7 de octubre de 2020, la evaluación docente correspondiente al año 2020 fue de carácter voluntaria, considerando las dificultades para realizarla debido a la pandemia.



En este contexto, a continuación, se presentan los resultados asociados a la evaluación de instalación e implementación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Esta evaluación se basa en la teoría de cambio propuesta originalmente por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que identifica los resultados esperados, impactos, supuestos y riesgos asociados de la ley. A partir de la teoría de cambio, la ley 20.903 se compone de cinco dimensiones principales, a saber:

- Proceso de inducción al ejercicio profesional docente
- Plan local de formación y aumento de horas no lectivas
- Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras
- Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos a la ley
- Evaluación docente y sistema de reconocimiento

Para cada una de estas dimensiones, se identificarán, presentarán y analizarán los resultados de la evaluación a partir de los indicadores propuestos en la matriz de seguimiento y evaluación, con el fin de medir y monitorear el progreso en la implementación de la ley a seis años de su entrada en vigencia.



2. Marco Teórico

2.1. Antecedentes de contexto de la Ley 20.903

2.1.1 Situación de la profesión docente en Chile

La formación y perfeccionamiento constante de los y las docentes y educadores/as no es una preocupación reciente a nivel internacional. Desde la década de 1980, se promueven políticas que han permitido profesionalizar cada vez más la docencia, foco que actualmente presenta UNESCO (2019) como uno de sus objetivos de desarrollo sostenible relevando la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje continuo para los/as profesionales de la educación.

Existe consenso en que la calidad docente es la principal variable escolar que influye en el rendimiento de los estudiantes, además de desempeñar el papel más importante para superar el déficit de aprendizajes en los estudiantes más desaventajados (OECD, 2005; OIT, 2012, Fullan, 2011). Según evidencia recogida por la OECD (2017), la labor docente tiene un impacto más directo en el aprendizaje escolar que las estructuras, presupuestos, programas de estudio, inspecciones y sistemas de rendición de cuentas, o la gobernanza. Tal como plantean expertos (CNED, 2015; Darling-Hamond, 2010), dentro de las múltiples variables que inciden en la calidad educativa, el desempeño docente se posiciona como factor de alto impacto. Además, los docentes y educadores/as cumplen un rol importante en la equidad social y económica de un país, a través del desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Hanushek, 2011; Schleicher, 2012; Jackson, 2018), de habilidades socioemocionales (Claro, Paunesku y Dweck, 2016) y de actitudes positivas en torno al aprendizaje (Blazar y Kraft, 2017). Así, contar con docentes de calidad en cada una de las salas de clases del país debiera constituirse como uno de los principales focos de todo sistema educativo.

No obstante, existen diversos factores que dificultan la posibilidad de contar con calidad docente en todo el territorio. La escasez de personal docente es uno de los principales desafíos que enfrentan muchos sistemas educativos en la actualidad. En América Latina se estima que se necesitará cubrir más de 10 millones de puestos de trabajo docente en los próximos 15 años (Robles et. al, 2019), siendo incluso mayor en áreas que presentan riesgo de exclusión educativa, tales como, ruralidad, población indígena, personas con discapacidad y de bajo nivel socioeconómico (Bertoni et al., 2020). Debido a la distribución desigual de docentes y educadores/as calificados, muchos países de la región han implementado políticas de incentivo para que enseñen en escuelas de estos sectores más excluidos (Bertoni et al., 2020).

La experiencia de Chile es similar, donde se evidencia una escasez de docentes idóneos que cuenten con la formación para ejercer en los niveles y especialidades donde se encuentran realizando clases, especialmente en sectores rurales, establecimientos con financiamiento público y con alta concentración de estudiantes de bajo nivel



socioeconómico (Medeiros, Gómez, Sánchez, & Orrego, 2018). Un estudio de Elige Educar (2021) estimó que para el año 2030 existirá un déficit de más de 33 mil docentes idóneos en establecimientos educativos y más de 10 mil educadores/as de párvulos. Este escenario de déficit proyectado se vincula a una reducción en la cantidad de estudiantes que postulan y se matriculan en carreras de pedagogías, al cierre de programas de educación por requerimientos de mayor selectividad, a la deserción de docentes durante su ejercicio profesional, a los cambios en las horas no lectivas, entre otros factores (Elige Educar, 2021).

Asimismo, la distribución de los docentes es también un desafío permanente de la región y particularmente en Chile. Según Cabezas (2011) la distribución de los y las docentes/as en los establecimientos es el resultado de un proceso dinámico que depende de tres tipos de trayectorias: (i) movimientos hacia dentro del sistema laboral educativo (nuevas entradas y reingresos), (ii) movimientos dentro del sistema educacional, ya sea cambiando entre establecimiento educacional de un mismo tipo de administración o cambiando de establecimiento y de tipo de administración, y (iii) quienes se mantienen en el mismo establecimiento en el cual trabajaban. De esta manera, el estudio de trayectorias laborales docentes se enfoca principalmente en la elección del primer trabajo, la posterior movilidad laboral tanto dentro como hacia fuera del sistema educacional y el retiro del sistema.

En el caso de Chile, los estudios que han analizado estas trayectorias señalan que las y los docentes generalmente se emplean en establecimientos de la misma dependencia administrativa en la que ellos/as estudiaron el nivel secundario, con altas probabilidades de mantenerse ahí durante su carrera como docentes (Cabezas, Paredes, Bogolasky, Rivero y Zarhi, 2017; Meckes y Bascopé, 2012). Junto con lo anterior, se distribuyen de forma desigual en el sistema en relación a la calidad de su formación inicial, perpetuando las brechas educativas ya existentes (Rivero, 2015). Además, las y los docentes más calificados suelen abandonar los establecimientos urbanos de escasos recursos por instituciones con más recursos y mejores resultados, teniendo como consecuencia que las y los estudiantes de menor desempeño y nivel socioeconómico tengan una menor probabilidad de tener docentes más calificados (Goldhaber & Anthony, 2004 en Cabezas et al., 2021).

Coincidentemente, Carrasco, Manzi y Treviño (2018), encuentran que las escuelas con una mayor proporción de estudiantes vulnerables (81-100%) presentan docentes con menor duración en tales establecimientos educacionales, y que las y los docentes que se desempeñan en segundo ciclo de enseñanza tienen mayor probabilidad de interrumpir su primer contrato, que aquellos que se desempeñan en primer ciclo de enseñanza. Junto con eso, encuentran que el 30% de las y los docentes no sigue trabajando en la misma escuela después del primer año y, al cabo de tres años, aproximadamente solo el 50% sigue en la primera escuela.

Junto con lo anterior, la profesión docente presenta elevados niveles de rotación, especialmente en los primeros años de ejercicio (Ingersoll, 2003; Ingersoll & Perda, 2011). Se registra un alto porcentaje de abandono de docentes durante los primeros cinco años



de ejercicio, siendo el encuentro con la realidad escolar una de las principales razones para dejar el aula (González-Escobar et al., 2020), lo que tiene como consecuencia que las y los estudiantes estén expuestos a docentes con poca experiencia en dicho contexto, además de significar un alto costo para los establecimientos al tener que desarrollar constantemente procesos de selección e inducción de nuevos docentes (Clark, 2012; Barnes, Crowne & Schaefer, 2007 en Cabezas et al., 2021). Asimismo, la rotación de docentes tiene un efecto en el rendimiento de las y los estudiantes y en los resultados de la escuela a nivel general, al verse alterado el funcionamiento de la comunidad educativa en su conjunto (Ronfeldt et al., 2013 citado en Díaz et al., 2021).

Los primeros años de inserción en la docencia implican tensiones a nivel personal y profesional para las y los docentes y educadores/as que requieren ser atendidas, lo que refuerza la importancia de favorecer la retención de docentes en sus primeros años de ejercicio profesional (Hobson et al., 2007 en Díaz, 2021). Esta situación requiere especial atención desde la política educativa para alargar la permanencia de las y los docentes, lo que representa una base para fomentar el desarrollo profesional de las comunidades educativas que atienden a estudiantes más desaventajados. (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018). Los estudios sobre movilidad de docentes noveles en la región señalan que quienes tienen mayores habilidades son más propensos a abandonar las escuelas públicas (Elacqua et al., 2018). En Chile hay estudios que señalan que docentes que obtuvieron mayores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y mayores credenciales, son más propensos a cambiarse de escuela, dejar las escuelas públicas o dejar temporalmente la docencia (Elacqua et al., 2014; Rivero, 2013). Asimismo, durante los primeros cinco años de ejercicio, alrededor del 20% de las o los docentes noveles chilenos se retira de la profesión (Valenzuela, López y Sevilla, 2023).

Para enfrentar los desafíos asociados a la escasez de docentes, distribución, rotación y deserción y asegurar la presencia de docentes efectivos en todas las aulas del país, es necesario buscar mecanismos para atraer, desarrollar y retener a docentes efectivos y de calidad en el sistema. Siguiendo las recomendaciones de la OECD (2015) para lograrlo es necesario mejorar el estatus docente, reformular la estructura de la carrera docente y ofrecer condiciones que apoyen a las y los docentes y educadores/as y los incentiven a mejorar.

Elevar el estatus de la profesión docente es un desafío que han enfrentado diversos países. En América Latina se ha evidenciado que, a pesar de la relevancia social que tiene la profesión docente, la valoración pública que tiene esta profesión es baja, debido principalmente a la insuficiente preparación de las y los docentes en la región, los bajos salarios y presentar una estructura salarial rígida y con poca proyección para el crecimiento (Elacqua et al., 2018). Estos elementos influyen en que la carrera docente sea poco atractiva para las y los jóvenes, habiendo, por una parte, pocos interesados/as en ser docentes y, por otra, quienes sí están interesados tienen un desempeño académico más bajo que otros/as estudiantes a partir de lo evidenciado por los resultados de la prueba PISA (Elacqua et al., 2018). Así, recuperar el prestigio de la profesión docente es un desafío que



enfrentan los países de la región para atraer, formar y retener a docentes/as efectivos en el sistema.

Este escenario es similar en Chile, donde la profesión docente se caracterizaba, previo a la implementación de la ley, por tener bajo prestigio y valoración social proveniente tanto del público general, como de miembros de la comunidad local, (OECD, 2019a; Bellei & Valenzuela, 2013), incluyendo a los mismos estudiantes y docentes (Cabezas & Claro, 2011). Entre las razones que explicarían esta baja valoración social en el país se encuentran la presencia de condiciones de ejercicio que no son las apropiadas para el buen desempeño en la sala de clases, los bajos salarios y por tener una formación inicial débil y desregulada, que presentó un aumento exponencial de estudiantes de pedagogía entre los años 2000 y 2008 (Ávalos, 2014).

Las condiciones laborales tienen un impacto en la percepción del estatus de la profesión docente, en la atracción y retención de docentes, en su motivación y satisfacción profesional, así como en la calidad de la enseñanza (UNESCO & TTF, 2020). Aspectos como la infraestructura y equipamiento escolar, el clima laboral en la escuela, el tamaño de la clase, la jornada de trabajo y el tiempo no lectivo del que dispongan inciden en la motivación y desempeño de los docentes (Elacqua et al., 2018). Particularmente, en relación a la carga laboral, al comparar con otros países, Chile concentraba hace unos años una carga de horas lectivas elevada (OECD, 2017), alcanzando a ser la más alta entre los países de la OECD (Cabezas et al., 2021). Las y los docentes contaban con escaso tiempo no lectivo para evaluar y preparar la enseñanza y el aprendizaje, lo que tenía como consecuencia que reportaron trabajar una alta cantidad de horas fuera de lo estipulado en su contrato (11 horas extra semanales en promedio), llegando en algunos casos hasta las 70 horas (CPP UC y Elige Educar, 2016). En el caso particular de educadores/as de párvulos, la situación era similar concentrando 1.146 horas de enseñanza anual, en comparación con 1.055 del promedio de los países de la OECD (OECD, 2017).

En Chile, las y los docentes presentaban salarios más bajos en comparación a otras carreras profesionales y, además, al compararlos con los demás países miembros de la OECD, los sueldos de quienes estaban recién egresados representaban un 57% del promedio de los otros países, y a los 10 años de experiencia, correspondían al 63% aproximadamente (OECD, 2017). Junto con ello, dentro de la misma profesión, al comparar las remuneraciones de docentes de educación parvularia, básica y media, se apreciaban brechas importantes en desmedro de la educación parvularia, encontrando diferencias de hasta 35% entre docentes de este nivel y las demás especializaciones educativas (Elige Educar, 2019).

Finalmente, respecto a la Formación Inicial Docente (FID), pese a las iniciativas que se han desplegado para regular y mejorar las carreras de pedagogía, estudios nacionales e internacionales advierten que todavía no han logrado generar un cambio profundo en la preparación de docentes (OECD, 2004; Consejo de Decanos de Facultades de Educación, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Panel de Expertos para una Educación de



Calidad, 2010). Los resultados de las evaluaciones docentes, como la prueba INICIA y la Encuesta Nacional Diagnóstica, también apoyan este diagnóstico (Ruffinelli, 2018; CPEIP, 2020), así como los resultados de la medición internacional TEDS-M² donde Chile se ubicó en el lugar 15 entre 16 países participantes (Tatto et. al, 2012).

La Formación Inicial Docente -en adelante FID- en Chile presentó una expansión progresiva de la matrícula de estudiantes de carreras de educación, desde mediados de la década del 90' (Cox, Meckes y Bascope, 2010), la que estuvo por muchos años desregulada y contó con escasos requisitos de ingreso o selección. Las y los postulantes que ingresaban a las carreras de educación pertenecían, en su mayoría, al 50% con peor puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Cabezas & Claro, 2011). Además, del bajo puntaje promedio PSU que presentaban las carreras de pedagogía, no existían exigencias uniformes de ingreso (Ruffinelli, 2014). El estudio de Pardo (2013) señaló que el 38% de los programas exigieron puntajes PSU inferiores a 500 puntos, 19% solo solicitó la prueba rendida y otro 5% no presentó requisito alguno.

Además, la evidencia señalaba que los programas de educación no estaban entregando valor agregado a sus estudiantes, en el desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemática (Larrondo et al., 2007) y las y los futuros docentes, al egresar de sus carreras, no estaban logrando los conocimientos disciplinarios y pedagógicos suficientes (Ávalos y Matus, 2010). El estudio de Manzi et al (2011a) también evidenció que la mayoría de los programas de Educación Básica evaluados no resultaban efectivos en promover el conocimiento disciplinario de sus estudiantes, dadas las condiciones académicas de entrada de éstos. En efecto, sólo dos instituciones, de 36 estudiadas, hacían una diferencia estadísticamente significativa y positiva en los conocimientos disciplinarios de sus estudiantes, mientras que para las demás, los resultados de sus egresados eran explicados principalmente por el rendimiento previo de éstos.

Para el caso de la Educación Parvularia, a todo lo anterior se suma un contexto histórico de alta desregulación, en términos de formación y condiciones de educadores/as de párvulos, así como en las condiciones de provisión de este nivel educativo. La educación parvularia se fue conformando sobre la base de una institucionalidad fragmentada, caracterizada por la escasa articulación entre la diversidad de programas e instituciones³, sin llegar a integrar un sistema propiamente tal (Adlerstein & Pardo, 2019). La multiplicidad de instituciones proveedoras tuvo como consecuencia una heterogeneidad regulatoria por muchos años, donde cada una contó con sus propias modalidades de fiscalización y

² TEDS-M es una evaluación internacional que evalúa la formación inicial docente en matemáticas para educación primaria y secundaria.

³ La matrícula del nivel se divide en seis tipos de instituciones proveedoras: establecimientos particulares subvencionados (45,47%), JUNJI y JUNJI VTF (8,64% y 11,85% respectivamente), establecimientos municipales (14,93%), Fundación INTEGRA y CAD (9,94% y 0,36% respectivamente), Servicios Locales de Educación (3,93%), y establecimientos financiados privadamente (5,59%) (MINEDUC, 2021).



acompañamiento pedagógico, exigencias de nivel de estudios de agentes educativos, estándares de infraestructura y equipamiento, definiciones de dotación docente en el aula y mecanismos de financiamiento, entre otros aspectos y condiciones asociadas a ofrecer una atención educativa de calidad (Adlerstein & Pardo, 2020). La duplicidad de funciones y la falta de coordinación derivaron en un funcionamiento aislado que generaba competencia por recursos, beneficiarios y reconocimiento público (Mineduc, 2016). Asimismo, la regulación de la carrera profesional de las educadoras de párvulos solo beneficiaba a aquellas que se desempeñaban en establecimientos municipales y particulares subvencionados (en niveles de transición) (Adlerstein & Pardo, 2020) y las instancias de desarrollo profesional disponible fueron disímiles en las distintas instituciones en términos de foco, consecuencias y proyecciones (Pardo & Adlerstein, 2015).

Es recién a partir del año 2015, con la promulgación de la Ley 20.835, que se inicia un proceso de regularización y se avanza hacia un modelo de gestión altamente especializado para el nivel, creándose dos nuevas instituciones: la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia. Esto implicó el ordenamiento y la modernización del sector separando las funciones de diseño de política, fiscalización, evaluación y provisión del servicio (Mineduc, 2016). Junto con esto, el año 2017 se crea la unidad de educación parvularia dentro de la Agencia de Calidad de la Educación, como corolario de la Ley 20.529, constituyéndose como órgano orientador y evaluador de los resultados y procesos de calidad de todos los establecimientos educativos de la educación parvularia con financiamiento del Estado (es decir, establecimientos subvencionados, JUNJI, Integra, VTF o CAD). Finalmente, la incorporación de las educadoras de párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aprobado el 2016 y proyectado su ingreso a la carrera docente a partir del año 2020, viene a completar el marco de la nueva institucionalidad del nivel, aumentando los mecanismos regulatorios del desarrollo profesional (Adlerstein & Pardo, 2020).

2.1.2 Escenario en el que se promulgó la Ley 20.903

Como se ha mencionado anteriormente, existe consenso acerca de que la calidad docente es el principal factor intra-escuela que permite explicar el desempeño de las y los estudiantes (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Además, los efectos que pueden tener las y los docentes en sus estudiantes son aditivos (Ortega, Malmberg y Sammons, 2017), siendo relevante contar con buenos docentes a lo largo de todos los años de aprendizaje (Sanders y Rivers, 1996). Esto explica por qué a nivel internacional ha crecido el interés por impulsar políticas que promuevan la calidad docente y la calidad de su enseñanza (Beauchamp, Clarke, Hulme, y Murray, 2013; Elacqua et al., 2018; Mourshed, Chijioke, y Barber, 2010; OECD, 2011; Schleicher, 2016). La evidencia señala que las políticas docentes efectivas y de gran impacto deben ser de carácter integral y poner el foco, principalmente, en tres factores: reclutamiento y selección de estudiantes talentosos para el ingreso a las carreras de educación, la acreditación de la calidad de los programas de formación inicial, y la mejora de las condiciones laborales



docentes (Ávalos, 2002; Barber y Mourshed, 2007; Ingvarson y Rowley, 2017; Wang, Coleman, Coley y Phelps, 2003).

Chile tiene una larga trayectoria de iniciativas y políticas enfocadas en docentes. Al respecto, Bellei y Valenzuela (2013) plantean que las reformas de los años ochenta quitaron a las y los docentes el estatus de funcionarios públicos, deteriorando sus condiciones laborales. El año 1991 esta situación cambia al promulgarse el Estatuto Docente, el cual considera la regulación del ejercicio de la docencia, especialmente para docentes de establecimientos públicos. En efecto, el Estatuto Docente vino a regular temas relativos a condiciones de trabajo, remuneraciones, jornada laboral, estabilidad laboral y bonos de perfeccionamiento y experiencia (Ruffinelli, 2016).

En los años previos a la promulgación de la Ley 20.903, creció el interés por desarrollar una política nacional que pusiera foco en el desarrollo profesional de las y los docentes y mejorara sus condiciones de ejercicio. Surgieron diversas iniciativas que levantaron propuestas en esta línea, tales como las orientaciones entregadas por el Consejo Asesor Presidencial (2006), la política del Programa MECE Media (1995-2000) que sostuvo una línea de acción estratégica denominada Desarrollo Profesional Docente con foco en los liceos subvencionados del país (Galaz et al., 2001), el Panel de Expertos (2010), la propuesta elaborada por la Comisión de trabajo entre MINEDUC y Colegio de Profesores (2008-2009), la propuesta coordinada por el Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar (2012), la iniciativa público-privada de El Plan Maestro (2014) y las consultas realizadas por el Ministerio de Educación el año 2015 a docentes y representantes de comunidades educativas, entre otras.

Además, se impulsaron diversas políticas educacionales que buscaron elevar la calidad del cuerpo docente a nivel nacional, alineadas a los desafíos planteados por la OECD sobre la importancia de atraer estudiantes de buen desempeño académico a la profesión, contar con mecanismos eficaces para formar y desarrollar profesionalmente a las y los estudiantes de carreras de educación y a las y los docentes y educadores/as en ejercicio y retenerlos en el sistema escolar (OECD 2002). Entre las que se desarrollaron con foco en mejorar la calidad de la formación inicial de futuros docentes y educadores/as se destacan: la conformación de una Comisión Asesora sobre Formación Inicial Docente, que entregó recomendaciones al MINEDUC para la implementación de acciones para mejorar la calidad de la FID (2005); la acreditación obligatoria de carreras de educación, otorgada por la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006); la creación del Programa Inicia, que contempló la definición de estándares orientadores para la FID, programas de apoyo para carreras y la evaluación voluntaria de conocimientos y habilidades de los egresados a través de la Prueba Inicia (2008); y la creación el año 2010 de la Beca de Vocación de Profesor (BVP), que buscó incentivar el ingreso a la carrera de Pedagogía de estudiantes de alto desempeño en la PSU (Bonomelli, 2017).



Asimismo, se desarrollaron iniciativas que buscaron fortalecer el desarrollo profesional de docentes y educadores/as, entre las que destaca la creación del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el año 2008, que identifica el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes. Junto con ello, se desarrollaron incentivos monetarios por mejoras en el desempeño de docentes y sus estudiantes, tales como el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) (Gallego et al., 2008), la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) (Bravo et al., 2008). En el caso de educadores/as de párvulos, el año 2016 se creó el “Plan de homologación de condiciones laborales” para quienes ejercieran en establecimientos VTF, buscando equiparar los sueldos con los de establecimientos Junji de administración directa (Correa & Falabella, 2022) y unos años después, el 2019, se publica el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, siendo el referente para el desarrollo de prácticas pedagógicas y reflexivas.

Si bien estas medidas representaban avances para mejorar el atractivo de la profesión docente y la calidad del cuerpo docente, fueron esfuerzos que no estuvieron necesariamente articulados entre sí y no se concertaron dentro de una política nacional docente integral (Cabezas, Hochschild, & Medeiros, 2019). La evidencia señala que para que las políticas docentes logren ser efectivas en la construcción de una profesión docente sólida, que aseguren la presencia y permanencia de docentes y educadores/as de calidad en el sistema, deben funcionar de manera integrada e interrelacionada (Fullan, 2011). Asimismo, UNESCO & TTF (2020) sostienen que una política docente es más eficaz si es integral y cubre como mínimo las dimensiones más importantes de la formación y el trabajo del personal docente entre las que se encuentran: a) preparación inicial del personal docente que sea eficaz y relevante; b) formación profesional continua, de acceso universal y durante toda su carrera; c) supervisión y apoyo, incluyendo formación inicial y tutorías eficaces para las y los docentes; d) remuneración e incentivos para atraer, distribuir y retener a los docentes eficaces; e) progreso en la carrera profesional, que incluye transferencias y promociones; f) condiciones decentes de enseñanza y aprendizaje, tales como horas definidas de trabajo, tamaños de las clases, ayudas y organización para cubrir las necesidades de aprendizaje, acceso a materiales adecuados de enseñanza y aprendizaje; g) contratación de personal docente no discriminatoria, integral y profesional; h) estándares profesionales, rendición de cuentas, derechos y responsabilidades; i) evaluación formativa de docentes vinculada a objetivos de aprendizaje; j) diálogo social: intercambio de información, consultas y negociaciones que permitan a los docentes participar en la toma de decisiones; k) y gobernanza y liderazgo eficaces de los centros educativos (OECD, 2005; OIT, 2012).

En este contexto el 1° de abril, del año 2016, se promulga la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) y Modifica otras normas”, con el objetivo de fortalecer la calidad y valoración social de la profesión docente, enfatizando su relevancia para el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes del país. La promulgación de esta Ley culmina un proceso de larga discusión y participación ciudadana, consolidándose como la primera gran reforma a la carrera docente desde el Estatuto



Docente (1996) (Cabezas et al., 2019b; Ruffinelli, 2016). Se constituye como una política docente integral que busca atraer, formar, acompañar y retener a docentes y educadores/as en el sistema, junto con potenciar la calidad del sistema educativo y el rendimiento de los estudiantes que educan (Valenzuela & Montecinos, 2017; Ingvarson & Rowley, 2017; Bonomelli, 2017). Además, busca integrar el desarrollo profesional al quehacer cotidiano de las escuelas y jardines infantiles, dejando de depender de la voluntad y presupuesto individual de docentes y educadores/as (Cabezas et al., 2021).

El SDPD viene a consolidar los esfuerzos por mejorar sustantivamente la calidad docente en Chile y elevar el estatus de la profesión en la sociedad (Ruffinelli, 2016; Cabezas et al., 2019b). Considera la consecución de dos hitos importantes como principios organizadores: la definición de una sola profesión docente, que considera a la mayoría de las y los docentes y educadores/as chilenos que forman parte del sistema subvencionado por el Estado; y una profesión docente construida con amplia participación ciudadana y docente, desde el Ministerio de Educación y la sociedad civil, siendo un ejemplo de esto la iniciativa “El Plan Maestro”, que articuló las voces de más de 20 instituciones y de un foro base ciudadano con representantes de todos los concernidos en el tema educativo, la cual generó propuestas que fueron entregadas al Ministro de Educación y consideradas en el texto final de la ley (Ruffinelli, 2016).

Si bien, existía alto consenso entre docentes y educadores/as por apoyar la necesidad de legislar una política para reglamentar el desarrollo profesional docente (CPP UC y Elige Educar, 2015) la tramitación no estuvo exenta de conflictos, generando paros y movilizaciones de docentes a nivel nacional, quienes manifestaron su descontento con elementos del proyecto (Cabezas, Hochschild y Medeiros, 2019). El 1 de junio, del año 2015, se dio inicio a un paro nacional de profesores que se extendió por 57 días y reveló el rechazo del magisterio ante el proyecto original presentado por el Ministerio de Educación, principalmente por considerar que “desconfiaba” de los docentes, expresado en la cantidad de evaluaciones que introducía, junto con la exigencia de una “certificación” previa al contrato (García-Huidobro, 2015). Se crearon mesas tripartitas de diálogo entre el Magisterio, el Ministerio de Educación y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, con el fin de dialogar y llegar a acuerdo en torno al proyecto de ley en discusión.

Según García-Huidobro (2015), las principales críticas al proyecto, tanto de parte del Magisterio como de otros actores, tenían que ver con lo siguiente: i) el insuficiente tratamiento al tema de formación de docentes, tales como exigencias más claras a facultades de educación, sistema de acreditación por agencias privadas y ausencia de vinculación fuerte entre mundo escolar y las universidades; ii) el ingreso a la carrera, donde el proyecto planteaba que fuera después de un período de inducción y de una certificación y no al egresar y titularse; iii) cuestionamiento a la obligatoriedad (y no voluntariedad) de la carrera para todos los docentes y educadores/as en ejercicio; iv) la excesiva cantidad de tramos y evaluaciones (proponiendo que fueran solo tres y la unificación de la evaluación vigente) y la longitud y rigidez asociados al tiempo para pasar de tramo; v) el paso del tramo basado solo en mediciones centralizadas ante entes externos, por sobre los antecedentes



de la práctica y el perfeccionamiento; vi) ausencia de evaluaciones e incentivos tanto al desempeño colectivo de docentes, como al desarrollo profesional expresado en innovaciones, investigaciones, publicaciones, etc.; vii) insuficiente alza de los salarios, sobre todo considerando que la mayoría de las y los docentes no están contratados por 44 horas, siendo, además, el alza muy baja en los primeros años y con una progresión salarial por debajo de profesionales con similares características; viii) las medidas para retener a docentes destacados en sectores de alta vulnerabilidad eran insuficientes para atraer a profesionales jóvenes; ix) el insuficiente aumento del tiempo no lectivo (solo de un 25% a un 35% y no más), junto con no asegurar que estas horas fueran utilizadas efectivamente en desarrollo profesional de los docentes; x) ausencia en el proyecto de reducción de cantidad máxima de estudiantes por curso; y, por último, xi) proceso de incorporación de docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados y de educadores/as de párvulos muy lento (demora de diez años para los/as últimos/as).

La incorporación de educadores/as de párvulos a la Ley, que se desempeñan en establecimientos que cuentan con Reconocimiento Oficial, mostró un avance decidido por aumentar los mecanismos regulatorios del desarrollo profesional docente, superando la heterogeneidad y bajo grado de exigencia que regía, junto con reconocer la docencia en jardines infantiles y salas cunas, apoyar su ejercicio y buscar aumentar su valoración (Adlerstein & Pardo, 2019). Si bien, fue bien valorada la incorporación de educadores/as de párvulos de jardines infantiles y salas cunas al proyecto de ley, por considerarlo una vía que permitía al gremio nivelarse con el resto de profesionales de la educación y mejorar sus condiciones, se percibió que estuvieron al margen de la discusión general y en el diseño de la ley no se tomaron en cuenta las particularidades del nivel, tal como lo comentó la Presidenta del Colegio de Educadoras de Párvulos quien afirmó que “nunca se nos consideró al momento de legislar”, en una entrevista posterior al preguntarle sobre uno de los puntos críticos, particularmente el pago de menciones, el cual estaba orientado principalmente a docentes de educación básica y media (Rayo, 2019).

Los principales puntos críticos y ausencias observadas en el proyecto, comentadas por organizaciones de la sociedad civil, instituciones formadoras y asociaciones gremiales sistematizadas en el documento “Diálogos para la Educación Parvularia”, tenían que ver con condiciones particulares para las y los educadores/as de párvulos desempeñándose en jardines infantiles y salas cunas, tales como: i) el ingreso tardío de educadores/as de párvulos a la carrera, a contar del año 2020, provocando disparidades con otros niveles educativos ii) la inexistencia de procesos evaluativos para educadores/as de niveles sala cuna y medios, con lo que su encasillamiento y avance de tramos se inicia con cierta desventaja en comparación con quienes están en establecimientos; iii) ausencia de proporción de horas lectivas/no lectivas y procesos de inducción en los Niveles Medios y Sala Cuna; iv) dificultades en la composición salarial de educadores/as de jardines infantiles y salas cunas (como, por ejemplo, los bonos por menciones); y v) altas exigencias de ingreso a la FID, sin considerar un proceso gradual, tomando en cuenta que no han contado las mismas condiciones de ejercicio que docentes y educadores/as de establecimientos



educacionales escolares, que ayuden a incentivar y atraer a estudiantes de buen desempeño académico a las carreras (Educación 2020, 2015).

El proyecto tuvo una tramitación en el parlamento de diez meses, donde el Ministerio de Educación presentó más de 80 indicaciones a la propuesta original, las que se sumaron junto a otras orientadas a promover mayor reconocimiento y confianza en los docentes, a valorar la naturaleza colaborativa de su trabajo y a poner más énfasis en los apoyos al desarrollo docente que en las acciones punitivas y de control (Ruffinelli, 2016).

Luego de todo el proceso de diálogo y establecimiento de acuerdos para superar las críticas, junto con la total tramitación, la Ley surge como la primera política pública que incluye una visión sistémica de la carrera docente que incide sobre los aspectos centrales de la profesión. Se suma como un elemento más a la reforma educativa que el país ha venido implementando desde al año 2011 a través de Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley 20.529 de 2011), la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501 de 2011), la Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley 20.845 de 2015) y la Ley que Crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040 de 2017) (Elacqua et al., 2018). Además, los años posteriores a la promulgación de la Ley se construyeron y actualizaron diversos instrumentos que regulan y entregan orientaciones sobre lo que docentes y educadores/as deben saber, saber hacer y sus niveles de logro, los que son relevantes para la implementación de los aspectos asociados a los procesos de evaluación que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, así como las medidas asociadas a la formación inicial docente. Estos instrumentos son: el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente y los criterios de acreditación para carreras de Pedagogía (Cabezas et al., 2019b).

En el contexto de la creación de estas nuevas políticas para profesionalizar la función docente en Chile, la OECD (2017) entrega ciertas recomendaciones a la implementación de la ley. Dicho documento propone la necesidad de atraer, desarrollar y potenciar la labor docente, a fin de contar con una profesión sólida que requiere de una visión clara, coherente y atractiva. Así, los énfasis de las recomendaciones están puestos tanto en fortalecer la calidad y evaluación docente, como también en mejorar los beneficios e incentivos. Algunas recomendaciones, a la luz de la evidencia internacional de dicho informe, plantean que Chile puede fortalecer la profesión docente mediante una mejor definición de lo que las y los docentes pueden esperar como profesionales durante el desarrollo de su carrera (desarrollo de trayectorias profesionales), y facilitando las condiciones adecuadas que apoyen e incentiven a los profesionales de la educación a mejorar (OECD, 2017). Se hace necesario, por lo tanto, incorporar y articular los múltiples elementos de esta ley con los instrumentos y otras políticas públicas presentes en el sistema educativo, para lograr una implementación que sea adecuada y que cumpla con los objetivos que se han planteado.



2.2. Descripción de la Ley 20.903 y sus principales componentes

2.2.1 Objetivos y Principios de la Ley

El 2016 es el año en que entra en vigencia la Ley 20.903, cuya implementación está a cargo principalmente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Esta nueva normativa incluye a todos los profesionales de la educación que trabajen en establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, dejando fuera únicamente a docentes y educadores/as de establecimientos particulares pagados. Asimismo, incluye a todos los y las docentes y educadores/as que se desempeñan en niveles de educación parvularia, enseñanza básica y media. Es concebida como una política integral ya que acompaña a docentes y educadores/as desde el inicio de su proceso de formación hasta que finalice su carrera, generando nuevas regulaciones en cuanto a la formación inicial docente, la creación de un sistema de reconocimiento y progresión en tramos y mejoras en las condiciones laborales y salariales (Cabezas et al., 2021).

Asimismo, la Ley 20.903 asume el objetivo de profesionalizar la labor docente, favorecer su ejercicio y potenciar su valor para las nuevas generaciones. Así, crea nuevos derechos para los y las docentes y educadores/as, como el acompañamiento de un/a mentor/a en los primeros años de ejercicio profesional, acceso a formación continua en cursos, programas o actividades formales de capacitación gratuita y pertinente a las necesidades profesionales de docentes y de profesionales de la educación y su establecimiento, junto con el desarrollo de planes de formación y acompañamiento locales. Estos elementos coinciden con los factores que, según Vaillant (2014), intervienen en la construcción de la profesionalidad docente; la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y un acompañamiento que fortalezca la tarea de enseñar.

La Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), cuyo objetivo es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado del desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desarrollándose profesionalmente en el aula”* (Ley 20.903, Artículo 19). El SDPD es una política pública de largo aliento, que surge desde la necesidad de responder a las urgencias de un país que decide reconocer el valor de sus docentes y educadores/as y el carácter estratégico de dicha profesión, comprendiendo que esa valoración no puede ser sólo discursiva, sino que debe basarse en políticas que la posicionen de ese modo (Ruffinelli, 2016).

El SDPD está constituido por dos subsistemas: 1) El Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente; y 2) El Sistema de Apoyo Formativo. El Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación



alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional, y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual docentes y educadores/as pueden acceder a determinados niveles de remuneración.

Por su parte, el Sistema de Apoyo Formativo acompaña a las y los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento. Este sistema considera el acceso gratuito a un sistema de formación continua, desarrollado y coordinado desde el CPEIP, junto con el desarrollo de un proceso de acompañamiento profesional local. Este proceso de acompañamiento local tiene como objetivo establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes. Está compuesto por dos subprocesos: 1) Proceso de formación para el desarrollo profesional, que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica; y 2) Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente.

La Ley 20.903 establece los siguientes principios inspiradores del SDPD:

- a) **Profesionalidad docente:** el sistema promoverá la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes.
- b) **Autonomía profesional:** el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.
- c) **Responsabilidad y ética profesional:** el sistema promoverá el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes, y cautelará el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación.
- d) **Desarrollo continuo:** el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan.
- e) **Innovación, investigación y reflexión pedagógica:** el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.
- f) **Colaboración:** se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.



- g) **Equidad:** el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de estudiantes vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes.
- h) **Participación:** el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.
- i) **Compromiso con la comunidad:** el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.
- j) **Apoyo a la labor docente:** el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

2.2.2 Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente

El sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente está definido por la Ley 20.903 como un *“proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su desarrollo profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración”* (Artículo 19, Ley 20.903). La existencia de este sistema, que se constituye como una estructura o trayectoria profesional que permite el progreso y desarrollo de los docentes a lo largo de su carrera, es clave para atraer, motivar y retenerlos en el sistema, contribuyendo a la construcción de un cuerpo docente con los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para mejorar el aprendizaje (UNESCO & TTF, 2020).

Para comprender el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente definido por la ley es necesario considerar sus tres elementos principales: 1) Tramos y progresión en la Carrera; 2) Proceso de evaluación; y 3) Sistema de asignaciones y remuneraciones. A continuación, se describen los tres elementos del sistema.

Tramos y progresión en la carrera

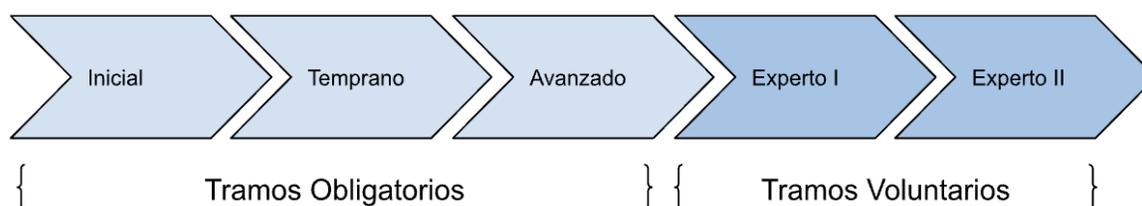
Acorde a lo establecido en su definición, el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente contempla la progresión de los profesionales de la educación en tramos de desarrollo profesional, los que dependen de un proceso evaluativo.



Los tramos de desarrollo profesional están entendidos en la ley como “una etapa en el desarrollo profesional docente en la cual se espera que, una vez lograda cierta experiencia, los docentes señalados en el artículo 19⁴ logren alcanzar un determinado nivel de competencias y habilidades profesionales, cuyo reconocimiento los habilita a percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento.” (Artículo 19, Ley 20.903).

El Sistema distingue dos fases del desarrollo profesional docente. En la primera, el desarrollo profesional docente está estructurado en tres tramos obligatorios que culminan con el nivel de desarrollo esperado para un buen ejercicio de la docencia. La segunda consta de dos tramos voluntarios para aquellos docentes y educadores/as que, una vez alcanzado el nivel esperado, deseen potenciar su desarrollo profesional. Los tramos de desarrollo profesional docente son cinco: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. La figura 1 “Tramos del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente” presenta los cinco tramos, distinguiendo cuáles forman parte de la fase de tramos obligatorios y la fase de tramos voluntarios.

Ilustración 1: Tramos del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Elaboración Propia.

Cada tramo está definido según los conocimientos y competencias que deben demostrar las y los docentes y educadoras/es, junto con las oportunidades a las cuales podrá acceder al alcanzarlo. La Tabla 1 describe cada tramo, según lo establecido en la Ley 20.903.

⁴ El artículo 19 de la Ley 20.903 establece que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se aplicará a los profesionales de la educación que se desempeñen en establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación; los regulados por el decreto ley N°3.166, de 1980, y a los que ocupan cargos directivos y técnico-pedagógicos en los Departamentos de Administración Educacional de cada municipalidad, o de las corporaciones educacionales creadas por estas.



Tabla 1: Descripción de los tramos de desarrollo profesional docente

INICIAL	Tramo al que los profesionales de la educación ingresan por el solo hecho de contar con su título profesional, iniciando su ejercicio profesional e insertándose en una comunidad educativa. En esta etapa, el docente integra los conocimientos adquiridos durante su formación inicial con aquellos que adquiere a través de su propia práctica, y construye progresivamente una identidad profesional y seguridad para enfrentar las situaciones educativas que el contexto donde se desempeña le plantea. Desde el trabajo colaborativo, el o la docente participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva. En el desarrollo de este tramo puede asumir labores relativas a la vinculación con otros actores de la comunidad educativa, como relación con las familias o desarrollo de proyectos de extensión cultural. En este esfuerzo, el docente requiere apoyo mediante un proceso de inducción realizado por mentores y acompañamiento pedagógico.
TEMPRANO	Etapa del desarrollo profesional docente en que los profesionales de la educación avanzan hacia la consolidación de su experiencia y competencias profesionales. La enseñanza que realizan evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros. La práctica de enseñanza en el aula se complementa progresivamente con nuevas iniciativas y tareas que el docente asume en la institución educativa. En esta etapa es fundamental que el docente continúe con su desarrollo profesional y fortalezca sus capacidades mediante el estudio, perfeccionamiento y la reflexión pedagógica, tanto individual como colectiva con sus pares.
AVANZADO	Etapa del desarrollo profesional en que el docente ha logrado el nivel esperado de consolidación de sus competencias profesionales de acuerdo a los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza, demostrando una especial capacidad para lograr aprendizajes de todos sus estudiantes de acuerdo a las necesidades de cada uno. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional inicial y con los planes de mejoramiento escolar. En esta etapa el docente profundiza su desarrollo profesional y actualiza constantemente sus conocimientos.
EXPERTO I	Etapa voluntaria del desarrollo profesional docente al que podrán acceder los profesionales de la educación que se encuentren en el tramo profesional avanzado, por al menos cuatro años, y que cuenten con una experiencia, competencias y habilidades pedagógicas que les permitan ser reconocidos por un desempeño profesional docente sobresaliente. Al interior de la comunidad docente, se trata de profesionales en la búsqueda constante de formas de colaboración con sus pares. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.
EXPERTO II	Etapa voluntaria del desarrollo profesional docente al que podrán acceder los profesionales de la educación que se encuentren en el tramo experto I, por al menos cuatro años, y que cuenten con una trayectoria, competencias y habilidades pedagógicas que les permitan ser reconocidos como docentes de excelencia, con altas capacidades y experticia en el ejercicio profesional



	docente, siendo capaces de liderar y coordinar distintas instancias de colaboración con los docentes de la escuela. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Ley 20.903.

Para la progresión en el sistema de reconocimiento existen tres requisitos: 1) el tramo previo; 2) los años de experiencia; y 3) los resultados en el proceso de evaluación y sistema de reconocimiento.

El primero de los requisitos, el tramo previo, considera que la Carrera Docente es progresiva y que, por lo tanto, el avance en los tramos es lineal, donde las y los docentes y educadoras/es pueden avanzar un tramo en cada proceso. No obstante existen dos excepciones a este requisito: para docentes y educadores/as en tramo inicial, quienes pueden saltar al tramo Avanzado, de contar con los resultados y los 4 años de experiencia requeridos; y para docentes y educadores/as que accedan al tramo Temprano con una A en el Portafolio o en la Evaluación de Conocimientos Específicos Pedagógicos, quienes podrán pasar al tramo Experto I en los siguientes procesos de Reconocimiento, si cuentan con los años de experiencia y los resultados requeridos.

El segundo requisito es contar con los años de experiencia requeridos para cada tramo, los que se deben haber cumplido al 1 de mayo del año siguiente de la participación en el Sistema de Reconocimiento. La Tabla 2 señala los años de experiencia mínimos requeridos para pasar a los distintos tramos.

Tabla 2: Años de experiencia según tramo del Sistema de Reconocimiento

Tramo	Años de experiencia
Inicial	0
Temprano	4
Avanzado	4
Experto I	8
Experto II	12

Fuente: Extraído a partir página Web del CPEIP y Ley 20.903.

El tercer requisito está relacionado con los resultados en el Sistema de Reconocimiento que está compuesto por dos instancias evaluativas: el Portafolio, que tiene categorías de logro de la A a la E, y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP), que tiene una escala de resultados desde la A a la D. La Tabla 3 muestra el tramo máximo que se puede alcanzar de acuerdo con los resultados obtenidos en los instrumentos, siempre que se cumpla también con los otros dos requisitos de progresión.



Tabla 3: Tramo máximo alcanzado según resultados en Portafolio y ECEP

Resultados Portafolio	Resultados Prueba de Conocimientos (ECEP)			
	A (3,38 a 4 ptos)	B (2,75 a 3,37 ptos)	C (1,88 a 2,74 ptos)	D (1 a 1,87 ptos)
A (3,01 a 4 ptos)	EXPERTO II	EXPERTO II	EXPERTO I	TEMPRANO
B (2,51 a 3 ptos)	EXPERTO II	EXPERTO I	AVANZADO	TEMPRANO
C (2,26 a 2.50 ptos)	EXPERTO I	AVANZADO	TEMPRANO	INICIAL
D (2 a 2,25 ptos)	TEMPRANO	TEMPRANO	INICIAL	INICIAL
E (1 a 1,99 ptos)	INICIAL	INICIAL	INICIAL	INICIAL

Fuente: Extraído a partir página Web del CPEIP y Ley 20.903.

Como se ha mencionado anteriormente, en los tramos del desarrollo profesional, se considera tanto el desempeño como las competencias pedagógicas de los profesionales de la educación, junto con acreditar años de experiencia. Los tres primeros tramos (Inicial, Temprano y Avanzado), corresponden a los tramos obligatorios que conforman la primera fase del sistema. Tanto para acceder al tramo Temprano, como al tramo Avanzado, se requiere que los profesionales de la educación certifiquen al menos cuatro años de experiencia. Junto con esto, la ley establece que todos los profesionales de la educación deben alcanzar, al menos, el tramo Avanzado en su trayectoria profesional. Para lograrlo, docentes y educadores/as tendrán dos procesos de reconocimiento para avanzar desde el tramo Temprano al Avanzado.

Las causales de salida del sistema están relacionadas con la progresión en los tramos. En el caso de docentes que ingresen al SDPD antes del 2025, aquellos que, perteneciendo al tramo inicial, obtengan resultados que no les permita avanzar de tramo en dos procesos de reconocimiento consecutivos, deberán salir del sistema. Para los profesionales de la educación que ingresen desde el 2025, se suma una segunda causal: docentes y educadores/as del tramo Temprano tendrán dos procesos de reconocimiento para avanzar al tramo Avanzado. De no lograrlo, deberán salir del sistema y luego de dos años, podrán retornar en el tramo Inicial, pero con la obligación de pasar al tramo Avanzado en un plazo de dos años.

Los dos últimos tramos, Experto I y Experto II, corresponden a la segunda fase del sistema, siendo estos tramos de desarrollo voluntario. Para acceder al tramo Experto I es necesario haber estado al menos cuatro años en el tramo profesional Avanzado, tener un desempeño profesional sobresaliente y tener acreditados satisfactoriamente ocho años de ejercicio



profesional docente. Asimismo, para acceder al tramo Experto II, es requisito haber estado al menos cuatro años en el tramo Experto I, teniendo también que acreditar al menos doce años de experiencia docente. Se espera que quienes acceden a este tramo demuestren capacidades que les permitan ser reconocidos como docentes de excelencia y que asuman roles de liderazgo y acompañamiento (Cabezas et al., 2021). De esta forma, los tramos y su progresión se constituyen como oportunidades de crecimiento profesional “horizontal” que reconocen la necesidad de que las y los buenos docentes y educadores/as sigan enseñando en el aula y a la vez utilicen su experiencia y competencia para beneficiar a otros/as docentes (UNESCO & TTF, 2020).

Para los profesionales de la educación que tienen cuatro años o más de experiencia profesional, y que no se cuente con datos para realizar su encasillamiento en alguno de los tramos, ingresan automáticamente a un tramo provisorio denominado Acceso, el que les permite recibir la remuneración asociada a un profesional del tramo Inicial. Cuando las y los docentes y educadores/as de este tramo rindan los instrumentos de evaluación y acrediten sus años de experiencia, podrán acceder al tramo que les corresponda según los resultados de sus evaluaciones.

Proceso de Evaluación Integral

La evaluación del desempeño profesional docente ha cobrado alto grado de relevancia entre los/as encargados de formular políticas públicas en educación, como también entre investigadores que han trabajado estas temáticas. Más aún, docentes, educadores/as, directivos y representantes gremiales y políticos se han enfrentado en duras polémicas sobre la pertinencia de evaluar a docentes, los mecanismos y procedimientos que deben emplearse para realizar dicha tarea y, especialmente, las consecuencias que se derivan para ellos y ellas (Gajardo Ibáñez & González, 2020).

Según las recomendaciones de la OECD en su informe “Reformulando la Carrera Docente en Chile” (2015) el principal objetivo de la evaluación docente es ayudar a mejorar la enseñanza y, por ende, los resultados de las y los estudiantes. Esto plantea que siempre debe ser formativa y estar diseñada para entregar retroalimentación sobre las competencias y el desempeño de los profesionales de la educación para ayudarlos a identificar las formas de mejorar (OECD, 2017).

La evaluación del desempeño docente en Chile, comúnmente denominada Evaluación Docente, es un sistema de evaluación de los profesionales de la educación que ejercen como docentes de aula, con el propósito de fortalecer la profesión, valorando las fortalezas y la superación de las debilidades de educadores/as y docentes, siempre con el fin de obtener más calidad en el aprendizaje de sus estudiantes. Su origen se remonta al año 2003, luego de un acuerdo tripartito, suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, cuando se aprueba la Ley 19.961 (Obreque, 2019). El sistema evaluaba únicamente a docentes de establecimientos



municipales que estuvieran trabajando en aula de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, con, al menos, un año de ejercicio profesional y de forma obligatoria cada 4 años.

En este contexto, la implementación de una evaluación del desempeño que fuese profesional y formativa demandaba el desarrollo de un modelo de evaluación basado en estándares, posibilitando a las y los docentes y educadores/as conocer las competencias que caracterizan un buen desempeño en aula, en relación a las cuales serían evaluados/as. Al mismo tiempo, un cuerpo de estándares debía servir de base para el desarrollo de instrumentos de evaluación válidos, que permitieran retroalimentar a docentes y educadores/as a partir de sus resultados, contribuyendo así a cumplir el propósito formativo del proceso (Manzi, González & Sun, 2011).

En ese momento, Chile no contaba con estándares de desempeño, sino con un marco de actuación de múltiples descripciones sobre la buena enseñanza a partir del cual se diseñaron las dimensiones e indicadores para considerar en la evaluación. El primer Marco para la Buena Enseñanza (MBE) fue creado en el año 2008, para docentes, y recién el año 2019 se cuenta con el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Estos instrumentos señalan los estándares, principios, competencias y criterios pedagógicos que deben organizar el proceso educativo y las áreas de dominio sustantivas que deben componer el ciclo de enseñanza y aprendizaje (Gajardo Ibañez & González González, 2020). Por lo tanto, la creación de estos marcos se constituye como un elemento esencial para los procesos de evaluación de desempeño, puesto que cada uno de los criterios desarrollados por el MBE tiene sus propios descriptores los que son evaluados en cuatro niveles de desempeño (insatisfactorio, básico, competente y destacado) que expresan lo que las y los docentes y educadores/as deben conocer y saber hacer, orientando respecto a lo que se espera de ellos. Estos niveles de desempeño transforman al MBE en una herramienta de evaluación y supervisión formativa (Elige Educar, 2019).

Es importante mencionar que, previo al inicio del sistema de reconocimiento del SDPD, la información disponible señala, que, en la evaluación docente del año 2015, el 81,7% de las y los docentes del sector municipal habrían sido evaluados/as. De ellos/as, 11,7% obtuvo puntajes dentro de la categoría de Destacado, 70,1% como Competente, 17,3% como Básico y solo 0,7% como Insatisfactorio (CPEIP, 2016 en Elige Educar, 2019). En el caso de educadores/as de párvulos, los datos disponibles señalan que un total de 6.119 educadores/as que trabajan en establecimientos municipales en los niveles de transición se sometió a la Evaluación Docente entre 2002-2013; de ellos/as, 9% fue clasificado como Destacado, 67% como Competente, 23% como Básico y menos del 1% como Insatisfactorio (Pardo y Adlerstein, 2015 en Elige Educar, 2019).

A partir de la Ley 20.903, se crea el Sistema de Reconocimiento que se transforma en el proceso evaluativo integral que permite la progresión de docentes y educadores/as en la Carrera Docente. Para progresar en los tramos, los profesionales de educación deben demostrar sus capacidades profesionales a través de una evaluación integral que considera



dos instrumentos: 1) Un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (en adelante, ECEP), atinentes a la disciplina y nivel que imparte; y 2) Un portafolio profesional de competencias pedagógicas que evaluará la práctica pedagógica de desempeño en el aula considerando sus variables de contexto.

La ECEP es un instrumento que evalúa conocimientos específicos y pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles, asignaturas y especialidades, de acuerdo con las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza correspondientes. Esta evaluación es aplicada anualmente por la Agencia de Calidad de la Educación, quien además es responsable de su proceso de corrección. El CPEIP tiene la responsabilidad de definir los contenidos a evaluar y encargarse de comunicar los resultados al sistema escolar: profesionales de la educación, equipos directivos y sostenedores. Los resultados de la evaluación se entregan junto con la información del tramo; por tanto en la misma fecha y el mismo portal.

Los instrumentos de la ECEP están compuestos por 60 preguntas de selección múltiple, que se distribuyen de acuerdo con las tablas de especificaciones, cumpliendo con el número de preguntas por dominio y de acuerdo con su complejidad teórica, distribuyéndose en preguntas de baja, media y mayor complejidad. Se evalúan conocimientos específicos de acuerdo con las Bases Curriculares y conocimientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina determinada, de acuerdo con los Estándares de Desempeño Profesional, elaborados en base a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

Por su parte, el Portafolio es un instrumento que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica de docentes de aula, a partir de evidencia directa del trabajo dentro y fuera de ella. Considera evidencias documentadas relativas a las mejores prácticas del docente sobre cuatro dimensiones:

- Desempeño profesional en el aula, considerando la vinculación de éste con los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Prácticas colaborativas, acciones de liderazgo y cooperación, trabajo con pares, familias y apoderados, y otras.
- Creación de contenidos, materiales de enseñanza, experiencias pedagógicas, innovación pedagógica, investigación y otras relacionadas con un desarrollo profesional de excelencia.
- Perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional y nivel de desarrollo de la o el docente.

El portafolio consta de tres módulos: 1) Planificación, evaluación y reflexión; 2) Clase grabada; y 3) Trabajo Colaborativo. En el primer módulo, los profesionales de la educación deben realizar y describir actividades y experiencias desarrolladas con sus estudiantes (planificación), presentar una evaluación que hayan realizado y responder preguntas sobre



la misma, y preguntas para reflexionar sobre su quehacer docente. En el segundo módulo, deben presentar un registro grabado de su práctica pedagógica de 40 minutos, donde se evalúa la estructura de la clase, cómo promueven la participación de sus estudiantes y apoyan su trabajo, cómo desarrollan explicaciones y utilizan preguntas para enseñar y cómo retroalimentan y apoyan el trabajo de sus estudiantes. En el último módulo, deben describir una experiencia de trabajo colaborativo entre docentes en la que hayan participado, y que haya tenido el objetivo de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes, y reflexionar a partir de ella. Junto con esto, el director/a debe reportar sobre el trabajo colaborativo, responsabilidades profesionales y desarrollo profesional pertinente realizado por los profesionales de la educación en los últimos tres años. Este módulo tenía carácter de voluntario hasta el año 2022. Ese año se da inicio a su obligatoriedad, por lo que todos y todas las docentes y educadores/as que se evalúan deben presentar la evidencia solicitada.

Si bien, en este proceso de evaluación participan todas las y los docentes y educadores/as que forman parte del SDPD, en el caso de quienes se encuentran trabajando en establecimientos municipales o de Servicios Locales (SLEP), deben, además, continuar participando del proceso de Evaluación Docente, estando sometidos a dos evaluaciones de manera simultánea. Por un lado, la evaluación docente (con entrevista de evaluador par, informe de referencia de terceros, autoevaluación y preparación de portafolio), y al mismo tiempo, la evaluación del SDPD, con sus dos instrumentos. Esta superposición de múltiples evaluaciones tiene efectos nocivos en la salud mental y constituye una razón de agobio profesional en docentes (Botella y Ortiz, 2018; Ruminot, 2017; Vergara, 2017; citados en Fernández y Madrid, 2020).

Expertos en la materia de asesoramiento e implementación de políticas de la OECD (2019b), plantean que Chile es uno de los países que más atención, inversión de recursos y foco ponen en la evaluación docente, siendo en la mayoría de los países realizada por los mismos centros educativos. Así también plantean que en nuestro país la evaluación docente se transforma en un mecanismo de rendición de cuentas y es percibida por docentes y educadores/as como dispositivos de control, implicando que no sea reconocida como una oportunidad fundamental para mejorar sus prácticas; y, por tanto, tampoco como una evaluación de carácter formativo. Así, demandan mayor atención en sus prácticas que en sus conocimientos pedagógicos y disciplinares y consideran que la evaluación de desempeño profesional no refleja su real desempeño, ya que ignora el contexto social y educativo en que se despliegan (Carrasco y Ortiz, 2020 en Venegas Traverso, 2021).

Desde la mirada de educadores/as de párvulos, el sistema de evaluación docente integral ha recibido críticas específicas principalmente por estar inicialmente solo en NT1 y NT2, excluyéndose del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en sus primeros años a educadores/as que se desempeñan en jardines infantiles con sala cuna y niveles medios pertenecientes a JUNJI, Integra o VTF. Además, está mayormente focalizado en la educación escolar, por lo que el sistema no permite contar con una mirada comprensiva sobre la calidad de enseñanza que se está impartiendo en todo el sector de educación



parvularia, incluyendo la participación de las familias en el proceso educativo, los distintos currículos que existen por institución y las diferentes edades de enseñanza (UNESCO, 2016 en *Elige Educar*, 2019).

A su vez, el estudio de Olave-Astorga, Montoya y Sierralta-Landaeta (2021), que aborda la interpretación de docentes y directivos escolares en torno a los principios de la ley, muestra que la evaluación docente es interpretada, por una parte, como un elemento que saca a docentes y educadores/as de lo cotidiano, ocupa tiempo y causa preocupación y, por otra, no logra ser reflejo de sus prácticas diarias. Además, los autores señalan que la principal valoración de la política y sus tramos tiene que ver con las remuneraciones otorgadas (y la posibilidad de verlas incrementadas en el avance de los tramos), más que asociarla a un mecanismo para mejorar la calidad en la docencia. Así, han surgido críticas al proceso relacionadas con que la trayectoria y el avance en la carrera está mediado por un sistema de reconocimiento basado principalmente en resultados de evaluaciones individuales y que, por lo tanto, el fortalecimiento de la profesión docente se basa en el mejoramiento de los desempeños individuales (Fernández y Madrid, 2020).

Así, resulta importante continuar monitoreando esta percepción y realizar los ajustes necesarios para que se perciba como un sistema que permita retroalimentar y movilizar las prácticas de los docentes; si los docentes no reconocen en los sistemas de evaluación un proceso formativo, no habrá un impulso para cambiar y mejorar sus prácticas. Cabezas, Hochschild y Medeiros (2019) ya advertían que el peso del incentivo económico asociado al sistema de reconocimiento podría distorsionar su rol formativo.

Sistema de Asignaciones y Remuneraciones

La evidencia internacional es clara en señalar que la remuneración e incentivos económicos son importantes, tanto para la atracción de nuevos docentes, como para su retención en el sistema. Los sistemas educativos con buen desempeño en educación, como República de Corea y Singapur, tienen salarios promedios mayores que otros países de la OECD. Por el contrario, los países de la región se han caracterizado por presentar bajos salarios promedios y una estructura salarial rígida y con poca proyección para el crecimiento (Elacqua et al., 2018). Como se mencionó anteriormente, la profesión docente en Chile se caracterizaba por presentar bajos salarios y una escala salarial con muy baja proyección de aumento (CPP y *Elige Educar*, 2012).

El Sistema de Reconocimiento se hace cargo de esta situación, incorporando nuevas asignaciones, junto con un aumento en los salarios promedios. Según información del Ministerio de Educación, en promedio, las remuneraciones iniciales aumentan en 30% para profesionales de la educación que ingresen al Sistema de Reconocimiento, pudiendo incluso duplicarse los sueldos según el tramo de desarrollo que alcancen (Cabezas et al., 2021). Es de esperar, por lo tanto, que este aumento tenga un efecto en las trayectorias



docentes, puesto que los salarios más altos estarían asociados a menor rotación (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018).

La Carrera Docente establece una nueva estructura de remuneraciones. Esta nueva estructura de remuneraciones mantiene algunas asignaciones del antiguo estatuto, deroga o modifica otras y crea nuevas, con el propósito de alinearla con el reconocimiento y la promoción del desarrollo profesional docente. La Tabla 4 presenta las asignaciones que se mantienen, fueron derogadas o modificadas y las nuevas creadas.

Tabla 4: Asignaciones de Nueva Estructura de Remuneraciones según se mantiene, derogadas, modificadas y creadas a partir de la Ley 20.903.

	Asignaciones
Se Mantienen	Renta Base Mínima Nacional (RBMN) Asignación de zona Bonificación especial para docentes encargados Asignaciones de responsabilidad Asignación especial de incentivo profesional Remuneración total mínima Planilla Complementaria Bonificación de excelencia académica Asignación de desempeño colectivo
Derogadas	Asignación de perfeccionamiento Asignación por desempeño en condiciones difíciles Unidad de Mejoramiento Profesional Bonificación complementaria Asignación de excelencia pedagógica Asignación variable de desempeño individual
Modificadas	Asignación de experiencia Bonificación de reconocimiento profesional (BRP)
Creadas	Asignación por tramo de desarrollo profesional docente Asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de estudiantes prioritarios Planilla Suplementaria

Fuente: Elaboración propia a partir de documento de [Estructura de las asignaciones contempladas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente](#) (Mineduc, 2018).

Una de las principales asignaciones que se modifica con la Ley 20.903 es la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) la cual aumenta su valor para todas las y los docentes y educadores/as que ingresan a la Carrera Docente y se encuentran acreditados para recibirla. Los montos asociados a la BRP para el año 2023 se presentan en la Tabla 5.



Tabla 5: Valores de Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) Año 2023

Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP)	Título	Mención
BRP docentes que se rigen por Ley 20.903	\$308.855	\$102.954
BRP docentes que aún no ingresan a Carrera Docente	\$87.992	\$29.332

Fuente: Extraído a partir página Web del CPEIP

Junto con la modificación de la BRP, la Carrera Docente crea dos asignaciones que se incorporan a la estructura de remuneraciones: 1) Asignación por tramo de desarrollo profesional; y 2) Asignación por docencia en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios.

La Asignación por Tramo de desarrollo profesional es un monto diferenciado en conformidad al tramo de desarrollo profesional alcanzado por cada docente y que tiene como propósito promover el desarrollo profesional docente y reconocer los avances logrados en la carrera docente. El monto de la Asignación por Tramo se determina en base a tres componentes: a) Componente de experiencia, cuyo monto es igual a la asignación de experiencia y que corresponde al 3.38% de la Renta Básica Mínima Nacional en el primer bienio y 3.33% cada dos años adicionales; b) Componente de progresión, cuyo monto depende del tramo en que se encuentra el docente; y c) Componente fijo, a cuyo monto tienen derecho los profesionales reconocidos en los tramos Avanzado, Experto I o Experto II. Los valores máximos del componente de progresión al que pueden acceder docentes con contrato de 44 horas y 15 bienios, y del componente fijo para docentes con contrato de 44 años para el año 2023 se presentan en la Tabla 6. Para los docentes con menos horas de contrato, el cálculo es proporcional tomando estos valores como referencia.

Tabla 6: Valores máximos asociados a los componentes de asignación de tramo (Valores 2023)

Tramo	Componente de Progresión (Valor máximo para docentes con 44 horas y 15 bienios)	Componente Fijo (Valor máximo para docentes con 44 horas).
Acceso	\$17.386	-
Inicial	\$17.386	-
Temprano	\$57.294	-
Avanzado	\$115.310	\$119.679
Experto I	\$432.286	\$166.211
Experto II	\$930.297	\$252.656

Fuente: Extraído a partir página Web del CPEIP



La Asignación por docencia en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios es un monto diferenciado en conformidad a la proporción de estudiantes prioritarios atendidos por el establecimiento y el tramo de desarrollo profesional alcanzado por cada docente. Esta asignación tiene por propósito reconocer el ejercicio de la docencia en establecimientos que cuentan con una alta concentración de estudiantes prioritarios, poniendo un mayor incentivo en quienes se encuentran en los tramos superiores de la carrera. Particularmente, está dirigido a profesionales de la educación que ejercen en establecimientos adscritos al SDPD y que cuentan al menos con un 60% de estudiantes prioritarios o un 45%, en el caso de establecimientos ubicados en zonas rurales.

En establecimientos con más del 60% de estudiantes prioritarios, el valor de la asignación corresponde al 20% de la asignación de tramo más un monto fijo de \$58.145 para docentes con 44 horas, siendo proporcional al número de horas para quienes tengan menor cantidad de horas de contrato. Existe un incentivo adicional para docentes en tramos Avanzado, Experto I y Experto II que se desempeñan en establecimientos con más de 80% de estudiantes prioritarios, que corresponde a 20% de la asignación de tramo más \$137.932 (que resulta de la suma entre el monto fijo y el monto fijo adicional) para 44 horas, siendo también proporcional a las horas de contrato para aquellos que tengan menor cantidad. Finalmente, para los docentes de establecimientos rurales con concentración de estudiantes prioritarios inferior a 60% y mayor o igual a 45%, corresponde al 10% de la Asignación por Tramo de Desarrollo Profesional.

Para las y los educadores/as que se desempeñan en niveles de Educación Parvularia de establecimientos dependientes de la JUNJI, Fundación INTEGRAL y que reciben aportes del Estado vía transferencia de fondos (VTF) o convenios de administración delegada, la asignación correspondiente al SDPD es diferente. El cálculo y valor se define en base a la diferencia entre el promedio de las remuneraciones de los últimos 12 meses y la suma de la remuneración básica mínima nacional, la asignación de experiencia, la asignación de tramo y la asignación por desempeño en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios. Si la diferencia es positiva, dará lugar al pago de asignaciones correspondientes al Sistema de Desarrollo Profesional Docente; en caso de ser negativa, la remuneración se mantiene hasta que el cálculo de dichas asignaciones dé lugar a un pago de asignación.

Esta nueva estructura salarial busca reconocer los años de experiencia y el desempeño de los docentes. Asimismo, busca igualar las condiciones y trayectorias de las remuneraciones de los y las profesionales de la educación con el promedio del resto de las profesiones. La evidencia ha demostrado que las estructuras salariales más flexibles y que reconocen el desempeño de los docentes tienen un efecto positivo en la atracción de nuevos docentes a la profesión, junto con la retención de los docentes efectivos en el sistema (Elacqua et al., 2018).



2.2.3 Sistema de Formación Continua

La formación continua también es un factor determinante para asegurar la efectividad docente. En la región, son escasos los trabajos e investigaciones que han rastreado los orígenes de la formación continua, no obstante, hay registros de que la preocupación por la mejora permanente y la actualización de los equipos docentes ha estado presente, desarrollando mecanismos, como las conferencias pedagógicas o lecciones magistrales, generalmente a cargo de los equipos de inspectores (Vezub, 2009). Es a partir de los años noventa, con las reformas curriculares y educativas de ese período, cuando se da un mayor impulso a la formación continua y las capacitaciones comienzan a tomar gran escala y adquirir mayor peso en las agendas de los gobiernos (UNESCO, 2019). Así se fue construyendo la idea de considerar la formación docente como un proceso que debe ser continuo y estar presente a lo largo de toda la carrera y trayectoria profesional de los docentes. La evidencia señala que tener la posibilidad de acceder a una formación continua regular y de buena calidad asegura la motivación y eficacia de los docentes, junto con ofrecerles la oportunidad de que estén más actualizados sobre los conocimientos en las asignaturas y especialidades correspondientes, las habilidades en el aula y los cambios en la política, lo que tiene beneficios en los aprendizajes de las y los estudiantes (OIT, 2012 y OECD, 2014 en UNESCO & TTF, 2020). Siguiendo a Vaillant (2016), la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. Así, el aprendizaje del docente y/o educador/a debe entenderse como una experiencia que se genera en interacción con un contexto o ambiente con el que docentes y educadores/as se vinculan activamente.

Si bien hay consenso en que acceder a formación continua de calidad tiene un efecto en mejorar la práctica docente, es escasa la evidencia empírica sobre qué tipo de formación o programas de desarrollo profesional son realmente efectivos en producir las mejoras concretas en el aula, por lo que parte del problema radica en que el término de formación continua es amplio y puede incluir desde cursos y talleres, hasta tutorías, observaciones entre pares y participación en comunidades de aprendizaje (Santibáñez et al., 2017). No obstante, existen estudios que han analizado las prácticas de formación continua exitosas en el mundo, a partir de los cuales es posible distinguir ocho características comunes de un desarrollo profesional docente efectivo. Estas son: aprendizaje activo; participación colectiva (o creación de comunidades de aprendizaje); enfoque en contenido curricular; duración prolongada; momento oportuno; conciencia de debilidades específicas; apoyo de líderes escolares; y motivación y responsabilización por el propio aprendizaje (Santibáñez et al., 2017).

La Ley 20.903 propone un nuevo escenario para la formación docente en Chile. Garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortalecer las capacidades docentes y enfatizar el profesionalismo en la formación (CPEIP, 2017). Si bien antes de la Ley existía una oferta de cursos y capacitaciones, éstas no estaban garantizadas como un derecho para todos los profesionales de la educación. Ello es relevante considerando la importancia que tiene el desarrollo profesional continuo



para promover el aprendizaje a lo largo de la vida por parte de las y los docentes (Solar, Ortiz, & Ulloa, 2016 en Cabezas et al., 2021).

La Ley 20.903 establece que el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, *“Colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos”*. (Artículo 12 ter. Ley 20.903).

Para el diseño e implementación de los programas, cursos o actividades de formación, la Ley establece que se deberá tomar en consideración las necesidades de los equipos docentes de los establecimientos educacionales, los requerimientos que proporcione el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y los resultados del sistema de evaluación. Además, la oferta de acciones formativas deberá favorecer la progresión en los tramos del Sistema de Reconocimiento, propendiendo a que las y los docentes y educadores/as alcancen al menos el tramo profesional Avanzado, reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema de reconocimiento del desarrollo profesional.

Asimismo, la Ley establece que el CPEIP (ya sea de forma directa o a través de las universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas), deberá desarrollar una oferta formativa exclusiva para las y los docentes y educadores/as que se estén desempeñando dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional (a quienes se ofrecerá acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos o tutorías) y a los profesionales de la educación que no han logrado avanzar, a lo menos, al tramo profesional Temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional, se les ofrecerá apoyo para su desarrollo profesional.

El CPEIP ejecutará acciones de formación continua para docentes y educadores/as, conforme a las necesidades formuladas por las comunidades educativas a través de sus directores/as o sostenedores, y ofrecerá orientaciones y apoyo al trabajo de aprendizaje profesional colaborativo que se desarrolle en los establecimientos educacionales.

De esta forma, el desafío que enfrenta el CPEIP es reforzar o generar oportunidades renovadas y pertinentes que enriquezcan la trayectoria formativa de docentes y educadores/as, considerando las particularidades de sus desempeños, la realidad de sus escuelas y su entorno territorial-social (CPEIP, 2017). Para lograrlo, la ley establece prioridades: docentes de establecimientos subvencionados y patrocinados por su sostenedor, docentes principiantes, docentes de bajo desempeño y docentes que se desempeñan en establecimientos vulnerables y aislados (Rufinelli, 2016).

La evidencia que muestran las investigaciones cuantitativas que recogen el pensamiento del profesorado escolar chileno sobre la carrera docente (Venegas Traverso, 2021) es consistente en plantear una participación significativa en instancias de formación continua, la que impactaría positivamente en el desempeño docente. No obstante, surgen críticas al sistema por la falta de incentivos y colaboración institucional para formarse y por las



temáticas abordadas, en tanto plantean que éstas no satisfacen las necesidades formativas que los docentes y educadores/as tienen. Los resultados de TALIS (2018) demuestran un aumento en la participación de docentes en Chile en algún tipo de formación continua en el año previo a la medición, pasando de 72% el año 2013, a 87% el año 2018. No obstante, aún se encuentra por debajo del promedio OCDE (94%). Asistir a cursos y seminarios es una de las formas más populares de formación continua (57%), mientras que solo un 46% menciona participar en capacitaciones basadas en el aprendizaje y observación entre pares. Si bien se sienten satisfechos/as con la formación continua que recibieron, donde un 77% reporta que tuvo un impacto positivo en su práctica docente, aún perciben que falta desarrollar algunas áreas de la formación continua. La capacitación en "la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales" es el tema de formación continua con el mayor porcentaje de docentes que reportan una gran necesidad de ella (38%).

Resulta importante analizar la pertinencia de la oferta formativa particularmente para las y los educadores/as de párvulos. Estudios han señalado que tienen dificultades para decidir de manera informada sobre sus opciones de desarrollo, pues desconocen la oferta y sus características considerando modalidad, duración, contenidos y tipo de certificación (UNESCO, 2016). Según Pardo (2017), los datos disponibles indican que existe duplicidad y cursos poco específicos para el nivel los que, además, no responden a las necesidades de formación de educadores/as. Específicamente, la oferta de cursos vigente en la última década ha tendido a concentrar contenidos en temas de especialización educativa general (como el currículum y didácticas, gestión, psicología y neurociencias), siendo escasos los cursos que ahondan en temáticas propias de la educación parvularia (Pardo y Adlerstein, 2015).

2.2.4 Proceso de Acompañamiento Profesional Local

El acompañamiento docente debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa. Así es como lo plantean Leiva-Guerrero & Vásquez (2019) en su investigación "Liderazgo Pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente", en la que señalan que, considerando los tres modelos de acompañamiento, el intervencionista, colaborativo y facilitador, en la actualidad los establecimientos educacionales transitan desde la supervisión al acompañamiento docente. En efecto, desde el año 2014, el concepto de acompañamiento se ha posicionado con más fuerza dentro de las instituciones educativas de Chile. Esto se visualiza en los convenios de desempeño, elaborados desde el Mineduc, firmados por las y los directores/as participantes en los concursos de la Alta Dirección Pública y que asientan fuertemente el acompañamiento docente, bajo la perspectiva del desarrollo profesional (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019).

La investigación educativa ha documentado como principales problemas que aquejan a las y los docentes, el enfrentar dinámicas de las aulas de clase, las relaciones entre estudiantes, la evaluación de aprendizajes, el trabajo con las familias y la relación con otros docentes (Marcelo, 2016 citado en Calvo, 2019). Bajo esta perspectiva, la Ley 20.903



menciona que *“La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectiva; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra”* (Ley 20.903, artículo 18 G)

Esta Ley garantizaría que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias profesionales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando la profesionalidad en la formación. Este compromiso explicita el derecho de educadores/as y docentes, en funciones de aula, técnicas o directivas, a ser acompañados/as en su desarrollo profesional, con formación de calidad y pertinencia; concebida, diseñada e implementada como política formativa, a través de un sistema que provee formación y apoyo en las distintas etapas de la carrera profesional, con especial enfoque en educadores/as y docentes que prestan servicio en establecimientos aislados y rurales y en los profesionales que requieren mayor acompañamiento, de acuerdo a evidencias recogidas en sus resultados en los procesos de reconocimiento (CPEIP, 2020)

En este contexto, la Ley 20.903 establece la creación de un Proceso de Acompañamiento Profesional Local que tiene por objetivo *“establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes”* (Ley, Artículo 18 A).

Este proceso se compone de dos subprocesos: 1) Proceso de inducción al ejercicio profesional docente; y 2) Proceso de formación local para el desarrollo profesional. A continuación, se desarrollan ambos procesos, junto con la evidencia encontrada respecto a su importancia.

Sistema de Inducción para Docentes

El primer subproceso del Acompañamiento Profesional Local establecido por la Ley 20.903 es la inducción al ejercicio profesional docente. La evidencia ha demostrado que los primeros años de ejercicio tienen un impacto en el desempeño de las y los docentes y educadores/as y en su trayectoria laboral. Los estudios sobre movilidad de docentes nóveles en la región señalan que las y los docentes que tienen mayores habilidades son más propensos a abandonar las escuelas públicas (Elacqua et al., 2018). Situación similar ocurre en Chile, donde aquellos/as que obtuvieron mayores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y mayores credenciales son más propensos/as a cambiarse de escuela, dejar las escuelas públicas o dejar temporalmente la docencia (Elacqua et al., 2014; Rivero, 2013). Asimismo, la evidencia señala que durante los primeros cinco años de ejercicio, alrededor del 20% de docentes nóveles chilenos se retira de la profesión (Valenzuela, López y Sevilla, por publicar).



Diversas investigaciones han intentado profundizar en las motivaciones que estarían detrás de las altas tasas de deserción que se producen durante los primeros años de ejercicio profesional en Chile (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017). El estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) identificó algunos elementos fundamentales que se relacionarían con: insatisfacción frente a la falta de oportunidades de desarrollo profesional, condiciones laborales precarias asociadas a bajos ingresos económicos, insatisfacción con la gestión directiva, escasa percepción de autonomía profesional y falta de apoyo de otros docentes. En relación con este último punto, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) (OECD, 2019) evidencia que sólo 34% de las y los docentes chilenos declara haber participado en algún programa de inducción formal o informal, en comparación con 42% de las y los docentes promedio en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). Asimismo, sólo un 7% de las y los docentes principiantes (con hasta 5 años de experiencia) declara tener un mentor asignado, lo que también es muy bajo en comparación con el promedio de la OCDE (22%).

Dada la empinada curva de aprendizaje que existe durante los primeros años de experiencia docente, resulta importante brindar apoyo a docentes y educadores/as nóveles para reforzar su confianza, ayudarlos/as a enfrentar los retos de la profesión e incentivar su permanencia en el sistema escolar público (Vegas et al., 2013). Así, ha cobrado mayor relevancia la importancia de que docentes nuevos cuenten con un proceso de acompañamiento formativo al inicio de su ejercicio docente. La evidencia señala que los programas de inducción son una oportunidad para que las y los docentes recién titulados/as profundicen en los conocimientos, destrezas y actitudes que adquirieron en la formación inicial, con el apoyo de docentes tutores ya experimentados. Esta inducción tiene un efecto en el atractivo de la carrera y puede mejorar la satisfacción laboral, incrementar la eficacia y desempeño profesional de las y los nuevos docentes y mejorar la retención (OIT, 2012; OECD, 2014; Vaillant & Marcelo, 2015; Ingersoll & Strong, 2011). Por el contrario, aquellos docentes que reciben escaso apoyo en la inserción a las escuelas, que se encuentran en comunidades educativas donde no es posible la reflexión profesional, que carecen de posibilidades de colaboración o que trabajan en ambientes que promuevan la individualidad tienen mayores probabilidades de abandonar tempranamente (Cochran-Smith et al., 2012; Harfitt, 2015; Johnson et al., 2003; Lanás, 2017; Struyven et al., 2012; Sumsion, 2002; Tamir, 2013; & Tricarico et al., 2014 en Díaz, 2021)

Asimismo, tener un/a tutor/a del mismo ámbito, contar con tiempo para planificar en conjunto y/o colaborar con otros docentes son posiblemente los factores que más reducen las probabilidades de que docentes nóveles se vayan a otros centros educativos o dejen la docencia al finalizar el primer año (Smith e Ingersoll, 2004).

La evidencia señala que los programas de inducción exitosos comparten las características de ser integrales, colaborativos y se centran en el aprendizaje profesional (UNESCO & TTF, 2021). Estos deben brindar apoyo personal, social y profesional a las y los nuevos docentes, que pueden traducirse en tutorías, entrega de información por parte de docentes expertos



o formadores de docentes, apoyo entre iguales y autorreflexión (Comisión Europea, 2010: 16-21; OIT, 2012: 245-246). Si bien pueden existir diversas formas de ofrecer programas de inducción (cursos presenciales, programas online, mentorías, entre otras), la evidencia sugiere que el acompañamiento con mentores puede tener mayor impacto en las prácticas docentes y en el aprendizaje de las y los estudiantes (Elacqua et al., 2018).

Estudios que han analizado los efectos de programas de mentorías señalan que ciertas características, tales como duración, intensidad y calidad, son importantes para determinar qué tan efectivos pueden llegar a ser. Investigaciones en Estados Unidos, que han analizado los efectos de los programas de mentorías, dan cuenta que las y los docentes nóveles son más propensos a permanecer en la escuela si su mentor/a tuvo experiencia previa en ella (Rockoff, 2008). En cuanto a la intensidad, Rockoff (2008) también evidenció que más horas con el/la mentor/a tiene un impacto positivo sobre los aprendizajes de las y los estudiantes. Coincidentemente, Glazerman et al., (2010) observaron que las y los docentes que recibieron un programa de inducción integral por un año, no son más efectivos que aquellos/as que recibieron un programa de inducción tradicional, pero los/las que recibieron un programa de inducción integral de dos años lograron mejorar los aprendizajes estudiantiles.⁵

La evidencia también muestra desafíos en la implementación de los programas. Kraft, Blazer y Hogan (2018) realizaron un metaanálisis con 60 estudios causales sobre programas con mentores para docentes en ejercicio. Los estudios muestran que las mentorías tienen efectos positivos sobre los aprendizajes de las y los estudiantes y en el mejoramiento de las prácticas docentes. A su vez, encontraron que los programas de mentorías pequeños eran dos veces más efectivos que programas de escala mayor. Los programas de menor escala generalmente son diseñados tomando el contexto de la escuela, mientras que los de mayor escala requieren el entrenamiento de un mayor número de mentores para proveer capacitaciones estandarizadas que puedan aplicarse a diferentes contextos. Cuando los programas se expanden y se realizan modificaciones, como reducir la frecuencia de la mentoría y proveer retroalimentación escrita en vez de personal, los programas pueden perder efectividad.

Los planteamientos de Wong (2014) y Vaillant y Marcelo (2015) son coincidentes, destacando, entre las características que deben tener los programas de inducción para ser exitosos, la presencia de reuniones regulares entre la dupla mentor-principiante, el apoyo del/la director/a del establecimiento, la reducción de carga horaria y una duración de, al menos, un año.

Finalmente, la selección y formación de mentores son elementos esenciales también para la efectividad de los programas de inducción. Se debe contar con mentores que sean

⁵ El programa integral de inducción considera reuniones semanales con mentores, oportunidades de desarrollo profesional, observación a docentes con experiencia y observaciones de clases que permiten brindar retroalimentación (Elacqua et al., 2018).



capaces de observar el trabajo en el aula de forma sistemática, brindar retroalimentación y sugerir ideas y estrategias para mejorar la práctica docente (Santibáñez et al., 2017). Considerando la centralidad de la dimensión experiencial y práctica del trabajo docente, Fernández y Madrid (2020) explican que esta dimensión relacional y vincular sólo puede ser aprendida con otros, siendo el acompañamiento docente un elemento clave para iniciar la trayectoria profesional. Las autoras plantean que las mentorías suelen ser más efectivas cuando mentor y principiante comparten la realidad educativa en que están insertos, y bajo este supuesto, la pertinencia del apoyo variaría dependiendo de la similitud entre el contexto de desempeño profesional del mentor y el docente novel (Vargas Porta, 2018 en Fernández y Madrid, 2020)

Entre los modelos de mentoría reconocidos a nivel internacional, destaca el desarrollado por Orland-Barak (2021), el cual se basa en la identidad profesional, la reflexión y el diálogo como herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque enfatiza la importancia de la reflexión crítica y la colaboración en el desarrollo profesional de las y los docentes. Por una parte, el desarrollo de la identidad profesional es considerado esencial para la mejora de la enseñanza. Los/as mentores/as ayudan a docentes a reflexionar sobre su práctica y su papel en el aula, lo que a su vez les ayuda a desarrollar una comprensión más profunda de su identidad profesional. Por otra parte, la reflexión es utilizada como herramienta para la mejora de la enseñanza. Los/as mentores/as ayudan a reflexionar sobre su práctica, lo que les permite identificar fortalezas y debilidades y desarrollar estrategias para mejorar. Finalmente, el diálogo se constituye como un componente fundamental para el éxito de la mentoría, donde los/as mentores/as deben ser capaces de establecer una relación de confianza y respeto con las y los docentes y educadores/as, lo que les permite tener conversaciones abiertas y honestas sobre su práctica.

En la mayoría de los países que tienen un sistema de inducción, este es utilizado como un paso fundamental para apoyar a docentes y educadores/as y ayudarlos/as a obtener una plaza definitiva, siendo un prerrequisito para acceder a la carrera. Entre los países de la Unión Europea, el 80% utiliza períodos de prueba durante los dos primeros años de docencia y, quienes no demuestren un desempeño satisfactorio, no reciben una plaza definitiva (Bruns y Luque, 2014 en Santibáñez et al., 2017). Estados Unidos también tiene un sistema similar, donde el período de prueba es de tres años en la mayoría de los estados, así como México, donde las y los docentes reciben plaza definitiva luego de los primeros seis meses en el puesto y tienen hasta dos años para obtener resultados satisfactorios en la evaluación docente a fin de permanecer en el servicio (Santibáñez et al., 2017).

En Chile, la Ley 20.903 establece, por primera vez, un sistema de inducción para docentes nóveles, como un subproceso del Acompañamiento Profesional Local, quedando establecido como un derecho para todos los profesionales de la educación que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento subvencionado por el Estado.

Según plantea Salas et al., (2021) algunos de los siguientes hitos previos fueron decisivos para que surgiera el sistema de mentorías en Chile: la creación, durante 2005, de una



comisión conformada por académicos/as y profesionales encargados de elaborar una propuesta de inducción docente; la licitación, destinada a instituciones de educación superior para formular propuestas de formación de mentores, liderada en 2006 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); c) las recomendaciones del Panel de Expertos, durante 2010, que releva la importancia de contar con inducciones para futuros docentes; y d) los planes pilotos de formación de mentores, liderados inicialmente por la Universidad Católica de Temuco (UCT) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

La inducción se encuentra definida como aquel proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar a docentes principiantes en su primer año de ejercicio profesional, para así favorecer su inclusión en el establecimiento (Cabezas et al., 2021). Las y los docentes principiantes son aquellos que, teniendo un título profesional, cumplen con algunas de las siguientes condiciones: no han ejercido la función docente previamente, se han desempeñado por menos de un año, o quienes se encuentran en su segundo año de ejercicio profesional y no hayan realizado ninguna inducción durante su primer año. Además, para poder acceder al proceso de inducción, es requisito que la o el docente principiante cuente con un contrato de trabajo de máximo 38 horas semanales por el período en que se desarrolle el proceso.

El proceso es voluntario y debe realizarse durante el año en que la o el docente ingresa al establecimiento. La duración y recursos asociados se extiende hasta un máximo de diez meses y se requiere una dedicación semanal exclusiva de cuatro a seis horas. Se lleva a cabo a través de una mentoría que consiste en el acompañamiento por parte de un/a docente calificado/a y formado/a como mentor, que de preferencia se desempeñe en el mismo establecimiento o en el mismo contexto escolar que el/la docente principiante. De acuerdo con lo especificado en la Ley, el/la mentor/a debe ser un docente de aula que cuente con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de las y los docentes principiantes y para promover el desarrollo profesional que fomente el trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica. Para lo anterior, el/la docente debe estar reconocido, al menos, en el tramo Avanzado, contar con una certificación otorgada por el CPEIP, la cual puede realizarse mediante los cursos gratuitos de formación de mentores que ofrece el Centro, y además no encontrarse evaluado/a de manera insatisfactoria o básica en la evaluación docente.

El proceso de inducción tiene carácter formativo, en cuanto sus resultados incidirán en la formación que se disponga para que docentes y educadores/as puedan perfeccionarse y progresar en la carrera. Además, se otorga un incentivo monetario a quienes participan del proceso. Las y los docentes principiantes, tienen el derecho a percibir una asignación de inducción que corresponde a \$81.054 mensuales, pagados durante los diez meses de duración, los cuales tienen un carácter imponible y tributable. Por su parte, las y los mentores tienen un monto fijo de \$1.105.280 por cada principiante que tenga a su cargo, por los diez meses de duración del proceso de inducción, teniendo un máximo de tres docentes principiantes a cargo por mentor.



Las modalidades para implementar el proceso de inducción son tres:

- **Administrados directamente por los establecimientos:** remite a aquellos establecimientos que se encuentran en la categoría de Desempeño Alto, y aquellos que hayan fluctuado entre esta categoría y la de Desempeño Medio, de acuerdo con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Estos establecimientos pueden desarrollar sus propios procesos de inducción y mentoría, administrando los recursos que disponga el CPEIP para ello. En esta modalidad, los directores son los encargados de diseñar, administrar e implementar el plan de inducción de los docentes nóveles, el cual debe estar en línea con el PEI y PME del establecimiento, además de designar a los mentores. En esta modalidad, son los sostenedores quienes reciben la asignación por cada docente principiante que participe en el proceso de inducción, la cual debe destinarse exclusivamente al pago de asignaciones para los mentores y principiantes.
- **Administrados por el CPEIP:** en todos aquellos establecimientos que no puedan administrar sus propios procesos de inducción, estos se llevan a cabo por el CPEIP. En estos casos, el CPEIP debe entregar modelos de planes de inducción, designar y seguir la labor de los mentores, como así también coordinar la implementación de éstos con los sostenedores, entre otras responsabilidades.
- **Administrados por el CPEIP en zonas en las que no puedan realizarse procesos de inducción:** esta modalidad se aplica a aquellas zonas del territorio nacional en que no sea posible asignar a docentes mentores. En estos casos, el CPEIP debe implementar programas y actividades especiales para apoyar la inmersión profesional de los docentes principiantes que lo soliciten (Ley 20.903, 2016).

Formación local para el desarrollo profesional

El segundo subproceso del Acompañamiento Profesional Local establecido por la Ley 20.903 es la formación local para el desarrollo profesional, la cual tiene por objetivo fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual docentes y educadores/as, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica, tomando en consideración las características de las y los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos.

Para llevar a cabo este proceso, los directivos de los establecimientos educacionales deben implementarlo a través de planes locales de formación para el desarrollo profesional, los cuales deberán ser aprobados por el sostenedor y formar parte de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos.



Según la Ley, los planes locales de formación son diseñados por el/a director/a del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a docentes que desempeñan funciones técnico-pedagógicas y al Consejo de profesores. El foco de los planes se concentra en los procesos que forman parte del ciclo de mejora continua, siendo estos: a) preparación y planificación; b) ejecución de clases; c) evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; d) puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y corrección colaborativa de déficits detectados en el proceso; y e) análisis de resultados de los aprendizajes de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados.

Los directivos de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes inter-establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, pudiendo contar para ello con la colaboración de los/as docentes mentores/as que se desempeñen en el ámbito local.

Los planes locales deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento. Su ejecución puede realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en la medida que el sostenedor disponga de ellos.

Si bien la creación de los planes de formación para el desarrollo profesional tiene como foco la colaboración entre docentes a nivel local para generar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes, Fernández y Madrid (2020) plantean que en la práctica está sucediendo que la colaboración docente termina siendo diseñada y regulada por directivos, quienes aparecen como responsables últimos de generar instancias y promover la reflexión colectiva.

Considerando lo anterior, uno de los desafíos que se observa en la implementación de estos procesos formativos locales, así como otros elementos de la ley, es evitar que se instalen en los establecimientos como acciones exclusivamente administrativas de los directores, sin trascender en el quehacer de las comunidades educativas. Así, considerando el espíritu de la ley, ésta se debe instalar como una herramienta para la mejora, donde el liderazgo pedagógico de los directores es esencial para evitar que sea considerada como una acción externa de la escuela que sólo se traduzca en una mayor sobrecarga administrativa (Leithwood et al., 2004 en Cabezas, Hochschild & Medeiros, 2019).

Cantidad y Uso de las Horas No Lectivas

Las horas no lectivas son esenciales para la planificación y el funcionamiento de una buena clase, para la cual es necesario preparar y presentar adecuadamente el material educativo; motivar y monitorear el aprendizaje; entregar y recibir retroalimentación sobre los logros; y hacer un buen uso de la información para mejorar la planificación futura (Cockburn, 1994; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Así también, fuera de la



sala de clases, el docente puede vincularse con sus estudiantes en otros espacios, trabajar con sus pares y relacionarse con los apoderados.

Así, es muy importante conocer cómo docentes y educadores/as usan y gestionan su tiempo no lectivo. Estudios han evidenciado que las actividades que se realizan en las horas no lectivas no siempre se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y que, más bien, están asociadas a tareas administrativas o de gestión (Aste et al., 2012; Ma y MacMillan, 1999 en CPP – EE, 2016). Los resultados de la encuesta TALIS del año 2013 evidenciaron que las y los docentes en Chile reportaron un total de carga laboral superior al promedio de la OCDE (53,2 horas en comparación con un 46,5 horas promedio de los países de la OCDE), no obstante, mencionaban destinar 2,1 horas menos a la planificación o preparación de clases y corrección de evaluaciones que el promedio OCDE y, por el contrario, 0,7 horas más dedicadas a labores de gestión escolar (Sepúlveda, 2015). Esto da cuenta que el tiempo efectivo para realizar las tareas asociadas a la enseñanza se ve reducido teniendo un efecto en la carga laboral de los profesores. Por el contrario, cuando ese tiempo se destina para realizar trabajo colaborativo entre pares, tiene un efecto positivo en los docentes, mejorando el uso del tiempo y efectividad de las tareas, así como en la satisfacción laboral de los docentes (Bellei, et al., 2004 & Knox y Anfara, 2013 en CPP - EE, 2016).

La Ley 20.903 incrementa el tiempo no lectivo de docentes y educadores/as, lo que se traduce en mayor tiempo para que puedan realizar actividades curriculares fuera del aula, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y su desarrollo profesional. Específicamente, la ley modifica gradualmente la proporción de horas lectivas y no lectivas, pasando de una proporción de 75% de tiempo lectivo y 25% destinado a actividades curriculares no lectivas, a una proporción de 70/30, el año 2017, y de 65/35, al año 2019. El incremento del tiempo no lectivo debe calcularse en función de las horas cronológicas por las cuales ha sido contratado el docente, considerando únicamente las horas de contrato destinadas a la función docente.⁶ El incremento del tiempo no lectivo se financia con cargo a la subvención escolar, para lo cual se establece un aumento en el valor de la subvención escolar que reciben los establecimientos que se financian con recursos públicos (Mineduc, 2019).

Junto con ello, a partir del 2019, la ley también establece que los establecimientos que tengan una concentración de estudiantes prioritarios mayor a 80%, podrán avanzar hacia una proporción de 60/40 para sus docentes de primer ciclo básico, pudiendo utilizar hasta un 50% de los recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) para su financiamiento (Cabezas, Hochschild & Medeiros, 2019). Con este aumento de la proporción de horas no lectivas, Chile se acerca a los países con alto desempeño estudiantil, en los cuales las y los docentes suelen dedicar entre el 30% y el 40% de la jornada de trabajo a actividades no lectivas relacionadas con la mejora de la enseñanza,

⁶ El que estén únicamente consideradas las horas de función docente implica que, en caso de que aplique, no se debe considerar horas de contrato vinculadas a funciones técnico-pedagógicas, directivas, entre otras.



destacando entre ellas las colaboraciones entre docentes, las entrevistas con estudiantes y familias, los programas de desarrollo profesional in situ y las investigaciones sobre la efectividad de diversas estrategias pedagógicas (Elacqua et al., 2018).

La gestión de los tiempos no lectivos es responsabilidad de los y las directores/as. Las horas no lectivas deben ser asignadas en bloques de tiempo suficiente para que las y los profesionales de la educación puedan desarrollar, en forma individual y/o colaborativa, la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Art. 69 Inciso 7 DFL N°1/1997 del Ministerio de Educación citado en Mineduc – CPEIP, 2019). Así los directivos deben velar por la adecuada asignación de estas tareas para que las horas no lectivas sean usadas de manera constructiva en el establecimiento. La Ley, además, establece un cambio en la definición de hora no lectiva y busca asegurar que el 40% de las horas no lectivas de cada docente y educador/a sean usadas sólo para preparación de clases, revisión y preparación de evaluaciones, y el 60% restante para el desarrollo de la comunidad educativa y actividades de desarrollo profesional docente (DPD).

Estudios que han monitoreado la instalación del aumento del tiempo no lectivo muestran que hay desafíos asociados en la implementación en la escuela. El estudio de De la Vega (2022) evidenció, a través del análisis de registros de Contraloría e Inspección del Trabajo, que las principales dificultades que han manifestado los docentes tienen que ver con la incorporación de horas no lectivas en los contratos (siendo comúnmente denominadas como “horas de libre disposición”, uso de horas no lectivas en otras actividades o funciones no consideradas en la ley y aclaración de proporción y naturaleza de horas no lectivas. Al realizar el análisis de registros de la Superintendencia de Educación no se accedió a resultados de procesos de inspección que estuvieran relacionados con las horas no lectivas.

Con respecto a la valoración, los resultados de la encuesta Voces Docentes V⁷ muestran que la mayoría de los y las docentes considera que la dirección de sus establecimientos establece horarios de clases y los apoya protegiendo su tiempo lectivo (81%) y 2 de cada 3 afirma que tiene tiempo disponible para trabajar colaborativamente con sus colegas (62%). No obstante, solo la mitad considera que el tiempo no lectivo proporcionado en su colegio es suficiente (51%) y un 38%, que tiene tiempo adecuado para el desarrollo profesional (Elige Educar, 2022).

⁷ Voces Docentes V es una encuesta realizada por Elige Educar y el Centro de Políticas Públicas UC. El terreno de la V versión se realizó en enero y febrero del año 2022 a una muestra de 1.000 docentes y educadores/as de párvulos que tienen funciones de aula, a través de una encuesta telefónica. Esta muestra es representativa a nivel nacional según zona, región, género, años de experiencia, nivel educativo en el que se enseña y dependencia administrativa del establecimiento.



2.2.5 Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente (FID) es uno de los procesos más relevantes para asegurar la calidad y el rendimiento de los docentes (Darling-Hammond, 2000). Garantizar una formación inicial de calidad se ha instalado como una de las condiciones necesarias para contar con docentes que promuevan los aprendizajes de las y los estudiantes (Barber y Moushed, 2007; Ingvarson, Beavisa y Kleinhenz, 2007). Por consiguiente, los programas de FID tienen una fuerte responsabilidad al constituirse como la fase inicial de las trayectorias de desarrollo profesional continuo de docentes y educadores/as (Vaillant, 2010; Pedraja et al., 2012).

Como contexto regional, las investigaciones señalan que los planes de estudio de las instituciones suelen ser de baja calidad (OREALC-UNESCO, 2013) y cuentan con formadores de docentes que no están preparados adecuadamente (Elacqua et al., 2018). Elacqua et al (2018) identificaron que diversos países de América Latina están impulsando reformas para mejorar la formación de futuros maestros. La primera línea de medidas busca aumentar la selectividad en el ingreso a programas FID a través de la incorporación de mayores requisitos de entrada y de incentivos para candidatos/as talentosos/as. La segunda línea busca mejorar la calidad de los programas mediante la regulación de contenidos y/o resultados de éstos, instalando sistemas de acreditación y financiamiento de proyectos de mejora.

Chile es uno de los países de la región que más ha avanzado en esta dirección. Por una parte, se han desarrollado iniciativas que aumentan la regulación sobre los programas, entre las que se encuentran: la Ley 20.129 aprobada el año 2006 que establece la obligatoriedad de acreditación para las carreras de educación; el Programa Inicia, durante el año 2008, que contempla la definición de estándares para la FID, programas de apoyo para carreras y la evaluación voluntaria de conocimientos y habilidades de los egresados; y la Beca Vocación de Profesor durante el año 2010, que establece incentivos a la demanda por carreras de pedagogía.

Por otra parte, se han desarrollado instrumentos orientadores para potenciar la labor de la FID, entre los que se destacan los “Estándares orientadores para la formación inicial docente” el año 2010 y su reciente actualización bajo el nombre de “Estándares de la profesión docente” (CPEIP, 2021); los “Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía”, iniciados el año 2007 por la Comisión Nacional de acreditación (CNA) y actualizados el 2021; y los “Lineamientos de políticas públicas para la formación inicial docente”, el año 2016, a cargo de la División de Educación Superior. Además, se han destinado recursos para mejorar y fortalecer los proyectos institucionales y programas de pedagogía de las universidades, destacándose entre ellos los Convenios de Desempeño en Formación Inicial de Docentes, entre los años 2012 y 2015, para el desarrollo de planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Fondo Basal por Desempeño, con la realización de diagnósticos institucionales y planes de Implementación para el mejoramiento de la FID, a partir del año 2017.



En este contexto, la Ley 20.903 complementa y refuerza los esfuerzos previos, con el objetivo de elevar los estándares de selección de futuros docentes y mejorar las condiciones para su formación. Así, introduce las siguientes modificaciones: el aumento progresivo del puntaje promedio PSU y ranking de notas de enseñanza media para ingresar a carreras de pedagogía; la exclusividad de las universidades como instituciones que pueden impartir carreras de pedagogía; refuerza la acreditación obligatoria de estas carreras, siendo ésta otorgada exclusivamente por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); la realización de pruebas diagnósticas de aprendizajes al inicio de la carrera, por las Instituciones de Educación Superior, de carácter referencial y formativo; y la obligatoriedad de rendición de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) el último año de carrera para la obtención del título de profesor, la cual evalúa estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por MINEDUC y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (Centro de Estudios Mineduc, 2017).

Respecto a la selectividad en el ingreso a los programas de FID, la Ley 20.903 plantea la incorporación de requisitos de entrada para las y los postulantes interesados en estudiar carreras de educación, los que irán en aumento de forma gradual. La evidencia señala que esta gradualidad en el aumento de la selectividad es muy importante para evitar una caída drástica en el número de postulantes a las carreras de educación que tenga, como consecuencia, la generación de un déficit de docentes (Elacqua et al., 2018).

Específicamente, la Ley señala que las universidades sólo podrán admitir a estudiantes/as que, al 2023, cumplan con alguna de las siguientes condiciones: Ubicarse en el 30% superior de la prueba de selección universitaria (o el instrumento que la reemplace); pertenecer al 10% superior del ranking de notas de su establecimiento educacional; pertenecer al 30% superior del ranking de notas y ubicarse en el percentil 50 o superior de la prueba de selección universitaria; o haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media (PACE) para continuar estudios de pedagogía en la educación superior, habiendo rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que lo reemplace.

Los criterios de selectividad que plantea la Ley se acercan a los utilizados en algunos sistemas educativos con buen desempeño en las pruebas estandarizadas internacionales, tales como Canadá, Finlandia, Corea del Sur y Singapur, donde las y los candidatos a ingresar a las carreras o programas de educación provienen de, al menos, el tercio superior de los egresados de la secundaria (Auguste et al., 2010; Elacqua et al., 2018). Existe evidencia internacional que señala una fuerte correlación entre el desempeño de los sistemas educativos a nivel general y los criterios de selectividad para las carreras de educación (Barber y Mourshed 2007; Chevalier, Dolton y McIntosh, 2006), destacándose como uno de los componentes más relevantes para impactar la calidad de los futuros docentes y los aprendizajes académicos de sus estudiantes (Ingvarson y Rowley, 2017 en Cabezas, Hochschild y Medeiros, 2019). Asimismo, Goldhaber (2008) señala la relación que existe entre un desempeño alto en la etapa escolar o en las pruebas de selección



universitarias y el buen desempeño de las y los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, existe evidencia que sugiere que considerar la selectividad, como única medida aislada, no necesariamente es garantía de efectividad docente. Algunos estudios en Estados Unidos señalan que el talento académico (medido a través de los puntajes de pruebas de admisión o selección universitaria) explica sólo una pequeña parte de la efectividad docente, entendida como mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, mientras que otros no encuentran relación alguna (Murnane y Steele, 2007; Clotfelter et al., 2010; Jacob, 2017; Kane et al., 2008; Harris y Sass, 2011 en Elacqua et al., 2018). Estudios sostienen que la efectividad de los y las docentes aumentaría más bien con la experiencia, especialmente en los primeros cinco años (Harris y Sass, 2011) y que el desempeño académico previo sólo predice el desempeño de los estudiantes de pedagogía en su primer año de formación y no tendría relación con su desempeño posterior como docente (Cochran-Smith et al., 2017 en Montero y Fernández, 2022).

Contar con mayores exigencias en materia de acceso a las carreras de pedagogía, si bien tiene un efecto en la calidad de los futuros docentes, ha generado efectos no deseados en el número de estudiantes que pueden ingresar a estudiarlas. Ya desde el año 2011, la matrícula ha sufrido una baja de un 39% (SIES, 2020), la que se ha acrecentado entre los años 2015 y 2019 (OFD, 2021). Según Montecinos y Fernández (2019) esta reducción en la matrícula estaría asociada a las regulaciones establecidas por el SDPD, y no a la demanda del mercado. Asimismo, el reporte del Consejo de Rectores (2017) plantea que los criterios de admisión impactaron de manera diferenciada a las instituciones a partir de la implementación de la ley y propone estimular el ingreso a las carreras de pedagogía utilizando las diversas opciones que establece el SDPD para evitar un déficit en la oferta de docentes (CRUCH, 2017 en Montero y Fernández, 2022).

Estudios internacionales también han demostrado que el incremento de requisitos académicos tiene un efecto negativo en la selección de estudiantes de grupos marginados y de hombres, y que tienen un impacto en la sustentabilidad de las carreras de educación y en la capacidad de formar docentes en coherencia con las demandas del sistema escolar (Van Overschelde y López, 2019; Evans, 2017 en Montero y Fernández, 2022). Resulta importante, por lo tanto, continuar haciendo seguimiento al efecto que tiene el aumento de selectividad académica en los procesos de matrícula de las carreras de educación.

Asimismo, será necesario también monitorear si, en el mediano plazo, se identifica algún efecto también en la trayectoria que estos futuros docentes y educadores/as tendrán una vez que se inserten laboralmente. Hay estudios en Estados Unidos que advierten que los docentes con mejores resultados en las pruebas de admisión o que provienen de instituciones más selectivas, son más propensos a dejar la profesión docente (Podgursky, Monroe y Watson, 2004; Kelly y Northrop, 2015 en Elacqua et al., 2018). Esto plantea la importancia de que las políticas docentes sean integrales y que consideren también medidas que favorezcan la retención de docentes efectivos en el sistema.



En cuanto a las exigencias a las Instituciones de Educación Superior, la Ley 20.903 establece que sólo las universidades acreditadas podrán impartir carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico Profesional, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos. Además, no basta solo con que la universidad esté acreditada, es requisito que los programas y carreras también lo estén. La Ley establece que la acreditación será otorgada exclusivamente por la CNA en base a cuatro aspectos: i) Procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por las instituciones de educación superior y estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación; ii) Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para realizar prácticas profesionales tempranas y progresivas; iii) Cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios; y iv) Programas orientados a la mejora de resultados, basados en evaluaciones diagnósticas.

Los requerimientos asociados a los procesos de acreditación están alineados con la evidencia que muestra que los programas de formación inicial del profesorado resultan más efectivos cuando presentan un alto grado de coherencia en la visión que los organiza (Darling-Hammond et al., 2006). La coherencia del programa se percibe en significados compartidos entre los formadores, sobre el sentido de la profesión y lo que constituye una buena docencia; todo lo cual se manifiesta estructuralmente en la organización del currículo que se ofrece (UNESCO, 2021). Asimismo, el análisis de programas efectivos también destaca la importancia de vincularse con establecimientos educacionales y establecer una visión común sobre lo que se espera para potenciar los procesos de formación práctica. La evidencia señala que no es suficiente tener cursos prácticos, sino que existen diversos elementos necesarios de considerar para tener una experiencia práctica efectiva, entre los cuales se destacan: i) Definición clara de qué se espera de la práctica profesional (Darling-Hammond, 2010; Wilson et al., 2001); ii) Vinculación con escuelas que comparten visión sobre la enseñanza (Darling-Hammond, 2010; Feuer et al., 2013); iii) Coherencia entre prácticas y trabajo en cursos (Darling-Hammond, 2006; Wilson et al., 2001); y iv) Supervisión como un aspecto clave en la calidad de las experiencias prácticas (Boyd et al., 2009; Feuer et al., 2013).

Junto con lo anterior, los requerimientos para la acreditación de las carreras de educación buscan superar uno de los principales cuestionamientos que ha tenido históricamente el sistema de acreditación, el cual pone foco en procesos más que en resultados, y que tiene pocas consecuencias en el funcionamiento de carreras que no resultan acreditadas (Domínguez, 2012; Ingvarson et al., 2013). La información que se obtiene de estos procesos de acreditación puede ser muy relevante para fortalecer los programas de educación y las instituciones que los imparten. Considerando lo anterior, el año 2018, la Comisión Nacional de Acreditación hizo un análisis de las resoluciones de acreditación de 84 carreras de pedagogía, lo que entregó pistas de las principales fortalezas y debilidades de la formación inicial docente en Chile. Entre las debilidades se destacan: la falta de alineación de los planes de estudio a una formación basada en competencias; la falta de alineación a los estándares orientadores para estas carreras; la falta de una progresión



clara en las mallas curriculares; la escasa presencia de sistemas de seguimiento y evaluación de los resultados educativos y el proceso formativo; el uso de métodos tradicionales de enseñanza y de evaluación; la falta de articulación e integración de la formación pedagógica y disciplinar que reciben los candidatos a docentes; la falta de actividades prácticas en el marco de la formación, entre otras (CNA, 2018). Estos resultados dan cuenta de una realidad que se aleja de lo que dice la evidencia internacional sobre la importancia que tiene en la FID recibir una preparación pedagógica alineada con la disciplina que se enseñará (Ball et al., 2008; Darling- Hammond, 2006).

Junto con lo anterior, y como requisito para que las carreras y programas puedan obtener la acreditación, las universidades deberán aplicar a las y los estudiantes de las carreras de pedagogía las evaluaciones diagnósticas que determine el Ministerio de Educación. Específicamente, la Ley plantea que una de ellas deberá ser realizada al inicio de la carrera por la universidad, la cual tendrá un carácter referencial y formativo para los estudiantes. A partir de sus resultados, la universidad deberá establecer acciones de nivelación y acompañamiento para estudiantes que obtengan bajos resultados.

La segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por las y los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente. Esta Evaluación Nacional Diagnóstica (END) está basada y evalúa los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el CNED. La evaluación es aplicada por el CPEIP, durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera, y sus resultados agregados y por institución son públicos.

Si bien la evaluación diagnóstica de ingreso a las carreras de pedagogía resulta inédita en términos de política educativa en Chile, la END sí cuenta con un precedente, denominada Prueba INICIA, que se comenzó a aplicar el año 2008. Una de las diferencias entre la END y la Prueba INICIA es que la primera tiene carácter obligatorio, debido a que es requisito de titulación, a diferencia de la segunda cuyo carácter era voluntario (San Martín, Rivero, Bascopé y Hurtado, 2014). La aplicación obligatoria de la END a todos los estudiantes de carreras de educación permite contar con información y extraer conclusiones relevantes tanto acerca de los procesos formativos, como de las creencias de los estudiantes respecto a la pedagogía y su rol como futuros docentes, aspecto que podría tener impacto en la calidad de la oferta de las carreras de pedagogía en Chile (Donoso y Ruffinelli, 2020)

No obstante, uno de los riesgos que se vislumbra con la implementación de la END es que las instituciones pongan foco en la mejora de los planes y programas de estudios basándose exclusivamente en los resultados de esta evaluación, lo cual implica atender sólo a los aspectos evaluados en ella, desencadenando un posible estrechamiento curricular. Así Donoso y Ruffinelli (2020) vislumbran el riesgo de que se transforme en un instrumento regulador performativo que podría incentivar a las universidades a poner énfasis en los conocimientos teóricos de los estudiantes en ciertos estándares que son evaluados en el instrumento por sobre otros que sean fundamentales para el ejercicio de la docencia.



Por último, la Ley 20.903 establece que en el caso de los programas de prosecución de estudios (comúnmente conocidos como Programas de Formación Pedagógica), cada universidad definirá los requisitos de ingreso, debiendo considerar, como mínimo: i) contar con un grado de académico o un título profesional; o, ii) poseer un título técnico de nivel superior. Estos programas deberán ser impartidos por universidades acreditadas, y a sus estudiantes se les aplicará, a lo menos, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Tomando en cuenta las distintas medidas descritas, Donoso y Ruffinelli (2020) plantean que el enfoque de calidad de la formación docente presente en la Ley 20.903 se basa en mecanismos de regulación directos e indirectos o performativos. Los mecanismos directos, por una parte, se observan en un sistema de acreditación más exigente y con altas consecuencias, que puede culminar con el cierre efectivo de aquellos programas que no logren cumplir el estándar mínimo requerido, y además en mayores requisitos para el ingreso a las carreras, en la línea de atraer mejores candidatos a la profesión docente. Los mecanismos de regulación performativos, en tanto, se pueden observar en la aplicación de dos instrumentos de evaluación diagnóstica de la FID, al inicio y al penúltimo año del egreso, en base a cuyos resultados las carreras e instituciones deben desplegar una serie de acciones de autorregulación cuyo fin es mejorar la calidad de la formación impartida. Así, la combinación de ambos mecanismos debiera tener un efecto en la calidad de los programas de educación en el país y en la preparación de los futuros docentes.



3. Metodología

Este estudio corresponde a una **evaluación de proceso**, cuyo propósito es evaluar la implementación de la Ley 20.903 luego de sus primeros seis años de entrada en ejercicio.

Es una evaluación de carácter *mixto*, lo que permite tener una perspectiva más precisa del fenómeno de estudio, siendo más completa y holística. Asimismo, este enfoque ayuda a la clasificación y formulación del planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación. Finalmente, el enfoque mixto aumenta no solo las posibilidades de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido. Este tipo de enfoques metodológicos pueden apoyar con mayor solidez las inferencias que se emplean usualmente. (Hernández Sampieri et al, 2014).

Para la evaluación de la implementación de la Ley 20.903, el estudio elabora una **teoría de cambio**, la cual ayuda a visualizar cómo y por qué una intervención, en este caso la ley 20.903, conduce a un cambio deseado específico. Mediante la exposición de las relaciones de causa y efecto entre todos los aspectos del programa (*problema, objetivo, componentes, actividades, resultados intermedios, resultados finales y supuestos*), explica cómo se entiende que las actividades de la ley misma produzcan resultados que contribuyan al logro del propósito de ésta. Dentro de las ventajas más relevantes que tiene su utilización, es que la teoría de cambio considera la participación de las y los distintos actores, que en el caso de la ley 20.903 corresponden a: docentes y educadoras de párvulos adscritos a la ley⁸, sostenedores y directores/as de establecimientos adscritos a la ley, y quienes se encuentran a cargo de la ejecución de la ley a nivel institucional, como un elemento central para reflejar las necesidades, roles y visiones de todas las partes interesadas.

Los criterios de evaluación para el estudio corresponden a los definidos por el Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG) y de la oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Estos son: pertinencia, coherencia, eficacia, impacto, sostenibilidad, enfoque de derechos humanos, e igualdad de género.

A continuación, se abordan los principales aspectos metodológicos del estudio tales como, objetivos, definición y desarrollo de la teoría de cambio, diseño y validación de instrumentos, y diseño muestral.

⁸ Para efectos de este estudio, se denominarán *docentes y educadoras de párvulos adscritos a la ley*, a todos aquellos que se encuentren en los registros oficiales del CPEIP en carrera docente.



3.1. Objetivos del estudio

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos para este estudio.

Objetivo General⁹

- Evaluar el proceso de instalación e implementación del Sistema de Apoyo Formativo, y el Sistema de Reconocimiento y Promoción, en la inducción, inserción, perfeccionamiento, desempeño y carrera profesional de educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, en el período 2016-2022.

Objetivos Específicos

1. Conocer la percepción de los docentes y educadoras adscritos a la ley sobre la instalación e implementación de la Ley 20.903 de Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
2. Evaluar el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional y la formación local para el desarrollo profesional para educadoras y docentes, en el marco del proceso de Acompañamiento Profesional Local indicado en la Ley 20.903, en el período 2016-2022.
3. Evaluar el Sistema de Apoyo Formativo de la Ley 20.903, en el marco del perfeccionamiento de educadoras y docentes acogidos a la ley, en el periodo 2016-2022.
4. Evaluar el proceso evaluativo integral de educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, durante el período 2016-2022.
5. Evaluar la instalación de la *Carrera Docente* para educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, durante el período 2016-2022.
6. Evaluar el cumplimiento de los requisitos referidos a los estándares de Formación Inicial Docente para las Instituciones Formadoras, en el contexto de la Formación Inicial Docente (FID).

⁹ Ver Anexo 14.23 sobre decisiones metodológicas que describe la evolución de los objetivos al inicio del estudio.



3.2. La teoría de cambio como método de evaluación

Tal como se define en las “Directrices de Evaluación del PNUD” (2019), una evaluación “analiza el nivel de consecución de los resultados previstos e inesperados mediante un examen de la cadena de resultados, los procesos, los factores contextuales y la causalidad aplicando criterios adecuados, como la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la sostenibilidad. Una evaluación debería ofrecer información creíble, útil y con base empírica que permita incorporar de forma oportuna los hallazgos, las recomendaciones y las lecciones aprendidas a los procesos de toma de decisiones de las organizaciones y partes interesadas”.

En este contexto, en términos metodológicos, la evaluación de la instalación e implementación de la Ley 20.903 se realizará en base a la Teoría de Cambio según Rogers, (2014), Fontenau y Dhaene (2020) y OECD (2021) Ésta facilita la construcción de indicadores para medir los distintos objetivos de la ley, permitiendo identificar la cadena causal entre los cambios implementados y los resultados esperados. En este sentido, los indicadores de la Teoría del Cambio son instrumentos de medición del nivel de logro alcanzado en los procesos de transformación, permitiendo analizar el cumplimiento y direccionalidad de los cambios.

Esta herramienta de evaluación permitirá articular los resultados mediante indicadores basados en los criterios de evaluación propuestos, considerando distintos niveles de temporalidad. Por una parte, se identifican indicadores de corto y mediano plazo (que refieren a los resultados más inmediatos), y, por otra, se presentan otros a más largo plazo, denominados indicadores de impacto. Todos estos estarán contribuyendo a dar respuesta al propósito y fin de la Ley.

A continuación, se aborda de manera lógica y comprensiva la relación entre la teoría de cambio, los objetivos de la evaluación, los componentes o insumos de la ley (objeto evaluado), y los resultados esperados que serán medidos a través de indicadores.

3.2.1. Definición de una teoría de cambio

La teoría de cambio permite ordenar el pensamiento y configurar aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado, a partir del conocimiento y experiencia de los actores involucrados. Su elaboración se inicia desde la visualización creativa y positiva de la situación que se quiere alcanzar, es decir, del “**cambio deseado**”.



La pregunta tras la teoría de cambio es: *¿Cómo, en teoría, el programa o la intervención resuelve los problemas que la originan?*

Así, la teoría de cambio se aplicará a la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, definida también como “la intervención”. Según lo indicado por Rogers (2014), toda teoría de cambio parte de un análisis certero de la situación. Para ello, es preciso *identificar el problema* al que la intervención hace frente, sus causas y consecuencias, y las oportunidades, tales como las sinergias con otras iniciativas o los recursos disponibles que pueden aprovecharse o fortalecerse. Incluso cuando la teoría de cambio se desarrolla o revisa en profundidad en una fase avanzada de la ejecución de la intervención, como es este caso, **es importante examinar la situación que propició la intervención y comprobar que ésta resuelve el o los temas en que se pretende provocar un cambio. El paso siguiente consiste en aclarar a qué aspectos del “problema” hará frente la intervención y luego formular expresamente los resultados e impactos que se persiguen.**

Así, la teoría de cambio considerará los siguientes elementos:

- a. Identificación de actores involucrados
- b. Identificación de “problemas” a resolver
- c. Soluciones o dispositivos establecidos en la ley para resolver los “problemas”.
- d. Insumos y productos
- e. Resultados e impactos esperados
- f. Supuestos y riesgos
- g. Propósito
- h. Fin

En síntesis, el siguiente diagrama ilustra la relación causal de componentes propuestos por una teoría de cambio:

Ilustración 2: Diagrama de una teoría de cambio



A continuación, se definirá cada uno de estos elementos en la teoría de cambio para evaluar la ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.



Primeramente, a fin de identificar los **problemas o desafíos y las soluciones** que propone la ley 20.903, se aplicaron distintas metodologías de recolección y análisis de información.

Análisis de Fuentes Secundarias

Se analizaron los siguientes proyectos de ley, decretos con fuerza de ley, decretos, orientaciones, estudios de evaluación, encuestas y artículos académicos:

1. Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, promulgada el 4 de marzo de 2016, con fecha de modificación diciembre de 2019.
2. Ley 19.961 sobre Evaluación docente promulgado el 9 de agosto de 2004, con fecha de modificación de 25 de enero de 2005.
3. Decreto con Fuerza de Ley N°24 del Ministerio de Educación, que establece el proceso de inducción y mentoría y el sistema de desarrollo profesional docente aplicable a los y las profesionales que educación parvularia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y regula otras materias.
4. Decreto con Fuerza de Ley N°1 del Ministerio de Educación, sobre el estatuto de profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.
5. Decreto 495 que crea los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, en el marco de la ley 20.903, del Ministerio de Educación, publicado en 2017.
6. Decreto 859 que crea la comisión asesora en materia de mejora de la calidad de la formación inicial de docentes.
7. Ley 20.158 que establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales.
8. Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Escolar, elaborado por el Ministerio de Educación. Diciembre 2006. Séptima Edición.
9. Estándares de la Profesión Docente - Marco para la Buena Enseñanza. Agosto 2021. Primera Edición. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
10. Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, elaborado por la Subsecretaría de Educación Parvularia. Agosto 2019.
11. Actas de Reuniones del Consejo Nacional de Educación sobre los estándares de la profesión docente, específicamente su acuerdo N°85 del año 2022.
12. Orientaciones para la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia (2020). elaborado por la Subsecretaria de Educación Parvularia.
13. Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. P. (2014). El Plan Maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, (41), 121-135



14. Orientaciones para el diseño del plan local de formación para el desarrollo profesional docente. Documento de profundización. Elaborado por el Ministerio de Educación.
15. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
16. OCDE. (2015). Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada. Disponible en: <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-lacarrera-docente-en-chile.pdf>
17. Centro de Políticas Públicas. (2012). Propuestas para una carrera docente. Santiago: Centro de Políticas Públicas UC, Elige Educar.
18. Diseño de un sistema de evaluación y monitoreo del sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903), por Centro UC Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC)
19. Tercera encuesta nacional a profesores/as de aula. Voces docentes. Elaborada por Elige Educar y Centro UC de Políticas Públicas (2018)
20. CPEIP (2017). Escucha a los Profesores. Para una Lectura de las Consultas Participativas de Voces Docentes. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/07/Voces-Docentes.pdf>
21. Pardo, M., & Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*, 40(4-5), 486-498.
22. Avalos, Beatrice. (2013). ¿Héroes o villanos?: la profesión docente en Chile (1a. ed.). Universitaria.
23. Ávalos, Beatrice. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
24. Araya-Córdova, P., Guajardo, D. C., Rodríguez, J., & Sepúlveda, P. (2022). Getting Teachers Back to School: Teacher Incentives and Student Outcomes. Universidad de Chile, Departamento de Economía.
25. Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
26. Valenzuela, J.P.; Allende, C.; Sevilla, A. y Egaña, P. (2014). "La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos", en Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones sexto concurso FONIDE, pp. 187-232, Ministerio de Educación.



27. Ingersoll, R. M. (2011). Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones (Vol. 56, pp. 1-24). Santiago de Chile: PREAL.

Entrevistas a Informantes Claves

El diseño contemplaba un total de 25 entrevistas distribuidas entre distintas instituciones públicas y actores que han estado involucrados/as en el diseño e implementación de la Ley 20.903.

No obstante, esta proyección inicial, fueron surgiendo nuevos actores relevantes en el proceso de elaboración y/o implementación de la ley que no habían sido contemplados en una primera etapa de diseño, por lo que la **muestra efectiva de entrevistas alcanzó las 44 aplicaciones**. Éstas tuvieron el fin de conocer diversos aspectos del diseño e implementación de la ley, tales como, contexto y condiciones que le dieron origen, percepción general sobre su implementación, funciones que deben cumplir las instituciones relacionadas con su implementación, y todo lo que le permitiera al equipo PNUD identificar aspectos críticos asociados a la instalación de la ley 20.903 durante sus primeros seis años de implementación. La realización de entrevistas quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 7: Entrevistas realizadas a informantes claves

Institución	Rol/Cargo	N
CNA	Especialista de Acreditación Programas de Pedagogía	1
Agencia de Calidad	Ex jefe de la división de evaluación de logros de aprendizaje	1
DEP	Profesionales Representantes de Carrera Docente Parvularia	2
DEP	Jefe División de Desarrollo Educativo – Periodo 2022	1
JUNJI	Profesionales Representantes de Carrera Docente – Ad. Directa	1
JUNJI	Profesionales Representantes de Carrera Docente – VTF	1
INTEGRA	Profesionales Representantes de Carrera Docente	2
MINEDUC	Encargados/as de Política Docente Regionales	6
CPEIP	Secretarías Técnicas Provinciales	5
CPEIP	Coordinadora Formación Continua	1
CPEIP	Coordinador Proceso Evaluativo Integral	1
CPEIP	Profesional Unidad Técnica de Certificación de Cursos	1
CPEIP	Coordinadora Inducción y Mentorías	1
CPEIP	Profesional Unidad Técnica de Gestión del Conocimiento	1
CPEIP	Profesional Formación Inicial Docente	1
CPEIP	Profesional Planes de Superación Profesional	1
CPEIP	Profesional Carrera Docente	1



CPEIP	Profesional Planes Locales de Formación	1
CPEIP	Jefatura de Gabinete	1
CPEIP	Profesional Formación Continua (e-cursos)	1
CPEIP	Profesional Formación Local	1
CPEIP	Coordinadora Sistema de Apoyo Formativo	1
CPEIP	Secretario Comisión de Formación Inicial Docente (CAFID)	1
SdEP	Jefa de División de Política Educativa	1
SdEP	Profesionales de la División de Política Educativa	2
CPEIP	Ex directora CPEIP (Periodo 2018-2022)	1
CPEIP	Ex director CPEIP (Periodo 2015-2018)	1
Gremio	Secretario General Colegio de Profesores – Periodo 2022	1
Gremio	Representante FANOR VTF – Periodo 2022	1
OECD	Head of the Policy Advice and Implementation Division (PAI) – 2022	1
MINEDUC	Encargada Carrera Docente DIPLAP	1
Superintendencia	Profesional Departamento de Fiscalización de Procesos Educativos	1
TOTAL		44

Fuente: elaboración propia

Identificación de actores claves e interacciones entre ellos

La Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente articula la gestión de distintos actores y genera nuevas interacciones entre instituciones que colaboran en su implementación, las que cumplen diversos objetivos.

La ley beneficia directamente a docentes y educadoras/es que trabajan en establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, es decir, establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados, dependientes de servicios locales de educación, Jardines infantiles de administración directa de JUNJI e INTEGRAL, Centro de Administración delegada (CAD), y jardines infantiles y salas cunas financiadas mediante transferencias de fondos (VTF).

El CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica es la institución principal que está encargada de la implementación de la ley mediante sus distintas áreas formativas y unidades técnicas desplegándose a nivel nacional mediante la figura de secretarías técnicas en cada una de las provincias del país. Son las secretarías técnicas las encargadas de coordinar la implementación de la ley en el territorio y deben liderar el Comité Local, organismo consultivo encargado de elaborar el Plan Anual de Desarrollo Profesional Docente, que tributa al Plan de Gestión Territorial realizado cada cuatro años por el CPEIP. Asimismo, en cada región existen encargados/as de política

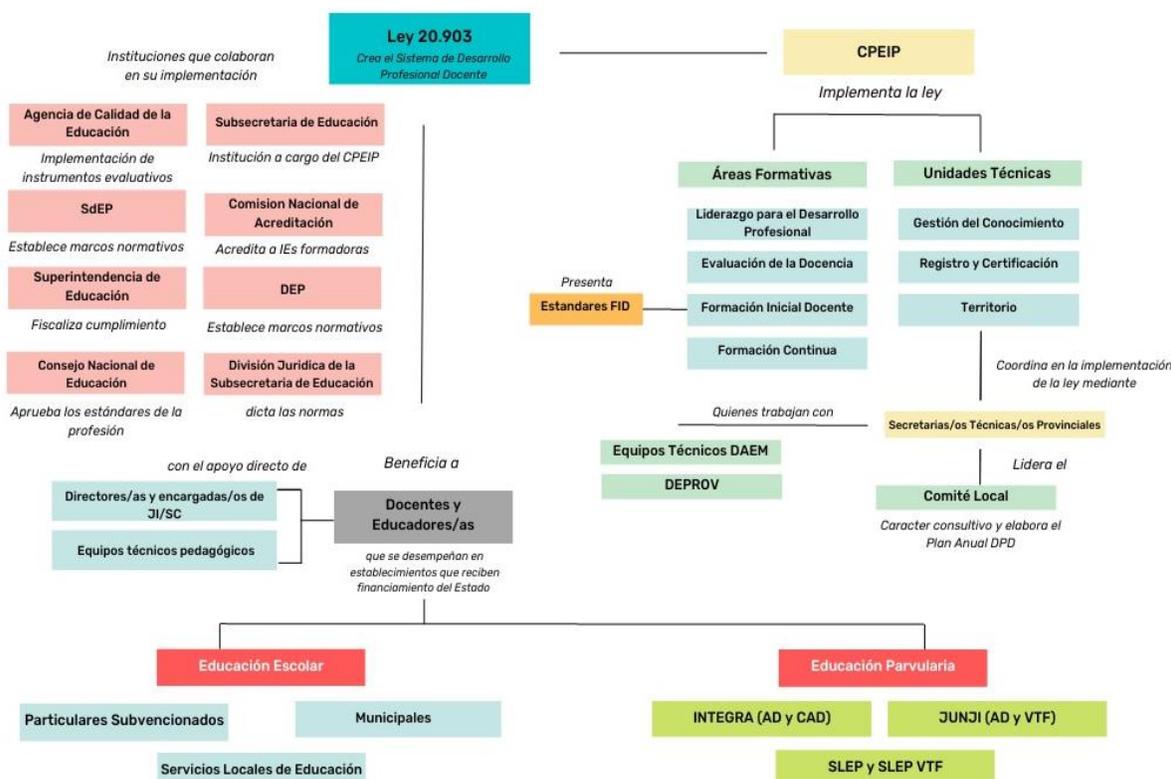


docente, quienes son el brazo ejecutor de algunos programas que dependen del CPEIP, como es el caso de inducción y mentorías.

Existen otras instituciones que colaboran en la implementación de la ley 20.903, tales como; la Agencia de Calidad de la Educación, que junto al CPEIP se encarga de aplicar los instrumentos del Sistema de Reconocimiento, la Comisión Nacional de Acreditación, quien acredita a instituciones de educación superior dedicadas a la formación de docentes y educadoras del país la Subsecretaría de Educación Parvularia establece marcos normativos y regulatorios para la implementación de la ley en salas cuna y jardines infantiles, y la Dirección de Educación Pública, encargadas de establecer marcos normativos, y el Consejo Nacional de Educación, que debe aprobar los distintos instrumentos de política educativa, como el MBE y los estándares elaborados por el Ministerio de Educación para la Formación Inicial Docente.

A continuación, se presenta el diagrama que ilustra las interacciones entre actores e instituciones que son relevantes para este estudio, las cuales son consideradas en la teoría de cambio:

Ilustración 3: Actores relevantes para el estudio en el marco de la ley 20.903



Fuente: elaboración propia. NOTA: esta ilustración no representa un organigrama oficial ni contempla a todas y todos los actores involucrados en las instituciones, sino quienes son relevantes para este estudio.

Las y los actores identificados/as como claves para el estudio son aquellos/as que colaboran, ya sea directa como indirectamente, en la instalación e implementación de la Ley 20.903 que crea el SDPD. Estos son: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), incluyendo sus distintas áreas formativas y unidades técnicas, las y los secretarios técnicos provinciales y encargados/as de política docente regional. Asimismo, todo el engranaje asociado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y específicamente: la Agencia de Calidad, la Comisión Nacional de Acreditación, la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Superintendencia de Educación, División de Educación Pública, y el Consejo Nacional de Educación. También, a nivel de adscritos/as al SDPD se encuentran: docentes y educadoras/es de educación escolar, de establecimientos que reciben aportes regulares del Estado, tales como municipales, particulares subvencionados, y de Servicios Locales de Educación, que reciben apoyo de directores/as de establecimientos educacionales. Por su parte, educadoras/es de jardines infantiles adscritas al SDPD de establecimientos de Fundación INTEGRA (AD y CAD), JUNJI (AD y VTF); y SLEP (VTF), que reciben encargados/as de jardines infantiles (JI).



Identificación de “problemas” a resolver

Considerando las entrevistas y revisión de antecedentes, se pudo identificar que la ley 20.903 busca resolver una serie de problemáticas relevantes para docentes y educadoras/es de párvulos y otros profesionales de la educación:

- Los y las docentes y educadoras/es no contaban con suficientes incentivos para su desarrollo profesional y herramientas para su formación.
- Existían escasas oportunidades para el desarrollo profesional y el fortalecimiento de un trabajo más colaborativo.
- Se identificaban dificultades en la inserción laboral de docentes y educadoras/es principiantes.
- Los docentes y educadoras/es contaban con escaso tiempo para evaluar y preparar la enseñanza y el aprendizaje.
- Existía una brecha salarial importante entre los demás profesionales, los docentes y educadoras/es.
- Profesión docente contaba con bajo prestigio y valoración social.
- Escasez de docentes calificados/as, entendido como con formación en la especialidad que enseñan, en contextos rurales y establecimientos con alta concentración de estudiantes de bajo nivel socioeconómico.
- Alta rotación de docentes, especialmente durante sus primeros años de ejercicio profesional.
- Crecimiento explosivo y desregulado de las carreras de pedagogía en heterogéneas condiciones de exigencias de ingreso, egreso, y oportunidades formativas.
- Dificultad de las carreras de pedagogía para retener y seleccionar a estudiantes de secundaria de mediano y alto desempeño académico.
- Los programas para formar nuevos/as docentes y educadores/as son de baja calidad y escasa selectividad.
- Bajos niveles de aprendizaje entre niños, niñas y jóvenes del sistema educativo.

a) Soluciones o dispositivos establecidos en la ley para resolver los “problemas”

Dadas estas dificultades identificadas, la **ley 20.903 se crea para dar respuesta a una serie de problemáticas relacionadas con condiciones laborales, evaluación, reconocimiento a la labor docente y formación profesional a docentes y educadores/as**. La ley provee una serie de garantías de reconocimiento a la profesión como estrategia para enfrentar estas desventajas. En síntesis, se identifican las siguientes soluciones o dispositivos establecidos en la ley para enfrentar las problemáticas antes descritas.



- Creación de un sistema de asignaciones basado en experiencia profesional, desempeño en evaluaciones y número de estudiantes prioritarios.
- Creación de un sistema de reconocimiento basado en resultados de evaluación.
- Creación de un sistema de apoyo formativo basado en mentorías docentes y de educadoras de párvulos.
- Creación de estándares de exigencia a la admisión y a la acreditación de instituciones formadoras de docentes y educadoras, a partir de la obligatoriedad de procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios, instalación de prácticas progresivas y sistemáticas durante la formación inicial, cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios para impartir la carrera de pedagogía, y programas orientados a la mejora de resultados en base al diagnóstico a partir de la evaluación nacional diagnóstica, para la detección temprana de las vocaciones.
- Generación de una oferta formativa gratuita mediante la colaboración de universidades acreditadas e instituciones certificadas por el CPEIP.

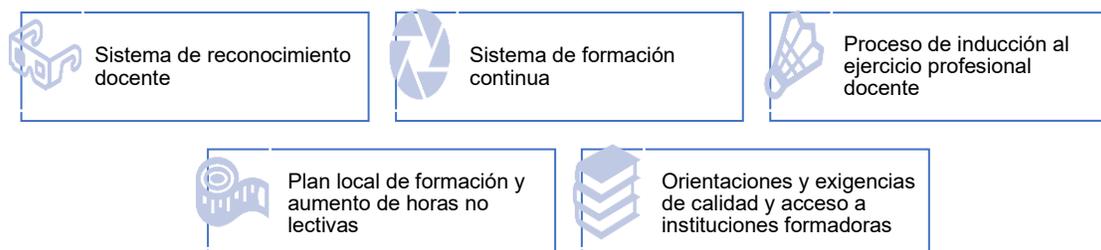
La educación parvularia no fue parte del diseño inicial de la ley 20.903 en lo que refiere a salas cuna y jardines infantiles, sin embargo, cuando se incorpora, se considera la regulación en función de la dependencia y características de los establecimientos. Para establecimientos administrados directamente por JUNJI regirá el decreto con fuerza de ley N°24, y para establecimientos administrados por INTEGRAL, VTF y CAD regirá el título VI del Estatuto Docente, que establece normas específicas, así como, la aplicación de las normas del párrafo III del título I, título II y título III.

b) Insumos y Productos

Luego de la identificación de problemas y de soluciones, y siguiendo con los elementos que considera la ley para generar soluciones a los problemas o necesidades detectadas, se identifican **los insumos y productos** que deben tomarse en cuenta para llegar a una serie de resultados. Los insumos corresponden a aquellos recursos financieros, humanos y/o materiales empleados en un programa o una política, mientras que los productos se definen como los efectos inmediatos de las actividades de un programa o política, o los productos o entregables directos de estas actividades.

Así, la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional docente se va a *descomponer* en 5 insumos de la Ley. A continuación, se presenta cada uno de ellos:

Ilustración 4: Insumos Identificados en la teoría de Cambio de SPDP



Fuente: Elaboración propia.

c) Resultados e Impactos

Los **resultados se definen como** los efectos a corto y mediano plazo, probables o logrados de los productos de un programa. Asimismo, los impactos son los efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por la intervención para el desarrollo ya sean intencionales o no (OECD, 2019).

d) Supuestos y Riesgos

Los **supuestos** son las condiciones necesarias para que la intervención funcione, pero que escapan al control de los y las ejecutores/as, mientras que **los riesgos** se definen como aquellos efectos indeseados y/o no esperados generados por la intervención (OECD, 2019).

e) Propósito y Fin

La Ley tiene como **propósito** promover el desarrollo de una trayectoria profesional para docentes y educadores/as y comunidades adscritas a la ley.

El **fin** último de la ley es contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el sistema educativo chileno.

3.2.2. Desarrollo de una teoría de cambio

A continuación, se presenta un apartado que desarrolla la teoría de cambio propuesta para la evaluación de la ley, a partir del planteamiento de resultados esperados intermedios, e



impactos esperados a largo plazo, considerando supuestos y riesgos para cada uno de los insumos de la ley.

1. Evaluación y sistema de reconocimiento docente¹⁰

Según la ley 20.903, el Sistema de Reconocimiento es el proceso evaluativo que permite la progresión de docentes y educadoras en la Carrera Docente, valorando la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados. Considera los años de experiencia de ambos profesionales, y el resultado en dos instrumentos de evaluación: Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos.

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as de todos los establecimientos educativos financiados total o parcialmente con fondos públicos acceden a un sistema de evaluación unificado con un ingreso progresivo hasta el 2025.
- Docentes y educadores/as participan de un sistema de evaluación con foco en lo formativo.
- Docentes y educadores/as reciben mejoras en las remuneraciones a partir de un aumento en la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) para quienes acrediten el título y la mención profesional, por la asignación de tramo según su desempeño en el sistema de evaluación (que considera componentes de experiencia, de progresión y uno fijo) y una asignación adicional según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).
- Docentes y educadores/as aumentan sus conocimientos de planificación, evaluación y reflexión pedagógica a partir de la elaboración del portafolio.
- Docentes y educadores/as fortalecen las interacciones pedagógicas que generan con estudiantes en el trabajo de aula a partir de la elaboración del portafolio.
- Docentes y educadores/as enriquecen sus conocimientos específicos y pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación de una prueba.
- Docentes y educadores/as mejoran sus conocimientos con relación a los referentes curriculares de acuerdo con las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza.

¹⁰ Si bien el estudio abordará el Sistema de Evaluación que comprende la Ley 20.903, se considerarán aspectos de la Ley 19.961 porque aún sus instrumentos son utilizados para evaluar docentes que se desempeñan en establecimientos Municipales y, por tanto, ambas evaluaciones aún se superponen. Sin embargo, los aspectos evaluados de la Ley 19.961 no se consideran en la elaboración de la Teoría de Cambio a nivel de resultados esperados, impactos, supuestos y riesgos, ya que no forma parte del objetivo general de la evaluación.



- Docentes y educadores/as son incentivados/as a trabajar en contextos educativos vulnerables.
- Se reconoce la experiencia y el desempeño docente.

Impactos (a largo plazo)

- Se genera una cultura de la evaluación y promoción con el foco en lo formativo.
- Retención de docentes y educadoras/es en el sistema educativo.
- Retención de estudiantes en el aula, producto de docentes y educadores/as mejor preparados/as.
- La entrega de mejores remuneraciones contribuye a la permanencia de docentes y educadoras/es y a la atracción de nuevos docentes al sistema.
- Aumenta la entrada de estudiantes secundarios/as destacados/as académicamente a carreras de pedagogía.

Supuestos

- La implementación del sistema de reconocimiento depende de la coordinación de distintas instituciones públicas y universidades que deben responder oportunamente a los tiempos definidos.
- El proceso de evaluación debe realizarse cada cuatro años para posibilitar que docentes y educadores/as tengan la oportunidad de avanzar en la Carrera Docente.
- Las categorías de logro de los resultados de la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos y los resultados del portafolio dan origen a los siguientes tramos dentro de la carrera docente: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II, siendo los primeros dos obligatorios, y los últimos tres tramos voluntarios, además de un tramo provisorio denominado acceso.
- Antes del 30 de junio de cada año, la Subsecretaría de Educación, a través del CPEIP, dictará una resolución en la cual señalará el tramo profesional que corresponda a cada docente y educador/a conforme a sus años de experiencia profesional, y las competencias, saberes y el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, reconocidos a través de los instrumentos de evaluación.
- Docentes y educadores/as del sector municipal y actuales Servicios Locales de Educación Pública (SLE) ingresaron a la Carrera Docente en julio de 2017.
- A los y las nuevas docentes y educadoras/es que comiencen a trabajar en establecimientos municipales se les asignará tramo Inicial, si tienen menos de cuatro años de ejercicio profesional docente o el tramo de Acceso, si tienen más de cuatro años.



- La Ley 20.903 establece que los establecimientos del sector particular subvencionado y de administración delegada ingresarán gradualmente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a partir del año 2019. De acuerdo con lo señalado en la normativa, cada año el CPEIP dispondrá cupos para el ingreso de a lo menos un séptimo del total de docentes de dichos establecimientos.
- La postulación a la Carrera Docente la debe realizar el sostenedor, quien puede postular a uno o varios establecimientos. En caso de existir más postulantes que cupos disponibles, se seleccionará a aquellos establecimientos con mayor concentración de alumnas/os prioritarios.
- Las y los educadores de párvulos que se desempeñen en establecimientos de educación parvularia financiados con aportes regulares del Estado para su operación y funcionamiento (JUNJI, INTEGRRA, VTF y CAD) ingresarán a la Carrera Docente entre 2020 y 2025.
- Profesionales que, perteneciendo al tramo inicial, obtengan resultados que no les permitan avanzar de tramo en dos procesos consecutivos deberán ser desvinculados del establecimiento.
- En el caso de educación parvularia, para quienes se desempeñan en Salas Cuna y jardines infantiles no rinden evaluación docente, solo rinden aquellos instrumentos de evaluación integral, la que tiene como características su pertinencia al primer nivel educativo, que abre oportunidades para un desarrollo profesional desde el perfeccionamiento, el acompañamiento y nuevas condiciones de remuneraciones.
- Participar en el proceso de Reconocimiento el año en que es convocado/a, es obligatorio para los y las profesionales de la educación que se ubican en los tramos profesionales Inicial y Temprano.
- La remuneración de docentes y educadoras/es del sistema escolar en carrera se compondrá la suma de: Bono de Reconocimiento Profesional (BRP), asignación por estudiantes prioritarios/as, asignación por tramo, asignación de experiencia y la remuneración básica mínima nacional.
- Los y las profesionales de la educación parvularia de JUNJI, INTEGRRA y VTF no perciben directamente las asignaciones y bonificaciones de docentes de escuela¹¹. Para el cálculo de sus remuneraciones en carrera, se consideran como referencia las recibidas en el sistema escolar, y recibirán la asignación solo en caso de que la suma de la asignación por carrera y la remuneración promedio de los últimos meses no sobrepase el monto referencial de cálculo considerado para la ley 20.903, y lo regido en el artículo 88 C, del Estatuto Docente.

¹¹ Se refiere a Remuneración Básica Mínima Nacional, las asignaciones de experiencia, por estudiantes prioritarios/as, tramo y Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP)



- En el caso de profesionales de educación parvularia que no cumplan con un año de antigüedad, se considerará la remuneración que se pactó en conjunto con su empleador/a.

Riesgos

- Situaciones de contingencia nacional, como, por ejemplo, la pandemia por COVID, en tanto, los procesos de evaluación del portafolio y prueba ECEP se realizaron solo en aquellos casos de docentes y educadores/as que voluntariamente decidieron hacerlo y no toda la nómina de docentes convocados/as.
- El sistema de reconocimiento se basa en una lógica individual (beneficio directo a docentes y educadores/as), lo que es distinto a lo observado en jardines infantiles y/o sala cunas, en donde se trabaja de forma colectiva.
- Errores administrativos en la asignación de tramos generan problemas en las asignaciones a docentes y educadores/as.
- Considerando el sistema de cálculo de las remuneraciones, las asignaciones no serían un incentivo para motivar el ingreso de educadores/as de JUNJI e INTEGRA a la carrera docente.
- Sobrecarga administrativa de las áreas involucradas en el pago de asignaciones.
- Agobio por la sobrecarga de evaluaciones para docentes y educadores/as, especialmente para aquellos/as pertenecientes a la educación municipal que deben rendir los instrumentos definidos por la evaluación docente y también los instrumentos del sistema de reconocimiento. Lo que se conoce como doble evaluación.
- El sistema de reconocimiento es valorado por sus incentivos económicos y no por su lógica formativa.

2. Sistema de formación continua para docentes y educadoras adscritas a la ley

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as acceden a una oferta formativa centralizada y compuesta de acciones formativas, en diversas modalidades (sincrónica y asincrónica).
- Docentes y educadores/as actualizan y profundizan conocimientos pedagógicos y disciplinarios, según sus necesidades de desarrollo profesional.
- Docentes y educadores/as imparten conocimientos que se vinculan a las necesidades derivadas de los procesos de enseñanza aprendizaje más efectivos para los y las estudiantes.

Impactos (a largo plazo)



- A partir del perfeccionamiento de conocimientos y saberes pedagógicos y disciplinarios en docentes y educadores/as, se avanza en una trayectoria formativa, que impactará en una trayectoria profesional.
- Docentes y educadores/as desarrollan y fortalecen sus competencias para la inclusión educativa.
- Docentes y educadores/as con mejores estrategias y conocimientos disciplinarios y pedagógicos contribuyen a mejorar los aprendizajes de estudiantes y párvulos.
- Disminución de la brecha entre establecimientos educativos públicos y privados en cuanto a la calidad educativa, por el acceso a una formación continua de docentes y educadoras/es de establecimientos públicos.

Supuestos

- Los y las profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas.
- Acciones formativas impartidas deben pasar por un sistema de certificación de calidad y pertinencia dentro del CPEIP, dependiente de la Unidad Técnica de Registro y Certificación.
- Directores/as deben incentivar y entregar información a docentes y educadores/as para que participen de actividades de formación.
- Cada año, el CPEIP despliega una estrategia de comunicación para dar a conocer la oferta de acciones formativas disponibles a docentes y educadores/as.
- Los procesos de licitación para acciones formativas deben cumplir con los plazos administrativos correspondientes para que puedan implementarse.
- Tiempos de ejecución de los cursos y postítulos deben ser coherentes con el calendario escolar de docentes y educadores/as.
- La formación considerará la función que desempeñe el o la profesional y sus necesidades de desarrollo profesional, como aquellas otras necesidades relacionadas al PEI, al PME y a su contexto cultural.
- Se requiere que las áreas de formación continua, evaluación y territorio, y las que correspondan, se coordinen y retroalimenten para avanzar hacia un sistema de formación continua coherente con el contexto y necesidades de docentes y educadores/as.
- Los docentes y educadoras/es disponen de información y conocimiento sobre la oferta de acciones formativas disponibles.
- Los docentes y educadoras/es cuentan con una oferta formativa variada y pertinente en función de sus necesidades de formación.

Riesgos



- El beneficio de acceder a la oferta de acciones formativas depende de cada partida presupuestaria de las instituciones sostenedoras: El sistema de formación continua para docentes y educadores/as de la ley está asociado al presupuesto del CPEIP. Instituciones con presupuestos independientes tienen sus propias ofertas formativas (Como es el caso de JUNJI) por lo que sus educadores/as no pueden acceder al sistema de formación ofrecido por la ley.
- La tramitación de una licitación demora muchos meses en tener un cierre, por lo que no se llega a tiempo con lo que requieren las y los docentes y educadores/as.
- Los cambios de administración generan quiebres en la planificación y en el contenido de la oferta formativa dada las nuevas apuestas estratégicas que se asumen.
- El desarrollo de los procesos que requiere la coordinación de la oferta formativa no cuenta con el recurso humano suficiente para su ejecución y evaluación (gestión de datos y monitoreo).
- La escasa oferta formativa para educadoras/es de párvulos.
- Una oferta desvinculada con las necesidades de las y los docentes y educadores/as.
- Escasa oferta en zonas extremas del país, dado el escaso número de instituciones que puedan dictar las acciones formativas.
- Docentes y educadoras/es no cuentan con tiempo suficiente para participar de acciones formativas.

En este apartado se describen las principales características del sistema de formación continua para docentes y educadoras adscritos/as a la ley 20.903. El sistema de formación continua es conceptualizado a partir de tres dimensiones, a saber, lo relacionado con el diseño y elaboración de acciones formativas; el conocimiento, evaluación y valoración de la oferta formativa; y la participación en actividades de desarrollo profesional docente.

3. Proceso de inducción al ejercicio profesional docente

A partir de la teoría de cambio elaborada de la ley 20.903, los resultados esperados de la instalación del Sistema de inducción y mentorías son los siguientes:

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as principiantes reciben acompañamiento pedagógico por diez meses en su primer o segundo año de ejercicio profesional.
- Docentes y educadores/as con experiencia profesional reciben formación como mentores/as y son registrados/as en el Registro Nacional de Mentores del CPEIP.
- Docentes y educadores/as mentores/as evalúan el cumplimiento del proceso de inducción de docentes y educadores principiantes, mediante un informe.



- Docentes y educadores/as principiantes desarrollan una mejor inserción profesional en los establecimientos educativos donde se desempeñan.
- Directores/as de establecimientos con alto desempeño administran autónomamente los procesos de inducción.
- Docentes y educadores/as principiantes y mentores recibirán un pago mensual durante la duración del proceso de inducción al igual que en JUNJI por lo establecido en la norma y en el DFL 24.

Los impactos esperados a largo plazo son los siguientes:

Impactos (a largo plazo)

- El proceso de inducción contribuye a que docentes y educadores/as principiantes permanezcan en el ejercicio profesional.
- El proceso de inducción contribuye a que docentes y educadores/as desarrollen mejores prácticas docentes.
- El proceso de inducción contribuye a la construcción de comunidades educativas más autónomas, al desarrollar estrategias de trabajo colaborativo entre docentes y educadoras/es.

Supuestos

- Se requiere de la colaboración entre las instituciones formadoras de mentores/as y el CPEIP para la implementación del curso.
- Equipos directivos de los establecimientos colaboran activamente con el proceso de implementación de la inducción al desarrollo profesional docente.
- Aquellos establecimientos que sean considerados con desempeño alto implementan y administran sus propios procesos de inducción. Además, pueden solicitar al Centro autorización para implementar sus propios planes de inducción aquellos establecimientos educativos considerados como de Desempeño Medio y que hayan fluctuado entre dicha categoría y la de Desempeño Alto durante los tres años anteriores a la solicitud.
- Dada la alta carga administrativa, se produce un desfase entre la necesidad de comenzar un proceso de inducción y la respuesta a tiempo de dicha necesidad.

Riesgos

- Situaciones de contingencia nacional, como, por ejemplo, la pandemia por COVID.
- Los requisitos establecidos por la ley para acceder al beneficio de mentorías no son compatibles con los tipos de contrato de los y las profesionales en educación parvularia. Quedan fuera por tener más de 38 horas semanales de contrato y por otros factores que se relacionan con los requisitos para la postulación a los cargos.
- No contar con la información oportuna del registro de titulados de carreras de pedagogía para acceder al derecho del proceso de mentoría.



- Equipos directivos, docentes y educadores/as principiantes no reciben información sobre la posibilidad de acceder a un proceso de inducción.
- La inexistencia de duplas de profesionales de mentores y principiantes en educación parvularia hace complejo levantar ajustes al proceso.

4. Plan local de formación y aumento de horas no lectivas

A partir de la ley 20.903, la formación local para el desarrollo profesional tiene por objetivo fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual las y los docentes y educadores/as, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considerando las características de los estudiantes y párvulos a su cargo y sus resultados educativos.

Ilustración 5: Formación Local en el marco del DPD



A partir de la teoría de cambio elaborada de la ley 20.903, los resultados esperados de la instalación del Plan Local de Formación y aumento de las horas no lectivas son los siguientes:

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as desarrollan estrategias de trabajo colaborativo y retroalimentación formativas de sus prácticas.
- Docentes y educadores/as que se desempeñan en EE en niveles de transición disponen de más tiempo para el trabajo colaborativo y de retroalimentación dado el aumento en la proporción de horas no lectivas.
- Directores/as del nivel escolar diseñan el plan local de formación en sus establecimientos educacionales, en conjunto con el equipo directivo, con consulta a



los docentes que desempeñan la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores.

- Directores/as, docentes y educadores/as con experiencia en la función técnico-pedagógica trabajarán colaborativamente, de manera consultiva, para la implementación del plan local de formación.
- Directores/as pueden establecer redes Inter establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.

Impacto (a largo plazo)

- Comunidades educativas más autónomas en cuanto a sus procesos de trabajo colaborativo y retroalimentación.
- Existencia de una cultura colaborativa en los establecimientos que mejora la convivencia y un entorno más favorable para el aprendizaje.
- Contar con más tiempo no lectivo y mayores instancias de trabajo colaborativo tienen un efecto en la satisfacción laboral de docentes.
- Consolidar prácticas sistemáticas de retroalimentación pedagógica y trabajo colaborativo en asegurando el buen uso del tiempo de horas no lectivas establecidas por la ley.

Supuestos

- La ejecución de los planes de formación local en establecimientos educativos de nivel escolar podrá realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley 20.248 (Ley SEP) en la medida que el sostenedor disponga de ellos.
- Los planes locales de formación para el desarrollo profesional deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento escolar.
- En los establecimientos educativos, los equipos directivos deben hacer efectivo el aumento de horas no lectivas para el desarrollo de las actividades del plan local de formación.
- El aumento de horas no lectivas debe destinarse a actividades curriculares no lectivas. Según la ley 20.903, estas son aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda. Finalmente, considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad educativa, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo



Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores.

- El plan local de formación debe ser difundido ampliamente en las comunidades educativas para su progresiva apropiación.
- El plan local de formación debe ser evaluado y monitoreado por el CPEIP y la Superintendencia de Educación mediante instrumentos aplicados sistemáticamente.
- Existen las capacidades en las comunidades y sostenedores de diagnosticar adecuadamente las necesidades de formación.
- Existen las capacidades instaladas para organizar redes de colaboración para la mejora continua.
- Sostenedores, docentes y directivos tienen capacidades para analizar y retroalimentar las interacciones educativas de los pares con foco en promover la mejora.

Riesgos

- La emergencia por COVID impidió el normal funcionamiento de los establecimientos.
- La pandemia ha tenido como consecuencia un aumento en la presentación de licencias médicas por motivos de salud mental en docentes. Esto ha generado una presión en los establecimientos por conseguir reemplazos para aquellos/as docentes, lo cual es un riesgo para asegurar el uso de horas no lectivas.
- El desconocimiento de la existencia del plan impide su correcta implementación.
- La gran cantidad de programas ministeriales es percibida como una carga para los establecimientos educacionales, lo que puede dificultar la percepción de su relevancia.
- Resistencia de equipos directivos de aplicar el plan local de formación en sus establecimientos educacionales y/o unidades educativas.
- No cumplimiento de la proporción de horas no lectivas.
- Inexistencia de horas no lectivas para educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines infantiles y salas cuna.
- Difícil implementación del plan local de formación dentro de los horarios que actualmente disponen docentes y educadoras/es.
- Dificultad para elaborar planes locales de formación que respondan a las necesidades de docentes y educadoras/es y mejoren cualitativamente las capacidades de los equipos docentes.

5. Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras

A continuación, se sintetizan los resultados esperados, impacto, supuestos y riesgos para las Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras.



Resultados esperados (intermedios)

- Las y los estudiantes de las carreras de pedagogía reciben una mejor formación profesional, debido a las competencias adquiridas en programas de formación basados en los nuevos estándares disciplinarios y pedagógicos.
- Estudiantes de mayor desempeño en educación media y/o en pruebas de selección universitaria ingresan a carreras de pedagogía.
- Profesionales que cuenten con un grado de académico o un título profesional, o, un título técnico de nivel superior, podrán obtener el título profesional de pedagogía mediante un programa de prosecución de estudios.

Impactos (a largo plazo)

- Oportunidad de desarrollar una trayectoria profesional para docentes y educadores/as desde el momento en el que son estudiantes.
- La pedagogía adquiere reconocimiento en la sociedad.
- Desarrollar prácticas tempranas y progresivas que contribuyan a mejorar la retención de los y las estudiantes, como en disminuir la deserción de docentes en sus primeros años de servicio.

Supuestos

- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente conocen los estándares pedagógicos y disciplinarios.
- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente trabajan en función de los estándares pedagógicos y disciplinarios.
- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente cumplen con los requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de pedagogía.
- La CNA deberá establecer criterios y orientaciones relativas a procesos formativos, convenios de colaboración, cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios y programas orientados a la mejora de resultados.
- Para que los estándares de la profesión en el contexto de la FID entren en vigencia deben pasar por la aprobación del Consejo Nacional de Educación.
- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente miden los conocimientos de los estudiantes mediante la aplicación de dos pruebas de diagnóstico, cuyos resultados tendrán un carácter referencial y formativo para las y los estudiantes.
- A partir del 2024, la segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación.



Riesgos

- Demoras en el proceso de aprobación de los estándares FID impide que estos sean implementados según lo definido por la ley como es el caso de los EFID de EP
- La dificultad de poner en práctica las nuevas exigencias de puntajes de acceso para carreras de pedagogía condicionan a universidades más pequeñas, ubicadas en zonas aisladas y/o desventajadas económicamente, que no puedan seleccionar a estudiantes con puntajes más altos.
- Escasa oferta de programas de estudio de pedagogía en universidades de regiones del país, especialmente en zonas aisladas
- Crecimiento inesperado de programas de prosecución de estudios, para habilitar profesionales en menor tiempo y con menores exigencias de ingreso.
- La baja en la matrícula en carreras de pedagogía es un desincentivo para aumentar las exigencias de ingreso en las mismas.
- Reducción en el número de estudiantes de pedagogías respecto de los que se requieren en el sistema, lo que pone en riesgo su sustentabilidad en el tiempo.
- Dificultad para sobrevivir de algunas instituciones formadoras de docentes, dado los requisitos de acceso y la falta de estudiantes nuevos.

Criterios para la elaboración de indicadores

Así, en base a esta cadena causal que considera la Teoría de Cambio de la Ley 20.903, se elaboran una serie de indicadores que tendrán como principal objetivo dar respuesta a los resultados intermedios e impactos a largo plazo esperados asociados a cada uno de los insumos ya mencionados y descritos en el apartado anterior.

Para la elaboración de los indicadores, se consideran los criterios definidos por el Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (OECD, 2019). Estos criterios son:

Ilustración 6: Criterios de Evaluación

Pertinencia	Coherencia	Eficacia	Impacto	Sostenibilidad	Derechos Humanos	Igualdad de género
¿La intervención está haciendo lo adecuado?	¿En qué medida es compatible la intervención con el subsistema de políticas públicas y programas relacionados?	¿La intervención está logrando sus objetivos?	¿Cómo cambia la situación?	¿Serán duraderos los beneficios?	¿En qué medida se han beneficiado personas y grupos marginados de la sociedad?	¿En qué medida se considera este criterio en el diseño, ejecución y seguimiento del programa?

Fuente: (OECD, 2019)



- La **pertinencia** se define como el grado en que los objetivos y el diseño de la intervención responden a las necesidades, las políticas y las prioridades de las y los beneficiarios, de las instituciones y del país, así como a las prioridades globales, y lo siguen haciendo aun cuando cambien las circunstancias de su creación.
- La **coherencia** se relaciona con la compatibilidad de la intervención con otras intervenciones en un país, sector o institución.
- El criterio de **eficacia** mide el grado en el que la intervención, programa, ha logrado, o se espera que logre sus objetivos y los resultados, incluyendo resultados diferenciados entre grupos.
- El **impacto** se relaciona con el grado en el que la intervención ha generado, o se espera que genere efectos significativos -positivos o negativos, previstos o no previstos- en el nivel más alto.
- La **sostenibilidad** busca conocer el grado en el que los beneficios netos de la intervención o programa continúan o es probable que así lo hagan. ¿Serán duraderos los beneficios?
- El enfoque de **derechos humanos** busca conocer en qué medida se han beneficiado del programa las personas pobres, población indígena, personas en situación de discapacidad, mujeres y otros grupos desfavorecidos o marginados.
- Asimismo, la **igualdad de género** busca conocer en qué medida se ha tenido en cuenta en el diseño, ejecución y seguimiento del programa, y sus efectos.

Tomando en consideración estas definiciones, aquellos criterios que por el tipo de evaluación resultan más pertinentes, se relacionan con la coherencia y la pertinencia de la ley con el contexto de las y los docentes y educadores/as, su eficacia para mejorar las condiciones laborales y profesionales de quienes están adscritos/as a ella, así como los de impacto y sostenibilidad de la ley en el tiempo.

Los criterios de evaluación asociados a la igualdad de género y de derechos humanos forman parte de las recomendaciones del Grupo de Evaluación de la Organización de Naciones Unidas, y su inclusión constituye un avance para la evaluación de políticas públicas con sello inclusivo y con equidad. Tal como plantean las Directrices de Evaluación del PNUD (2019, p.15): “Deben llevarse a cabo evaluaciones con perspectiva de género incluso si el objeto de la evaluación no ha tenido en cuenta las cuestiones de género en su diseño”.



Así, la incorporación del enfoque de género y de derechos humanos fueron abordados en las distintas fases que comprende la evaluación de la Ley, es decir:

- a. Para el reclutamiento de participantes de grupos focales y entrevistas se considera al criterio de paridad (cuando hay factibilidad para ello, considerando lo feminizada que está la Educación Parvularia, por ejemplo), así como la incorporación de experiencias territorialmente lejanas y habitualmente poco consideradas.
- b. Tanto en los análisis estadísticos, como en aquellos de carácter cualitativo, se utilizó la mirada de género y de derechos humanos para conocer las diferencias y/o similitudes de apreciaciones, posibilidades de acceso, deserción, rotación, entre hombres y mujeres y también en establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, de sector rural (cuando corresponda), entre otros que permitieron incorporar a poblaciones vulneradas y olvidadas, a las que muchas veces las políticas llegan diferenciadamente.

En síntesis, luego de desarrollar la Teoría del Cambio de la Ley y los criterios de evaluación que orientaron los indicadores que midieron los resultados e impactos esperados de ésta, en el siguiente apartado se presenta la matriz de indicadores que permitió medir los resultados e impactos esperados de la Ley 20.903 (anteriormente descritos).



3.3. Operacionalización

Se presenta la operacionalización con los indicadores que midieron, tanto cualitativa como cuantitativamente cada dimensión y subdimensión, basados en los criterios de evaluación del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas presentados en la metodología del Primer Informe de Avance. Esta matriz es la base del Plan de Análisis que guió los resultados de la evaluación.

Tabla 8: Matriz de operacionalización

Objetivo Específico	Insumo	Dimensión	Subdimensión	Indicadores		
Evaluar el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional y la formación local para educadores/as y docentes, en el marco del proceso de Acompañamiento Profesional Local indicado en la Ley 20.903, en el período 2016-2022.	Proceso de inducción al ejercicio profesional docente.	Instalación e implementación del proceso a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas que implementan la ley 20.903.	Instalación del proceso de inducción y mentoría.	1. Existencia de un diseño de instalación del proceso de Inducción y mentoría.		
				2. Tareas que desempeñan distintas instituciones en el marco de la implementación del proceso de inducción.		
			Implementación del proceso de inducción y mentoría.	3. Percepción de diálogo y comunicación entre áreas del CPEIP que impactan en la implementación de la ley.		
				4. Percepciones sobre la utilidad y pertinencia de las orientaciones entregadas por CPEIP para la promoción del proceso de inducción.		
			Gestión de las actividades del proceso de inducción definidas por la Ley 20.903.	Cumplimiento de funciones asociadas a docentes y educadores definidas por la ley 20.903.	5. Estrategias en el procesamiento de datos para el seguimiento y monitoreo de la inducción y el análisis de informes de mentoría.	
					6. Descripción del proceso de elaboración de planes de inducción.	
					7. Identificación de apoyos fundamentales para el funcionamiento del proceso de inducción.	
					8. Escala de nivel de frecuencia de actividades asociadas al proceso de inducción.	
					9. Estrategia de coordinación entre mentores/as, principiantes y equipos directivos para la definición del plan de inducción.	
					10. Mecanismos de apoyo entregados a sostenedores por MINEDUC/CPEIP.	
		Evaluación y valoración de los actores sobre el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional docente.	Cumplimiento de funciones asociadas a directores/as y sostenedores definidas por la ley 20.903.	11. Actividades y mecanismos de seguimiento de planes de inducción implementados por directores/as.		
				12. Estrategias de apoyo a docentes principiantes que no acceden a programa formal de inducción.		
				13. Percepción sobre las dinámicas de trabajo colaborativo entre director/a y dupla de docente mentor/a y principiante.		
				14. Motivos para participar del proceso de inducción.		
						15. Percepción de utilidad y pertinencia de los informes de mentoría para mejorar proceso de inducción.
						16. Conocimiento y estrategias de comunicación sobre el proceso de inducción.
						17. Eficacia, coherencia y contribución del proceso de inducción.
						18. Nivel de satisfacción y valoración con actividades del proceso de inducción.
						19. Duración efectiva del proceso de inducción.
						20. Retención y deserción del proceso de inducción en docentes y educadores/as.



			21. Elementos claves para que el proceso sea sostenible y suficiente (en recursos).
			22. Facilitadores y obstaculizadores en la implementación del proceso de inducción.
		Cobertura y Participación.	23. Porcentaje de principiantes que participan.
			24. Porcentaje de mentores certificados en el RPM que realizan mentorías.
			25. Porcentaje de procesos de mentorías completados.
	Plan local de formación y aumento de horas no lectivas.	Instalación e implementación del plan local de formación a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas.	26. Existencia de un diseño de instalación del proceso de plan local de formación.
			27. Tareas que ejecutan el CPEIP y otras instituciones públicas en la implementación de los planes locales de formación.
			28. Promoción de los planes locales de formación en las comunidades educativas.
			29. Percepción sobre logros y dificultades asociadas a la implementación de los planes locales de formación.
			30. Integración del Plan Local con otros referentes curriculares o proyecto pedagógicos.
			31. Estrategias de seguimiento y monitoreo de los planes locales de formación.
		Gestión de las actividades del Plan local de formación.	32. Acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente.
			33. Estrategias para la organización de los recursos económicos disponibles.
			34. Percepción sobre la colaboración entre sostenedores y el CPEIP en el marco de la implementación de los planes locales.
			35. Expectativa sobre los resultados esperados del plan local.
			36. Estrategias de monitoreo y seguimiento de los planes locales de formación.
			37. Tareas o funciones asociadas a miembros del equipo directivo para el diseño del plan local de formación.
		Cumplimiento de funciones asociadas a sostenedores y directores/as definidas en la ley 20.903.	38. Acciones de docentes y educadores/as relacionadas con la implementación de los planes locales de formación.
			39. Dominios/dimensiones de la práctica pedagógica que docentes y educadoras/es han trabajado con el plan local de formación.
		Cumplimiento de funciones asociadas a docentes y educadores/as definidas en la ley 20.903	
		Gestión de las actividades asociadas al aumento en horas no lectivas	40. Distribución de horas cronológicas lectivas y no lectivas.
			41. Porcentaje de docentes y educadoras cuyo contrato cumple la proporción de horas lectivas y no lectivas.
			42. Nivel de frecuencia de las actividades realizadas asociadas a las horas no lectivas.
			43. Actividades que se realizan en horas no lectivas
			44. Cambio en las dinámicas de trabajo producto del aumento en horas no lectivas
			45. Uso del tiempo no lectivo para el trabajo de dupla mentor/principiante.
		Cumplimiento de distribución y percepción de uso de horas no lectivas dadas a docentes y educadoras por parte de	46. Estrategias de sostenedores y directores/as para la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos.
			47. Percepción de directores/as sobre las actividades que realizan docentes y educadores/as en las horas no lectivas, y el cumplimiento de la proporción de horas no lectivas fijadas por la ley 20.903.



		directores/as y sostenedores	
		Evaluación y valoración del plan local de formación y el uso de horas no lectivas.	48. Conocimiento sobre el plan local de formación 49. Pertinencia, eficacia y contribución del plan local de formación. 50. Satisfacción de educadores/as y docentes con el plan local de formación. 51. Factores facilitadores y obstaculizadores en la aplicación del Plan Local de Formación.
Evaluar el cumplimiento de los requisitos para las Instituciones Formadoras, en el contexto de la Formación Inicial Docente (FID).	Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras.	Proceso de construcción y grado de conocimiento de los estándares pedagógicos y disciplinarios para formadores docentes.	52. Nivel de conocimiento de las autoridades de instituciones formadoras sobre los estándares FID.
			53. Percepción de la incidencia de los estándares FID en las tareas/actividades de las Instituciones Formadoras.
		Cumplimiento de requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de carreras de pedagogía.	54. Percepción sobre las exigencias en acreditación que introduce la ley 20.903.
			55. Número de estudiantes matriculados/as en carreras de pedagogías
			56. Número de estudiantes titulados/as en carreras de pedagogías
	Evaluación del instrumento: "Evaluación Nacional Diagnóstica"	Nivel de valoración de los cambios en admisión y matrícula	57. Número de profesionales noveles que ejercen como docentes y/o educadoras/es.
			58. Rendimiento de estudiantes que ingresan a carreras de pedagogías en la prueba acceso a educación superior.
			59. Porcentaje de matriculadas/os en carreras de pedagogía acreditadas.
			60. Percepción sobre la utilidad de la Prueba Nacional Diagnóstica.
			61. Estrategias de preparación de estudiantes de carreras de pedagogías para la Prueba Nacional Diagnóstica.
Evaluar el Sistema de Apoyo Formativo de la Ley 20.903, ha hecho en el marco del perfeccionamiento de educadores/as y docentes acogidos a la Ley, en el periodo 2016-2022	Sistema de Formación Continua para docentes y educadores/as adscritos a la ley.	Diseño de la oferta formativa	62. Número total de estudiantes evaluados/as
			63. Rendimiento de estudiantes en la Evaluación Nacional Diagnóstica según cada una de sus pruebas.
			64. Percepción sobre el aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID.
	Conocimiento, evaluación y valoración de la oferta formativa.	Participación en actividades de desarrollo profesional docente	65. Definición de las acciones formativas para docentes y educadoras/es.
			66. Acciones para la certificación de calidad y pertinencia de las acciones formativas
			67. Mecanismos para que docentes y educadores/as soliciten y participen de acciones formativas
			68. Percepción de directores/as sobre fortalezas, debilidades, calidad y pertinencia de la oferta formativa para docentes y educadores/as
	Aspectos relacionados con el diseño, difusión e implementación del Sistema de Reconocimiento.		69. Percepción sobre la utilidad de la formación recibida para el quehacer de docentes y educadores/as
			70. Conocimiento de las necesidades sobre formación.
			71. Conocimiento de la oferta formativa disponible para la formación docente
Evaluar el proceso evaluativo integral de educadores/as y docentes acogidos a la Ley	Sistema de reconocimiento y evaluación docente.		72. Participación en actividades de desarrollo profesional docente.
			73. Tasa de matrícula, asistencia, deserción, aprobación y certificación final.
			74. Tareas asociadas a la aplicación de los instrumentos y modalidades de evaluación para docentes y educadores que desempeña el CPEIP
			75. Percepción del CPEIP sobre la implementación del proceso de evaluación en el sistema parvulario, diferenciando lo que ocurre en NT y JI/SC.
			76. Acciones de coordinación del CPEIP entre sus distintas áreas y unidades para cumplir con las evaluaciones contempladas por ley
			77. Percepción de docentes y educadores/as evaluados sobre el diseño del proceso de evaluación.



20.903, durante el período 2016-2022		Evaluación y valoración sobre los instrumentos del Sistema de Reconocimiento y de la Evaluación Docente.	78. Acciones que realiza el CPEIP con los resultados de las evaluaciones
			79. Tareas asociadas a los sostenedores en la implementación del proceso evaluativo para docentes y educadores/as
			80. Canales de comunicación para la resolución de consultas asociadas al proceso evaluativo de docentes y educadores/as.
			81. Coherencia de los instrumentos del Sistema de reconocimiento.
			82. Pertinencia de los instrumentos del Sistema de reconocimiento.
			83. Percepción de sostenedores y directores/as sobre los instrumentos de evaluación del sistema de reconocimiento
			84. Calidad de los instrumentos del sistema de apoyo a la evaluación docente.
			85. Pertinencia de los instrumentos del sistema de apoyo a la evaluación docente.
			86. Aspectos de mejora a la ley 19.961 y sus instrumentos.
			87. Aspectos de mejora para el portafolio y la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos.
Evaluar la instalación de la Carrera Docente para educadores/as y docentes acogidos a la Ley 20.903, durante el período 2016-2022.	Sistema de reconocimiento y evaluación docente.	Instalación de la Carrera Docente	88. Ingreso a la carrera docente.
			89. Progresión en la carrera docente.
		Evaluación sobre la retención, rotación y deserción docente.	90. Pago de asignaciones.
			91. Percepción sobre la contribución de la ley 20.903 para disminuir la rotación y deserción de los y las docentes y educadores/as.
Conocer la percepción de los y las docentes y educadores/as adscritos sobre la instalación e implementación de la Ley 20.903 de Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	Remite a todos los insumos.	Valoración sobre la Ley 20.903	92. Porcentaje de docentes que permanece en el ejercicio de la profesión, que abandona el ejercicio de la profesión. y que cambian de establecimiento entre años.
			93. Percepción sobre la contribución de la ley 20.903 a la educación y educadores/as del país.
		Cambios en su quehacer y en la comunidad educativa	94. Percepción sobre las fortalezas y debilidades de la ley 20.903.
			95. Percepción sobre los cambios producidos en sus labores y en las labores de la comunidad educativa, asociados a la implementación de la ley 20.903.
		Aspectos de Mejora	96. Percepción de docentes y educadores/as, sostenedores/as, directores/as sobre los aspectos de mejora en la implementación de la ley 20.903.

Fuente: elaboración propia.



3.4. Instrumentos de medición

A partir de los términos de referencia entregados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación y las decisiones tomadas por el equipo PNUD, se consideró la aplicación de instrumentos de medición para levantar tanto información cualitativa como cuantitativa.

En cuanto a los instrumentos para el levantamiento de información cualitativa, se aplicaron entrevistas, grupos focales, mientras que para levantar información cuantitativa se utilizó la encuesta por correo electrónico.

Se construyeron pautas de grupos focales y de entrevistas para diversos actores, tales como, docentes y educadores/as evaluados/as por el Sistema de Reconocimiento, docentes y educadores/as mentores/as (que han pasado por al menos un proceso de mentoría), docentes y educadores/as principiantes (que han pasado por un proceso de mentoría), sostenedores de establecimientos educacionales adscritos a la ley 20.903, directores/as de establecimientos educacionales, y encargados/as de jardines infantiles y sala cunas de establecimientos en carrera docente, jefaturas y autoridades de carreras de educación en instituciones formadoras, estudiantes de último año de carreras de pedagogías, e informantes claves para el estudio, tales como equipos del CPEIP, Agencia de Calidad, CNA, DEP, JUNJI, INTEGRRA, MINEDUC, SdEP, Gremios de Docentes y Educadoras, entre otros.

Finalmente, la percepción de docentes y educadoras/es adscritos/as a la ley 20.903, que hayan pasado por al menos un proceso de evaluación del Sistema de Reconocimiento fue complementada por la aplicación de una encuesta por correo electrónico, la cual tuvo un énfasis en la valoración de los distintos procesos considerados por la ley.



3.5. Definición de las muestras

Para la definición de las muestras, se aplicaron diversas variables de caracterización según la particularidad de cada grupo.

Grupos focales a docentes y educadoras/es evaluados/as, mentores/as y principiantes

El diseño de la muestra para los tres grupos de docentes y educadores/as considerados (mentores/as, evaluados/as, y principiantes) consideró la inclusión de dos variables sociodemográficas para la segmentación de los casos:

- *Tipo de dependencia administrativa*: municipal, particular subvencionado, SLEP, JUNJI, Fundación Integra, y VTF.
- *Zona geográfica*¹²: norte, centro y sur.

En consecuencia, se propuso realizar 18 grupos focales por cada uno de los tres grupos de interés, y **54 grupos focales** en total. A continuación, se presenta la distribución en la siguiente tabla.

Tabla 9: Muestra de grupos focales para docentes y educadores/as

	Evaluados/as			Principiantes			Mentores/as			TOTAL
	Norte	Centro	Sur	Norte	Centro	Sur	Norte	Centro	Sur	
Municipal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
PS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
SLEP	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
JUNJI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
INTEGRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
VTF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Total	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54

Fuente: Elaboración propia.

¹² Para la definición de la variable zona geográfica, se aplicó el siguiente criterio: Norte considera desde Arica y Parinacota hasta Coquimbo; Centro desde Valparaíso al Bio Bio y Sur, desde la Araucanía al Sur. Esto aplica para todo el diseño, salvo la muestra asociada a instituciones formadoras que se aplicó una distribución distinta para definir las zonas.



Entrevistas a autoridades y jefaturas de carreras de pedagogía y afines

En este caso, se propuso considerar como parte de la muestra un total de 7 instituciones formadoras del país con la finalidad de realizar entrevistas a direcciones académicas, decanos/as, y jefes/as de carreras de pedagogías para conocer el proceso de implementación de los cambios introducidos en la formación de estudiantes de pedagogía.

Para su selección, las instituciones formadoras se clasificaron según distintos criterios, tales como:

- *Zona geográfica para instituciones formadoras*¹³: norte grande, norte chico, centro, sur y sur austral.
- *Tipo de administración*: estatal CRUCH, privada CRUCH y privada.
- *Tamaño de matrícula para el año 2022 (variable elaborada por PNUD)*: Menor (menos de 10.000 matriculados/as), Mediana (entre 10.001 y 22.500 matriculados/as, y Grande: 22.500 o más matriculados/as)
- *Carreras*: Esta variable busca representar la heterogeneidad de pedagogías: educación parvularia, educación básica, educación diferencial, y educación con mención según la disponibilidad de la universidad.

En total, el diseño consideró un total de **21 entrevistas** distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 10: Muestra de entrevistas a autoridades y jefaturas de carreras de pedagogías y afines

Zona	Tipo de administración	Tamaño Matrícula	Carreras
Norte grande	Estatad CRUCH	Mediana	P. Educación Parvularia
			P. Educación Básica
			P. Educación Diferencial
Norte chico	Estatad CRUCH	Menor	P. Educación Parvularia
			P. Educación Básica
			P. Educación Diferencial
Centro	Privada	Grande	P. Educación Básica
			P. Educación Media
			P. Educación en Música
Centro	Privada CRUCH	Mediana	P. Educación Especial
			P. General Básica
			P. en Lenguaje y Comunicación

¹³ Para definir las zonas se aplicó el siguiente criterio: norte grande: considera las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. Norte chico se refiere a Atacama y Coquimbo. Centro comprende entre Valparaíso y Ñuble, Sur desde el Bio Bio a Los Lagos y Sur y Austral refiere a Aysen y Magallanes.



Centro	Estatal CRUCH	Menor	P. Educación Diferencial
			P. Educación Parvularia
			P. Educación Básica
Sur	Privada CRUCH	Grande	P. Educación Básica
			P. Educación Parvularia
			P. en inglés.
Sur y Austral	Estatal CRUCH	Menor	P. Educación Básica y Media
			P. en Lenguaje y Comunicación
			P. Educación Parvularia

Fuente: elaboración propia

Entrevistas a directores/as y encargados/as de jardines infantiles y sala cunas

Para definir la muestra de entrevistas a directores/as y encargados/as de jardines infantiles y sala cunas, se identificaron dos variables de relevancia:

- *Zona geográfica*¹⁴: norte, centro, y sur.
- *Tipo de dependencia administrativa*: particular subvencionado, municipal, SLEP, JUNJI, INTEGRA, y jardines infantiles y sala cunas VTF.

Según lo anterior, se definió una muestra de **27 entrevistas a directores/as y encargados/as de jardines infantiles y sala cunas**, considerando un total de 18 para aquellos/as que trabajan en establecimientos de nivel escolar y 9 para encargados/as de jardines infantiles y sala cunas. Asimismo, 9 corresponden a directores/as de la zona norte, 9 de la zona centro y 9 de la zona sur del país. A continuación, se presenta la configuración de la muestra proyectada.

Tabla 11: Muestra de entrevistas a directores/as y encargados/as de JI/SC según zona y dependencia

	NORTE	CENTRO	SUR	TOTAL
Particular Subvencionado	2	2	2	6
Municipal	2	2	2	6
Servicio Local de Educación	2	2	2	6
JUNJI	1	1	1	3
INTEGRA	1	1	1	3
Vía Transferencia de Fondos	1	1	1	3
Total	9	9	9	27

¹⁴ Para la definición de la variable zona geográfica, se aplicó el siguiente criterio: Norte considera desde Arica y Parinacota hasta Coquimbo; Centro desde Valparaíso al Bio Bio y Sur, desde la Araucanía al Sur. Esto aplica para todo el diseño, salvo la muestra asociada a instituciones formadoras que se aplicó una distribución distinta para definir las zonas.



Fuente: Elaboración propia

Para la elaboración de la muestra de sostenedores educacionales, se consideraron dos variables para la segmentación de esta:

- *Zona geográfica*¹⁵: norte, centro, y sur.
- *Tipo de dependencia administrativa*: particular subvencionado, municipal, SLEP, JUNJI, INTEGRA, y jardines infantiles y sala cunas VTF.

Dada la heterogeneidad de las y los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados, se consideró realizar el doble de entrevistas por zona, en relación con otras dependencias. En síntesis, el diseño consideró realizar 7 entrevistas según cada zona, y un total de **21 entrevistas** considerando tipo de dependencia administrativa y zona.

Tabla 12: Muestra de entrevistas a sostenedores/as educacionales.

	NORTE	CENTRO	SUR	TOTAL
Particular Subvencionado	2	2	2	6
Municipal	1	1	1	3
SLEP	1	1	1	3
JUNJI	1	1	1	3
INTEGRA	1	1	1	3
VTF	1	1	1	3
TOTAL	7	7	7	21

Fuente: Elaboración propia.

Encuestas por correo electrónico

El diseño de ambas encuestas es aleatorio estratificado, lo que implica que la selección de casos se realizó al azar, a partir de la construcción de estratos o grupos de interés.

Para la estratificación, se definieron variables de interés para el estudio, a saber, tipo de dependencia administrativa y tramo en la evaluación docente.

Los motivos para considerar el tipo de dependencia se deben a que docentes y educadoras de la educación municipal fueron introducidos a la carrera docente a partir del 2016, mientras que aquellos/as que ejercen en establecimientos con otras dependencias administrativas fueron incorporándose de manera progresiva a partir de ese año. Esto reflejaría distintas percepciones y valoraciones en algunos grupos de docentes y educadoras con relación a la ley dado que se han familiarizado con ella en tiempos distintos.

¹⁵ Para la definición de la variable zona geográfica, se aplicó el siguiente criterio: Norte considera desde Arica y Parinacota hasta Coquimbo; Centro desde Valparaíso al Bio Bio y Sur, desde la Araucanía al Sur. Esto aplica para todo el diseño, salvo la muestra asociada a instituciones formadoras que se aplicó una distribución distinta para definir las zonas.



Asimismo, esto podría reflejar más avances en los tramos de la carrera docente en docentes y educadoras que llevan más tiempo en ella.

En cuanto al tipo de dependencia administrativa, se seleccionaron tres atributos: municipal, particular subvencionado y servicio local de educación pública. Se excluyeron los atributos: particular pagado, por no estar dentro del grupo de docentes objetivo, y Corporación de Administración Delegada (CAD), dado que representan un porcentaje muy bajo del total de adscritos/as al SDPD. En tanto, el tramo de la evaluación docente considera seis atributos, a saber, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II.

El marco muestral corresponde a 143.747 docentes y educadoras/es del sistema escolar registrados por el MINEDUC. A un 95% de nivel de confianza, con un error muestral de 2,75% a varianza máxima, se estima un total de 1.260 aplicaciones a docentes y educadoras/es adscritos a la ley.

Tabla 13: Muestra encuesta por correo electrónico para nivel escolar según tramo y tipo de dependencia administrativa

	MUNICIPAL			P. SUBVENCIONADO			SLEP			TOTAL		
	U	%	N	U	%	N	U	%	N	U	%	N
Acceso	7170	10,1	63	45269	73,4	397	1217	10,7	11	53656	37,3	470
Inicial	15436	21,8	135	4473	7,2	39	2384	21,0	21	22293	15,5	195
Temprano	17672	25,0	155	4135	6,7	36	2907	25,5	25	24714	17,2	217
Avanzado	22101	31,3	194	6402	10,4	56	3646	32,0	32	32149	22,4	282
Experto I	5600	7,9	49	670	1,1	6	821	7,2	7	7091	4,9	62
Experto II	2691	3,8	24	749	1,2	7	404	3,6	4	3844	2,7	34
Total	70670	100,0	619	61698	100,0	541	11379	100,0	100	143747	100,0	1260

Fuente: elaboración propia

En el caso de la encuesta por correo electrónico que se aplicó a educación parvularia, se consideró un marco muestral de 7840 casos de la base de datos de la Subsecretaría de Educación Parvularia. A un 95% de nivel de confianza, con un error muestral de 3% a varianza máxima, se estima un total de 939 aplicaciones a educadoras/es de jardines infantiles y sala cunas de educación parvularia.

Tabla 14: Muestra encuesta por correo electrónico para nivel parvulario según dependencia administrativa

	U	Porcentaje del Universo	N
INTEGRA AD	2922	37,3%	350
INTEGRA CAD¹⁶	N/A	N/A	N/A
JUNJI AD	1789	22,8%	214
JUNJI VTF MUN	2421	30,9%	290

¹⁶ La categoría INTEGRA CAD se excluye del análisis debido a que representa un porcentaje inferior al 3% del universo.



JUNJI VTF SLEP	322	4,1%	39
JUNJI VTF Privado	386	4,9%	46
Total	7840	100%	939

Fuente: elaboración propia

En los **anexos** se presentan los antecedentes de elaboración de los muestreos.

3.6. Proceso de elaboración y diseño de Instrumentos

En el caso de las **pautas de entrevistas y de grupos focales**, su diseño y elaboración se realizó en conjunto con el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), bajo el apoyo y colaboración del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Parvularia y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

El proceso de elaboración contempló una serie de iteraciones entre el equipo PNUD-CEPPE UC y las contrapartes técnicas (Centro de Estudios MINEDUC, CPEIP y SdEP) y se extendió por un período de 8-10 semanas, entre octubre y comienzos de Diciembre de 2022.

Las pautas contemplaron preguntas según las siguientes secciones: encuadre general, trayectoria profesional, percepción de la ley 20.903, percepción sobre proceso de inducción y mentoría, percepción sobre plan local, oferta formativa, horas no lectivas y percepción sobre el sistema de reconocimiento y evaluación.

La versión final de todas las pautas¹⁷ se presentó hacia fines de noviembre, luego que PNUD recibiera las últimas modificaciones por sugerencia del Centro de Estudios del MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia y el CPEIP para, principalmente reducir la cantidad de preguntas en función de los roles para cada actor, sin que se perdiera el objetivo del instrumento.

En cuanto a la **encuesta por correo electrónico**, se elaboraron dos versiones. una para docentes y educadoras/es de nivel escolar, y otra para educadoras/es de jardines infantiles y sala cunas de educación parvularia.

La encuesta aplicada a docentes y educadoras/es de nivel escolar fue diseñada colaborativamente entre el Equipo PNUD y un equipo del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), considerando ítems que permitieran medir el conjunto de indicadores elaborados para evaluar los primeros seis años de implementación de la Ley 20.903, tales como:

¹⁷ En anexos se presentan las pautas finales.



- indicadores de caracterización general (sociodemográficos, años de experiencia como docente y/o educador/a, participación en procesos de evaluación, etc.)
- participación en proceso de inducción y mentorías
- grado de acuerdo sobre oportunidades de desarrollo profesional docente
- nivel de frecuencia de actividades de colaboración
- número de horas no lectivas
- grado de pertinencia de los aspectos asociados al sistema de reconocimiento.

En el caso de la encuesta aplicada a educadoras/es de jardines infantiles y sala cunas de educación parvularia, su diseño se realizó a partir de la versión final de la pauta para docentes y educadoras/es de educación escolar, la que fue adaptada a partir de criterios, definiciones acordes al nivel parvulario por profesionales del equipo de la Subsecretaría de Educación Parvularia. **Se mantuvieron los mismos ítems y preguntas en las dos versiones para posibilitar comparaciones entre ambos instrumentos.**

3.7. Proceso de validación de los instrumentos

Para la realización del proceso de pilotaje de los **instrumentos cualitativos** se contó con la colaboración del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), quienes realizaron los contactos e hicieron la aplicación en línea mediante videollamadas utilizando cuentas oficiales de *zoom*.

La confidencialidad de los datos y de su tratamiento fue asegurada mediante la firma de un documento que definió entre otros, que PNUD es el dueño de los datos recopilados, y responsabilidades asociadas a la cadena de traspaso de estos.

Tabla 15: Entrevistas y Grupos focales realizadas para piloto de instrumentos

Técnica	Actor	Número de aplicaciones
Entrevista	Mentora	1
Entrevista	Sostenedor	2
Entrevista	Directora	1
Entrevista	Jefa Carrera Educación Básica	1
Grupo Focal	Docentes evaluados/as	1
Grupo Focal	Educadoras/es de párvulos evaluadas/os.	1

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el piloto de los instrumentos cualitativos evidenció que éstos poseen una *estructura adecuada*, partiendo con preguntas generales y luego avanzando a temáticas más específicas, lo que posibilita una introducción fluida a la discusión. En general, no se presentaron dificultades en la comprensión de las preguntas, lo que permitió una aplicación más continua de las preguntas de las pautas. Sin embargo, se identificaron algunas



preguntas secundarias con una gran cantidad de detalle que no ayudaba en el proceso de ahondar en la respuesta, razón por la cual se consideró eliminar algunas de ellas y reformular el resto, manteniendo la estructura de la pregunta original. Así también, se evidenció una confusión por parte de los entrevistados respecto a nombres de actividades y/o procedimientos que define la Ley en relación con otros que venían ejecutando desde antes en los establecimientos educacionales. Frente a esta situación, se decide presentar un enunciado previo en cada módulo de preguntas explicando cada uno de estos conceptos, para aclarar la diferencia y lograr tener un lenguaje común con las y los entrevistados.

Por otra parte, reconociendo los distintos grados de implementación de los diversos procesos de la ley para cada contexto, se adecúan las pautas a partir del nivel de conocimiento esperado por los distintos/as actores y se reduce su extensión manteniendo las grandes dimensiones y generando distintos niveles en las preguntas, dependiendo del conocimiento o acciones realizadas al interior de los establecimientos. De este modo, se logran abordar todas las temáticas a nivel general y, en aquellos casos donde los docentes no tengan los conocimientos específicos, se obtiene la percepción u opinión gracias a una explicación de la temática evaluada.

Hacia finales de Noviembre de 2022, se introducen modificaciones finales a las pautas por sugerencias del Centro de Estudios del MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia y el CPEIP (principalmente se redujeron en función de su extensión), entregándose su versión final.

Encuesta a docentes y educadoras/es de nivel escolar

El borrador de encuesta aplicada a docentes y educadoras/es de nivel escolar fue piloteado con una muestra de docentes del sector público y particular subvencionado, entre los meses de Octubre y Noviembre de 2022 en formato web. Como resultado del proceso de pilotaje, se recibieron 158 cuestionarios respondidos.

En términos generales, los ítems de la encuesta fueron respondidos por casi la totalidad de la población, con pequeñas diferencias. Esto permite concluir que en general tanto la formulación de los ítems como su relevancia respecto a la experiencia de quienes respondieron no presentó problemas. Sí, se nos señalaron algunos aspectos que necesitarían clarificación o modificación. En la sección final del cuestionario, ante una pregunta abierta solicitando sugerencias respecto a modificaciones posibles del mismo, se indicaron varias que se presentan más abajo y la modificación sugerida.

Para los análisis de fiabilidad se estima el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual se evalúa utilizando los criterios de George y Mallery (2003) sugeridos por Frías-Navarro (2022), según los cuales:



- Coeficiente alfa $>.90$ a $.95$ es excelente.
- Coeficiente alfa $>.80$ es bueno.
- Coeficiente alfa $>.70$ es aceptable.
- Coeficiente alfa $>.60$ es cuestionable.
- Coeficiente alfa $<.50$ es inaceptable.

Este coeficiente estima las correlaciones de cada uno de los indicadores y entrega un valor que representa la media de reciprocidad entre los indicadores que componen la escala (Quero Virla, 2010), o, en otras palabras, qué tan precisa es la medición de la escala.

Para los análisis de validez del modelo de medida (o validez de constructo) se estimaron análisis factoriales confirmatorios debido a que las escalas propuestas se basan en revisiones bibliográficas que sugieren la dimensionalidad de cada constructo. La bondad de ajuste del modelo se evalúa siguiendo los criterios de Brown (2015), considerando como indicios de un buen ajuste en el modelo de medición: (1) Un p-value en Chi cuadrado mayor a 0,05. (2) Un Chi²/gl (Chi cuadrado dividido en grados de libertad) menor a 2. (3) Un RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) igual o menor a 0,05 como buen ajuste y menor o igual a 0,08 como razonable. (4) Un CFI (Comparative Fit Index) igual o mayor a 0,95 como buen ajuste y mayor o igual a 0,9 como razonable. Este tipo de análisis estima la relación entre el constructo (el concepto que se busca medir a través de la escala) y cada uno de los ítems que hipotéticamente lo miden, permitiendo evaluar si la conceptualización del constructo es consistente con la forma en que está siendo medido. Cabe destacar que los resultados de estos análisis deben ser considerados con cautela, debido a que el número de casos de la muestra es menor a 200 casos (que corresponde al mínimo recomendado para este tipo de análisis).

En conclusión, los análisis de fiabilidad de las diferentes escalas, siguiendo los parámetros propuestos por George y Mallery (2003) para evaluar alfa de Cronbach, indican que todas las escalas (a excepción de una) tienen una buena o excelente consistencia interna según el estadístico de alfa de Cronbach. Más específicamente: “1. Cultura del establecimiento”, “2. Satisfacción con el apoyo recibido para acciones relacionadas con el Plan Local de Formación Docente”. “4. Actividades de colaboración entre colegas (en el establecimiento)”. “5. Pertinencia componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional”. “6. Pertinencia componentes de la carrera para evaluar su trabajo docente en aula”. “7. Pertinencia componentes de la carrera para evaluar su trabajo profesional fuera del aula”. Sólo la escala “3. Participación en actividades de desarrollo profesional” presenta un coeficiente alfa de Cronbach que indica que la consistencia interna de la escala es inaceptable.

Por otro lado, los análisis de validez de las escalas, siguiendo los criterios de Brown (2015), presentan resultados más variados. La escala “1. Cultura del establecimiento.” tiene un buen ajuste del modelo de medida según todos los estadísticos evaluados (p-value de Chi cuadrado, Chi cuadrado/gl, RMSEA y CFI). La escala “3. Participación en actividades de



desarrollo profesional” tiene un buen ajuste del modelo de medida según los valores asociados a Chi cuadrado (p-value y Chi cuadrado/gl) y según RMSEA, mientras que la escala “4. Actividades de colaboración entre colegas (en el establecimiento) presenta un ajuste adecuado según los estadísticos CFI y Chi cuadrado/gl, y un ajuste razonable según RMSEA. Por último, las siguientes escalas: “2. Satisfacción con el apoyo recibido para acciones relacionadas con el Plan Local de Formación Docente”, “6. Pertinencia componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional”, “7. Pertinencia componentes de la carrera para evaluar su trabajo docente en aula” y “8. Pertinencia componentes de la carrera para evaluar su trabajo profesional fuera del aula” sólo tienen un buen ajuste del modelo de medida según los resultados del estadístico CFI. Por último, la escala “5. Actividades fuera de su horario de clases” no presenta un buen ajuste del modelo de medida según todos los estadísticos evaluados.

Asimismo, en cuanto a los análisis de validez de las escalas, cabe destacar también que sólo la escala 3. *“Participación en actividades de desarrollo profesional”* presenta una matriz de cargas factoriales donde todos los valores son bajos y ninguna de las cargas es significativa al 95% de confianza. En el caso de todas las demás escalas, los valores muestran que todas las cargas factoriales son significativas al 95% de confianza y en general presentan valores altos o muy altos, indicando una fuerte relación entre cada ítem y el constructo.

Considerando estos resultados estadísticos, y con la precaución de contar con una muestra menor a 200 casos, es posible afirmar que en general las escalas presentan evidencia de una adecuada fiabilidad y validez, lo que permite sostener que se pueden mantener los ítems de cada una de ellas. La única escala que debería revisarse en mayor atención es la 3. *“Participación en actividades de desarrollo profesional”*, dado que la consistencia interna de la escala es inaceptable a la vez que ninguno de los ítems presenta una carga factorial significativa. Por otra parte, dado que es un ítem que entrega información acerca de actividades en que hubiesen participado “sí” o “no” los docentes, las respuestas podrían proporcionar información útil sobre el tema.

3.8. Proceso de capacitación y contacto

Capacitación: Pautas Entrevistas y Grupos Focales

La capacitación para la aplicación de **instrumentos cualitativos** fue realizada por el equipo PNUD el 14 de noviembre de 2022, reunión a la que asistió el equipo de investigadoras encargadas de dirigir entrevistas y grupos focales para sostenedores/as, directores/as y actores claves de la educación superior de carreras de pedagogía y educación parvularia, docentes y educadores/as.



Las 7 investigadoras y 1 investigador que participaron del proceso cuentan con formación como sociólogos/as, psicólogas y docentes que cursaban magíster y/o doctorado en educación, o que ya eran magíster y/o doctorado. Todos/as trabajaban o elaboraban sus investigaciones en educación y tenían experiencia como investigadores/as en centros de estudios en educación, facultades de educación o instituciones del Estado que cumplen un rol para la mejora de la educación del país.

Se realizaron tres instancias de capacitación:

- i) La primera fue para quienes moderarían los grupos focales de docentes mentores/as, principiantes y en general, docentes que han sido evaluados/as.
- ii) La segunda instancia se realizó para quienes realizarían las entrevistas a directores/as y sostenedores/as.
- iii) Finalmente, la última instancia se realizó para quien realizaría las entrevistas a jefes/as de carrera o decanos de pedagogía en educación básica, media y educación parvularia y diferencial. La asignación de actores a entrevistar se definió considerando la experiencia profesional de cada una de las profesionales, tanto en las técnicas de recolección de información que aplicarían, como en la experiencia de trabajo de investigación previa que tenían con aquellos actores de los cuales estarían a cargo de entrevistar.

Contacto: elaboración de documentos y estrategia de contacto

El proceso de contacto consideró una estrategia de seis etapas, que se definen a continuación:

1. *Elaboración de cartas de invitación:* documentos que permitieron contactar a los/as diferentes actores involucrados en el estudio. Entre éstos se elaboró: Cartas de invitación y consentimientos informados para cada actor; es decir sostenedor/a; director/a; docentes y educadores/as; ¹⁸ jefes/as de carrera de pedagogía pertenecientes a distintas instituciones formadoras del país y otra a estudiantes de último año de pedagogía y Educación Parvularia para invitarles a colaborar y a participar de grupos focales dirigidos a estudiantes de último año de su carrera profesional.
2. *Elaboración de un excel de registro y aplicación:* Este documento permitió registrar la disponibilidad en tiempo real de docentes y educadoras que manifestaron interés

¹⁸ Este documento comunica los objetivos de la evaluación, el propósito de la participación en el estudio, la duración de las aplicaciones, los riesgos involucrados, los protocolos de protección de la información personal, el carácter voluntario de la participación, el uso que se le dará a la información y la información de contacto de la coordinación del terreno.



de participar del estudio, a través de llamados por teléfonos o correo electrónico, como también resolver dudas y consultas acerca de diferentes aspectos del estudio.

3. *Contacto mediante cartas de invitación:* A fines de noviembre de 2022 se inició el proceso de contacto de las y los actores de interés para la evaluación, siendo el principal método de contacto el envío de las cartas de invitación, previamente elaboradas.
4. *Envío de consentimiento informado:* Posteriormente se contactaron mediante correo electrónico o telefónicamente a quienes manifestaban interés por participar, y se les envió el documento.
5. *Coordinación de la actividad:* Finalmente, la persona encargada del proceso de contacto del equipo PNUD coordinó en conjunto con el actor correspondiente una fecha y hora para la realización de la entrevista o grupo focal.
6. *Reconfirmación:* La persona encargada del proceso de contacto del equipo PNUD confirmó nuevamente a cada participante de un grupo focal o entrevista con 24 horas de anticipación, ya fuese mediante vía telefónica o bien correo electrónico.

Tanto para contactar docentes y educadores/as, sostenedores/as y directores/as se utilizaron principalmente datos de contacto entregados por el Centro de Estudios del MINEDUC y, en menor medida, se realizaron contactos directos en función de relaciones previas con determinados/as actores.

Así también, particularmente en el caso del cuerpo de sostenedores se utilizó la lista de registro de sostenedores de la Superintendencia de Educación (que contaba con una base de datos más actualizada) y la Plataforma Docente Más, que contenía la nómina de números de teléfono de los Departamentos o Corporaciones Municipales de Educación. Esto permitió un avance más rápido en el proceso de contacto con sostenedores/as y DAEM/DEM.

Específicamente, las invitaciones fueron organizadas y luego monitoreadas considerando la zona y la dependencia de los establecimientos educacionales y/o jardines infantiles de sostenedores/as, directores/as, docentes y educadores/as, las que fueron dos variables claves en la definición de la muestra de interés para el estudio.

En el caso de los y las participantes que corresponden a jefes/as de carrera y/o autoridades de Educación en una muestra de Instituciones formadoras, se procedió a buscar sus correos electrónicos en las páginas web de las instituciones formadoras. Así el contacto inicial se realizó a través de una invitación por email, seguido por llamados telefónicos a las oficinas de cada uno de los/as invitados/as, y se enviaron recordatorios semanales. En algunos casos, se contactó a los y las secretarías de las carreras ante la falta de respuesta,



quienes facilitaron el acceso a los/as participantes. Una vez acordada la fecha y hora de las entrevistas, se envió una invitación por email incluyendo el link de Zoom y el consentimiento informado adjunto para su firma y envío previo a la entrevista.

Cada una de las entrevistas o grupos focales fue grabada con video y audio, tal como fue acordado previamente con cada uno/a de los/as participantes. El/la investigadora entraba siempre antes a la reunión, asegurándose que el enlace funcionara correctamente para esperar a los y las participantes. En el caso de los grupos focales, la actividad se realizó con un mínimo de cuatro y un máximo de ocho personas.

En tanto, el proceso de contacto para las encuestas por correo electrónico se realizó mediante plataformas de contacto en línea, tomando los registros de correo electrónico que disponían el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, para el caso de docentes y educadoras/es de nivel escolar, y de la Subsecretaría de Educación Parvularia en el caso de los contactos para la encuesta aplicada a educadoras de jardines infantiles y sala cunas.

3.9. Proceso de aplicación de instrumentos

En este apartado se presentan los resultados del proceso de aplicación de los instrumentos utilizados (entrevistas, grupos focales y las encuestas por correo electrónico), según cada actor.

3.9.1. Aplicación de entrevistas y grupos focales

El levantamiento de información cualitativa comprendió la realización de grupos focales y entrevistas a múltiples actores; tanto quienes se ocupan del diseño, desarrollo y gestión de las distintas dimensiones que contempla la Ley 20.903 para la mejora del desarrollo docente, como quienes se informan, reciben y utilizan las nuevas orientaciones, formaciones y asignaciones que ésta trae consigo.

La fase cualitativa alcanzó una participación de **298** personas a lo largo de todo el país y en el contexto de todas las administraciones y dependencias educativas acogidas a la Ley (considerando entrevistas y grupos focales realizados).

A continuación, se presenta el detalle de aplicaciones



Tabla 16: Resumen aplicaciones fase cualitativa

		Institucional		Docentes y educadoras/es				Sostenedores/a	Directores/as	Estudiantes Pedagogías	Autoridades Universitarias	
		E	GF	Evaluado s/as		Mentores/as		Principiantes	E	E	GF	E
				E	GF	E	GF					
Número de aplicaciones	Municipal		3	4	2	3	1	3	7			
	PS		3	3		3		5	6			
	SLEP		3	5		4		3	6			
	JUNJI		3					3	3			
	INTEGRA		3					4	3			
	VTF		3					3	3			
	MINEDUC/CPEIP	33										
	Otros	10										
	Instituciones formadoras									3	20	
TOTAL PERSONAS	43	125	12	14	10	4	21	28	21	20		

Fuente: elaboración propia

Entrevistas de autoridades de carreras de pedagogías de instituciones formadoras

En total, se realizaron 20 entrevistas de 21 que se habían planificado originalmente. Debido a la imposibilidad de concertar una fecha y hora para realizar la entrevista, se realizaron reemplazos en 5 oportunidades, principalmente relacionados con cambios de agenda, rechazos por sobrecarga laboral, y reincorporación del profesional tras un periodo de ausencia por licencia médica.

Los reemplazos se definieron resguardando la paridad de género en relación con el total de participantes. En algunos casos se consideraron reemplazos según el nivel educativo de la carrera, es decir, inicial, básica o media, para asegurar la representatividad de todos los niveles, mientras que en otros se incorporaron actores con una mirada más general sobre la oferta de pedagogía como por ejemplo decanos, secretarios/as de facultad, quienes hasta hace poco habían ejercido como docentes o directores/as de alguna carrera de pedagogía de su universidad.

En la siguiente tabla se presentan los detalles de las aplicaciones realizadas según las variables de segmentación de la muestra:



Tabla 17: Muestra final de entrevistas a autoridades de carreras de pedagogías de instituciones de educación superior

Zona	Tipo de administración	Tamaño Matricula	Carreras	Observaciones
Norte grande	Estatad CRUCH	Mediana	P. Educación Parvularia	Sustituida por Ed. Parv.
			P. Educación Básica	Realizada
			P. Educación Diferencial	Realizada
Norte chico	Estatad CRUCH	Menor	P. Educación Parvularia	Realizada
			P. Educación Básica	Realizada
			P. Educación Diferencial	Sustituida por secretario de Facultad (Ex Coordinador de P en Educ. Diferencial)
Centro	Privada	Grande	P. Educación Básica	Realizada
			P. Educación Media	Realizada
			P. Educación en Música	Realizada
Centro	Privada CRUCH	Mediana	P. Educación Especial	Realizada
			P. General Básica	Realizada
			P. en Lenguaje y Comunicación	Sustituida por Director del Depto. de Formación Inicial Escolar
Centro	Estatad CRUCH	Menor	P. Educación Diferencial	Realizada
			P. Educación Parvularia	Realizada
			P. Educación Básica	Rechazo
Sur	Privada CRUCH	Grande	P. Educación Básica	Realizada
			P. Educación Parvularia	Sustituida por Decano de la Fac de Educación
			P. en Inglés	Sustituida por P. En Matemáticas
Sur y Austral	Estatad CRUCH	Menor	P. Educación Básica y Media	Realizada
			P. en Lenguaje y Comunicación	Realizada
			P. Educación Parvularia.	Realizada

Fuente: Elaboración propia.

De las siete instituciones formadoras participantes del proceso de aplicación, tres son privadas y cuatro estatales, mientras que todas salvo una no pertenece al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Asimismo, la muestra considera una diversidad de voces al incluir cuatro jefaturas de carreras de Pedagogía en Educación



Parvularia, seis jefaturas de carreras de Pedagogía en Educación (General) Básica, y tres de Pedagogía en Educación Diferencial. A fin de abordar asignaturas específicas e identificar cuánto les impactó la Ley 20.903, se incluyó también en la muestra una jefatura de Pedagogía en Matemáticas, una jefatura de Pedagogía en Música (Artes) y una jefatura de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación.

Además, a fin de incluir una mirada más diversa acerca del impacto de la normativa en distintos actores dentro de la administración de las instituciones, se incluyeron entrevistas a: decano de la facultad de educación de una universidad regional, el secretario de la facultad de educación de otra universidad regional (que había sido director de pedagogía en educación diferencial por varios períodos), al director del departamento de formación inicial escolar de una universidad regional, y al jefe de carrera de pedagogía en educación media (un programa de un año para titulados de cualquier pedagogía, que busca afianzar sus herramientas metodológicas y conceptos, en especial en ciencias y matemáticas).

En cuanto a las características de los y las entrevistadas, la muestra final se compuso por once mujeres y nueve hombres, en su gran mayoría (dieciséis de estos) docentes graduados de pedagogía, de los cuales trece cuentan con el título en la carrera que dirigen al momento de ser entrevistados (general básica, diferencial, y parvularia). Asimismo, el nivel educativo de quienes fueron entrevistados es alto, todos y todas cuentan con posgrado.

En cuanto a su experiencia laboral, trece cuentan con experiencia trabajando en establecimientos educativos, tanto en rol de docentes como a cargo de la unidad técnico profesional y especialmente en el servicio público, algunos alcanzando los veinticinco años de experiencia.

En cuanto a la experiencia laboral en la institución formadora donde trabajan, el promedio es de 14,5 años: cinco profesionales cuentan con más de 20 años ejerciendo en este ámbito y sólo uno de los participantes tiene solamente un año de experiencia universitaria.

Por último, cuatro de los entrevistados cuentan con experiencia profesional en organismos públicos (JUNJI, Agencia de Calidad), han participado en consejos de asesoría al Mineduc o en Consejos del CRUCH. Además, varios entrevistados participaron del proceso de discusión de los estándares pedagógicos, lo que les permitió adelantarse en el rediseño curricular, antes de su aprobación.

A continuación, se presentan las características de quienes participaron de esta fase, según las variables consideradas.



Tabla 18: Características de participantes del estudio

Zona	Tipo de administración	Carrera /Cargo	Género	Título de pregrado	Máximo nivel alcanzado	Años en la universidad	Años en cargos en establecimientos educativos	Año Ingreso al Sistema
Centro	Privada	P. Educación Básica	Mujer	Profesora de Enseñanza General Básica	Doctorado	9	Profesora rural y profesora en establecimientos particulares.	2021
Centro	Privada	P. Educación en Música	Mujer	S/I	S/I	S/I	S/I	2013
Centro	Privada	P. Educación Media	Hombre	S/I	Doctorado	20	25 (desde hace 12 años como Jefe de UTP)	2015
Centro	Privada CRUCH	P. Educación Diferencial	Hombre	Profesor de Educación Especial	Doctorado	1	Tiene experiencia en todos los sectores educativos, pero no específica años	2022
Centro	Privada CRUCH	P. Educación General Básica	Hombre	Profesor de Educación General Básica		14	34 (20 en el sistema público)	2015
Norte	Privada CRUCH	Director del Depto. de Formación Inicial Escolar	Hombre	Profesor de Historia y Geografía	Magíster	8	S/I	2015
Sur	Privada CRUCH	P. Educación Básica	Mujer	Profesora de Enseñanza General Básica	Magíster	14	5	2020
Sur	Privada CRUCH	P en Matemáticas	Hombre	Profesor de Matemáticas y Computación	Doctorado	S/I	S/I	2015
Sur	Privada CRUCH	Decano de la Facultad de Educación	Hombre	Profesor de Filosofía, Licenciado en Psicología	Doctorado	32	14 (Docente) 5 (Director)	2013
Norte Chico	Estatad CRUCH	P. Educación Básica	Mujer	Profesora de Enseñanza General Básica, Licenciada en Educación	Doctorado	10	3	2021
Norte Chico	Estatad CRUCH	Secretario de la Facultad de Educación	Hombre	Profesor de Educación General Básica; Profesor de Educación Especial	Doctorado	33	Tiene experiencia en escuelas rurales y en escuelas especiales de Stgo (no específica años)	2018
Norte Chico	Estatad CRUCH	P. Educación Parvularia	Mujer	Educadora de Párvulos	Doctorado	5		2019
Sur y Austral	Estatad CRUCH	P. Educ General Básica	Mujer	Profesora de Enseñanza General Básica	Doctorado	10		
Sur y Austral	Estatad CRUCH	P. Educación Parvularia	Mujer	Educadora de Párvulos, Profesora de Educación General Básica	Magíster	S/I	16 (docente)	2015



Sur y Austral	Estatad CRUCH	P. en Lenguaje y Comunicación	Hombre	Profesor de Castellano y Comunicación	Candidato a Magister	S/I	S/I	2021
Centro	Estatad CRUCH	P. Educación Parvularia	Mujer	S/I	S/I	23	10	2019
Centro	Estatad CRUCH	P. Educación Diferencial	Mujer	Profesora de Educación Diferencial, Especialista en Discapacidad Intelectual	S/I	10	13	2021
Norte	Estatad CRUCH	P. Educación Diferencial	Mujer	S/I	Magister	20	Desde 1989 (Jefa de UTP, directora)	2021
Norte	Estatad CRUCH	P. Educación Básica	Hombre	Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación	Doctorado	15	S/I	S/I
Norte	Estatad CRUCH	P. Educación Parvularia	Mujer	Educadora de Párvulos con mención en Deficiencia Mental	S/I	8	22	8

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, un aspecto relevante de la muestra es que la mayoría cuenta con vasta experiencia profesional y se formaron en tiempos en que no existía ningún tipo de regulación de la formación ni carrera docente. Por tanto, el ejercicio de comparar, a partir de su propia experiencia, y destacar las diferencias y cambios vivenciados a lo largo de las décadas en su propio desarrollo profesional fue más sencillo. Esto viene de la mano con que varios cuentan con experiencia trabajando en el sistema escolar, por lo que también pueden ir identificando las diferencias en el tiempo.

A su vez, su amplia experiencia también se manifiesta en formar docentes bajo distintos regímenes y regulaciones, pudiendo identificar cambios, impactos y potencialidades de cada aproximación.

Por último, como un grupo importante ha participado en distintas fases de discusión de los estándares de formación inicial docente y del sistema de reconocimiento docente, cuentan con información robusta acerca del espíritu de la ley respecto a lo que se busca normar, así como con una perspectiva crítica frente a ella.



Entrevistas a directoras y directores, y encargadas/os de jardines infantiles y sala cunas

Respecto a la composición de la muestra final, en el caso del cuerpo directivo se realizaron 28 entrevistas, obteniendo una adicional con relación a la muestra inicialmente propuesta. Esta entrevista añadida responde a un sobre agendamiento realizado para cumplir con los requerimientos de la muestra.

Se presenta el detalle en la siguiente tabla:

Tabla 19: Muestra de entrevistas a directores/as según zona y dependencia

	NORTE	CENTRO	SUR	TOTAL
Particular Subvencionado	2	2	2	6
Municipal	2	3	2	6
Servicio Local de Educación	2	2	2	6
JUNJI	1	1	1	3
INTEGRA	1	1	1	3
Vía Transferencia de Fondos	1	1	1	3
Total	9	10	9	28

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las características de las personas entrevistadas: nueve entrevistados son hombres, mientras que las diecinueve restantes son mujeres. Respecto a la zona geográfica en que se ubican los establecimientos educacionales que dirigen, nueve se encuentran en la macrozona norte del país, diez corresponden a la macrozona centro, nueve corresponden a la macrozona sur. Finalmente, respecto a la dependencia de los establecimientos educacionales, la composición corresponde a la definida originalmente en el diseño de la muestra.

Con relación a su formación académica, la mayoría ha culminado estudios de postgrado y su especialidad se asocian a evaluación y aprendizajes, gestión y liderazgo, la alfabetización, literatura, entre otros.

En relación con la formación profesional del cuerpo directivo, la mayoría tiene una formación en pedagogía y se ha desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional en cargos de docencia. Específicamente, se trata de profesionales de la educación que estudiaron la carrera de pedagogía, o educación de párvulos en el caso de las directoras de jardines infantiles. La mayoría del cuerpo directivo entrevistado posee una trayectoria profesional en contextos educativos, tanto en el caso de escuelas como en el de jardines infantiles. Este largo recorrido comprende el trabajo en diferentes roles dentro de los establecimientos, tanto en docencia, dirección como en equipos técnico-pedagógicos.



Entrevistas a sostenedores y sostenedoras educativas

El número de entrevistas realizadas a sostenedores y sostenedoras fue de 21 a nivel nacional.

En cuanto a las entrevistas que no se pudieron realizar se encuentran los siguientes casos: i) no se pudo concretar una de las dos entrevistas proyectadas con sostenedores de la zona sur de dependencia particular subvencionado (lográndose solo una entrevista con este perfil). Por otra parte, se realizaron dos entrevistas al sostenedor Fundación INTEGRÁ de la zona norte debido a que un rechazo inicial terminó participando de igual forma, por lo que ambas entrevistas fueron consideradas como parte de la muestra efectiva final.

En la siguiente tabla se presenta el detalle:

Tabla 20: Muestra diseño realizado de entrevistas a sostenedores/as

	NORTE	CENTRO	SUR	TOTAL
Particular Subvencionado	2	2	1	5
Municipal	1	1	1	3
SLEP	1	1	1	3
JUNJI	1	1	1	3
INTEGRA	2	1	1	4
VTF	1	1	1	3
TOTAL				21

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la composición de la muestra final, ocho son hombres y trece corresponden a mujeres. Las edades oscilan entre los 35 a 50 años, excepto por un sostenedor de un colegio particular subvencionado que está fuera del rango y se encuentra cerca de su edad de jubilación (más de 60 años).

En la tabla a continuación se presentan las características de quienes fueron entrevistados según dependencia, género y zona geográfica.

Tabla 21: Características muestra realizada de entrevistas sostenedores/as

	Dependencia	Género	Zona
1	INTEGRA	Mujer	Norte
2	INTEGRA	Mujer	Centro
3	INTEGRA	Mujer	Sur
4	INTEGRA	Mujer	Norte



5	JUNJI	Mujer	Norte
6	JUNJI	Mujer	Sur
7	JUNJI	Mujer	Centro
8	VTF	Mujer	Norte
9	VTF	Mujer	Sur
10	VTF	Mujer	Centro
11	Municipal	Hombre	Centro
12	Municipal	Hombre	Sur
13	Municipal	Hombre	Norte
14	Particular Subvencionado	Mujer	Centro
15	Particular Subvencionado	Hombre	Sur
16	Particular Subvencionado	Hombre	Norte
17	Particular Subvencionado	Hombre	Centro
18	Particular Subvencionado	Hombre	Norte
19	SLEP	Hombre	Sur
20	SLEP	Mujer	Centro
21	SLEP	Mujer	Norte

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a sus trayectorias profesionales se observan diferencias según el tipo de dependencia administrativa. En cuanto a las y los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados corresponden a docentes que han dedicado su vida profesional a la educación, comenzando por docentes de aula, cargos directivos y posteriormente ejerciendo como sostenedores/as. En el caso de las personas entrevistadas de departamentos de educación municipal, se han desarrollado trayectorias profesionales también asociadas a las aulas, posteriormente a cargos directivos y por últimos ocupan cargos estos cargos, todos electos por el Sistema de Alta Dirección Pública. En el caso de los equipos de los Servicios Locales de Educación (SLEP) se entrevistó a profesionales encargados/as de llevar la coordinación de los asuntos relacionados con carrera docente (evaluación y formación), tanto para establecimientos educacionales de educación básica, liceos o bien jardines infantiles que funcionan vía transferencia de fondos. También comenzaron sus trayectorias profesionales como docentes de aula, posteriormente cargos de gestión en establecimientos educacionales, para luego desempeñarse como sostenedores en un SLEP.



Grupos focales de estudiantes de pedagogía, educación parvularia y educación diferencial

Metodológicamente es importante señalar que el diseño original no contempló la realización de grupos focales a este grupo y fue incorporado por sugerencia del comité asesor experto, y validado por el Centro de Estudios del MINEDUC.

Luego de las entrevistas realizadas con autoridades de distintas instituciones formadoras del país, se procedió a contactar nuevamente a cuatro de ellas para coordinar grupos focales compuestos por estudiantes de último año de carreras de pedagogía, educación parvularia y diferencial (cuyas autoridades ya habían sido entrevistadas y se ofrecieron como mediadoras para posibilitar la realización de los grupos focales con estudiantes).

De esta invitación a cuatro autoridades (de distintas zonas y carreras), aceptaron participar tres de ellas. Estas son: estudiantes de la carrera de educación básica de una institución del norte chico, otro grupo de estudiantes de una institución que imparte educación diferencial del norte grande, y un grupo de estudiantes de educación parvularia de una universidad de la zona sur austral.

A las jefaturas de dichas carreras, se les solicitó que enviaran a PNUD las nóminas del curso y desde aquí se les invitó a participar de los grupos focales mediante correo electrónico, y a quienes confirmaron su participación se les volvió a contactar vía telefónica y el día anterior al grupo focal se les envió recordatorio. Finalmente, el mismo día se compartió con los participantes un correo electrónico con el enlace de Zoom. Los tres grupos focales se realizaron sin inconvenientes.

En la siguiente tabla se presentan las características principales de los grupos realizados.

Tabla 22: Características de las y los participantes de grupos focales de estudiantes de pedagogías en educación

Zona	Carrera	Número de participantes
Norte Grande	P. Educación Diferencial	7
Norte Chico	P. Educación Básica	6
Sur Austral	P. Educación Parvularia	8

Fuente: elaboración propia.

Grupos focales y/o entrevistas a docentes y educadoras/es evaluados/as, mentores/as y principiantes.

Al momento de realizar la aplicación de las entrevistas se comprobó que no existían mentores/as ni principiantes de jardines infantiles y sala cunas que hubiesen pasado por un proceso de mentoría, por lo que no se pudo entrevistar a ningún caso de dichas



características. Tampoco existían suficientes casos en la base de contactos de mentores/as y principiantes para realizar grupos focales.

En consecuencia, el diseño se modificó y en vez de realizar grupos focales se realizaron entrevistas debido a la dificultad para acceder a docentes y educadoras.

Según se constató en la experiencia de los grupos focales llevados a cabo en el perfil de docentes clasificados como evaluados/as (a los cuales fue más fácil acceder), era necesario contar con al menos 20 interesados/as para realizar una convocatoria exitosa (para que llegaran efectivamente entre 5 y 8 personas). Esto motivó a que se evaluara la necesidad de cambiar la estrategia de recolección de datos y reemplazar los grupos focales por entrevistas en aquellos perfiles en que los que no había casos suficientes.

A continuación, se describe la muestra efectivamente realizada con docentes por perfil definido (con entrevistas y/o grupos focales): i) Docentes y educadores/as evaluados/as bajo el Sistema de Reconocimiento, ii) Docentes y educadores/as mentores/as y iii) Docentes y/o educadores/as principiantes.

- *Grupos focales y/o entrevistas de docentes y educadores/as evaluados en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente*

Para el grupo definido como “docentes y educadores/as evaluados/as” se realizaron 17 grupos focales y 2 entrevistas grupales (estas últimas correspondían originalmente a un grupo focal, pero terminaron siendo dos entrevistas grupales por la baja asistencia).

La muestra de grupos focales y entrevistas efectivamente realizados a docentes y educadores/as evaluados/as según zona y dependencia administrativa se distribuyó de la siguiente manera:

Tabla 23: Grupos focales realizados a docentes y educadores/as evaluados/as

	Norte	Centro	Sur	Total
Municipal	1	1	1	3
SLEP	1	1	1	3
PS	2 ¹⁹	1	1	4
INTEGRA	1	1	1	3
JUNJI	1	1	1	3
VTF	1	1	1	3

¹⁹ Lo que originalmente correspondía a un grupo focal de docentes y educadoras de establecimientos particular subvencionados de la zona norte, se transformó en dos entrevistas grupales en que participaron 2 personas en cada una.



Total	7	6	6	19
--------------	---	---	---	----

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el detalle del número de participantes en cada uno de los grupos focales y entrevistas realizadas:

Tabla 24: Características de los y las participantes de grupos focales y entrevistas realizadas a docentes y educadores/as evaluados/as.

Tipo Instancia	Dependencia Administrativa	Zona	N° Participantes
Grupo Focal	VTF	Norte	6
Grupo Focal	VTF	Centro	7
Grupo Focal	VTF	Sur	6
Grupo Focal	INTEGRA	Norte	5
Grupo Focal	INTEGRA	Centro	6
Grupo Focal	INTEGRA	Sur	9
Grupo Focal	JUNJI	Norte	8
Grupo Focal	JUNJI	Centro	7
Grupo Focal	JUNJI	Sur	7
Grupo Focal	SLEP	Sur	6
Grupo Focal	Municipal	Norte	8
Grupo Focal	Municipal	Centro	8
Grupo Focal	Municipal	Sur	8
Grupo Focal	Particular Subvencionado	Centro	7
Grupo Focal	SLEP	Centro	7
Entrevista grupal	Particular Subvencionado	Norte	2
Entrevista grupal	Particular Subvencionado	Norte	2
Grupo Focal	Particular Subvencionado	Sur	8
Grupo Focal	Norte	SLEP	8
TOTAL			125

Fuente: Elaboración propia.

Grupos focales y entrevistas a docentes y educadoras/es mentoras/es

Para el caso de docentes y educadoras/es mentoras/es, también se realizaron adaptaciones con relación al diseño inicial. Dado el insuficiente número de docentes y educadoras/es que cumplieren con los criterios, se realizaron entrevistas en vez de grupos focales.



En total, se lograron 12 entrevistas a docentes y educadores/as mentores/as que se desempeñan en establecimientos escolares y 2 grupos focales a docentes de establecimientos municipales del centro y sur de Chile (donde se concentran principalmente todos los procesos de mentoría existentes).

A continuación, se presenta la caracterización de las entrevistas y grupos focales realizados a mentores/as:

Tabla 25: Características de las entrevistas realizadas a docentes y educadores/as mentores/as

Técnica	Dependencia	Sexo	Nivel de enseñanza	Zona	Años de experiencia
Entrevista	PS	F	Educación Parvularia	Norte	18
Entrevista	PS	F	Educación Diferencial	Centro	30
Entrevista	PS	F	Educación de Párvulos	Sur	15
Entrevista	SLEP	F	Educación de Párvulos	Centro	34
Entrevista	SLEP	F	Educación de Párvulos	Norte	18
Entrevista	MUNICIPAL	F	Educación Básica y/o Media	Centro	15
Entrevista	MUNICIPAL	F	Educación Básica y/o Media	Centro	20
Entrevista	SLEP	F	Educación de Párvulos	Sur	13
Entrevista	SLEP	F	Educación de Párvulos	Sur	23
Entrevista	PS	F	Educación Diferencial	Centro	23
Entrevista	SLEP	M	Educación Básica y/o Media	Centro	17
Entrevista	PS	F	Educación Básica y/o Media	Sur	15

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26: Características de los grupos focales realizados a docentes y educadores/as mentores/as

Técnica	Dependencia	Nivel de enseñanza	N Participantes	Zona	Años de experiencia
Grupo focal	MUNICIPAL	Educación Básica y/o Media	8	Centro	15-30
Grupo focal	MUNICIPAL	Educación Básica y/o Media	6	Sur	15-30

Fuente: Elaboración propia.

Grupos focales y entrevistas docentes y educadoras/es principiantes

En tanto, se realizaron 9 entrevistas a docentes y educadoras/es principiantes cuya principal dificultad se encontró en el estrato de educadoras/es dada la baja cantidad de casos y la dificultad de contacto y de interés de aquellas con datos de contacto. No obstante,



se logró entrevistar a una educadora diferencial principiante y realizar un grupo focal de docentes principiantes de la zona centro de establecimientos municipales, en el que participaron cuatro personas.

A continuación, se presenta la caracterización general de los perfiles entrevistados:

Tabla 27: Características de los grupos focales realizados a docentes y educadores/as principiantes

Dependencia	Zona	Género	Años de Experiencia	Asignatura	Ubicación	Técnica
Municipal	Sur	Hombre	5 años	Educación Física	Sur	Entrevista
Municipal	Centro	Mixto	5-6 años	Inglés, Media	Centro	Grupo Focal (4)
Municipal	Norte	Hombre	6 años	Básica, Lenguaje y comunicación	Norte	Entrevista
PS	Centro	Mujer	6 años	Matemáticas	Centro	Entrevista
PS	Norte	Mujer	3 años	Inglés, Media	Norte	Entrevista
PS	Sur	Hombre	5 años	Lenguaje y comunicación	Sur	Entrevista
SLEP	Centro	Mujer	4 años	Educadora Diferencial	Centro	Entrevista
SLEP	Sur	Mujer	3 años	Lenguaje y comunicación y Ciencias Naturales	Sur	Entrevista
SLEP	Sur	Mujer	5 años	Básica	Sur	Entrevista
SLEP	Norte	Hombre	4 años	Educación Física	Centro	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla, los y las docentes y educadores/as principiantes entrevistados/as tienen actualmente entre 3 a 6 años de experiencia ejerciendo la profesión. Realizan clases en variadas disciplinas, pasando por matemática, lenguaje inglés, historia, educación física y una educadora diferencial.

Análisis de Planes de Inducción

Además, a fin de responder principalmente al indicador “valoración de utilidad y pertinencia de los planes de inducción a partir de los informes de mentoría”, se realizó un **análisis cualitativo de los informes de mentoría** realizados por 30 duplas de mentores y docentes nóveles. Se buscó identificar y desarrollar diferentes aspectos relacionados a la ejecución del plan de inducción y mentoría, así como las necesidades pedagógicas y de apoyo de



docentes nóveles, la evaluación de docentes mentores y mentoras, la evaluación general del plan de inducción y las oportunidades de mejora de estos procesos.

Se analizaron un total de 105 informes de mentoría, que evidencian el trabajo realizado por 30 duplas que participaron del plan de inducción en diversas regiones y zonas del país. Tras el análisis de cada informe –mediante una codificación abierta– emanaron diferentes categorías de análisis que forman parte del presente informe de resultados.

En general, los informes entregados por las duplas que participan de los procesos de mentoría corresponden a un total de 4: el informe de la primera fase de mentoría, el informe final del (la) mentor(a), el informe final del(la) docente novel y el informe de evaluación del(la) mentor(a). En este caso, los informes analizados alcanzan un total de 105 y corresponden al trabajo realizado por 30 duplas que participaron del plan de inducción de la Ley 20.903. Esta muestra, se compone por 22 duplas que inician y terminan el proceso de inducción, 3 duplas cuyos mentores renuncian, siendo reemplazados por otro(a) docente mentor(a) durante el proceso y 5 que realizan su proceso de forma parcial. A continuación, en la Tabla 28 se expone el detalle de los informes que se analizaron en cada caso.

Tabla 28: Muestra de informes analizados según duplas

Dupla	Informe				Total informes
	Fase 1°	Final mentor	Final principiante	Evaluación mentor	
1	✓	✓	✓	✓	4
2	✓	✓	✓	✓	4
3	✓	✓	✓	✓	4
4	✓	✓	✓	✓	4
5	✓	✓	✓	✓	4
6	✓	✓	✓	✓	4
7	✓	--	--	--	1
8	✓	✓	✓	✓	4
9	✓	✓	✓	✓	4
10	✓	✓	✓	✓	4
11	✓	✓	✓	✓	4
12	✓	✓	✓	✓	4
13	✓	✓	✓	✓	4
14	✓	✓	✓	✓	4
15	✓	--	--	--	1
16	✓	✓	✓	✓	4
17	✓	✓	✓	✓	4
18	✓	✓	✓	✓	4
19	✓	✓	✓	✓	4
20	✓	✓	✓	✓	4
21	✓	--	--	--	1



22	✓	✓	✓	✓	4
23	✓	✓	✓	✓	4
24	✓	✓	✓	✓	4
25	✓	✓	✓	✓	4
26	✓	--	--	--	1
27	✓	✓	✓	✓	4
28	✓	✓	✓	✓	4
29	✓	--	--	--	1
30	✓	✓	✓	✓	4
Total	30	25	25	25	105

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos fue realizado en dos etapas. En primer lugar, se procesó la información cuantitativa alojada en los diferentes informes y se construyó una base de datos con este fin. Estos datos corresponden principalmente a la evaluación general de los(as) docentes menores(as) y a la satisfacción general con el proceso de inducción. En segundo lugar, se procesó toda la información cualitativa contenida en los diferentes informes, la que se enfoca en las necesidades pedagógicas y de apoyo, las fortalezas y debilidades de los mentores, los aspectos positivos y oportunidades de mejora del proceso de información, entre otros aspectos.

Toda esta información fue extraída de los cuatro informes puestos a disposición. La siguiente tabla sintetiza la diferente información extraída de los informes e identifica de dónde fue obtenida.

Tabla 29: Dimensiones de análisis y fuentes de información

Dimensiones de análisis	Fuente de información			
	Fase 1°	Final mentor	Final principiante	Evaluación mentor
Ejecución del plan de inducción y mentoría	✓	--	--	--
Necesidades pedagógicas trabajadas en fase 1	✓	--	--	--
Necesidades pedagógicas trabajadas en fase 2	--	✓	--	--
Necesidades de apoyo en la trayectoria del docente principiante	--	✓	✓	--
Evaluación general a docentes mentores	--	--	--	✓
Fortalezas y debilidades del docente mentor	--	--	--	✓
Aspectos a fortalecer del docente mentor	--	--	--	✓
Comentarios generales sobre el docente mentor	--	--	--	✓
Satisfacción general con el proceso de inducción	--	✓	✓	--
Aspectos positivos del proceso de inducción	--	✓	✓	--
Oportunidades de mejora	--	✓	✓	--
Obstáculos en las actividades de la mentoría	✓	--	--	--



Competencias que se deben mejorar en el rol del mentor	--	✓	--	--
Fortalezas y debilidades del acompañamiento en modalidad remota	--	✓	✓	--
Sugerencias para la mejora	✓	--	--	--
Evaluación general	✓	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.9.2. Indicadores de reportabilidad de las encuestas por correo electrónico

Para la reportabilidad de los datos asociados a las encuestas realizadas por correo electrónico a docentes y educadoras/es (tanto la aplicada al nivel escolar como la que se aplicó al nivel de educación parvularia), se utilizaron las categorías de respuesta y tasas proporcionadas por AAPOR (2023)²⁰. En el caso de las respuestas, estas fueron clasificadas según: (I) completas, (P) parciales, (R) rechazos y encuestas interrumpidas (break-off), y (NC) sin respuesta. También se presentan las tasas de respuesta, cooperación, rechazo, y contacto para cada una de las encuestas aplicadas.

- *Encuesta para docentes y educadoras de establecimientos escolares (EE)*

Se realizaron cuatro envíos de 5000 casos cada uno alcanzando un total de 25000 docentes y educadoras/es de EE contactados/as. De esos, 2722 respondieron en algún grado la encuesta y 22.278 no dieron respuesta. En detalle, el número de encuestas consideradas como completas alcanzó a 1495, 202 se contestaron parcialmente y fueron consideradas válidas, y 1025 fueron descartadas ya que fueron respondidas hasta bajo el umbral mínimo para considerarlas válidas, el cual era haber alcanzado al menos a la pregunta sobre horas no lectivas, que significa haber contestado sobre el 70% del cuestionario.

En total, el N considerado fue de **1697**, que corresponde a todos los cuestionarios respondidos completamente y aquellos que respondieron al menos hasta la pregunta de horas no lectivas (casos parciales).

Tabla 30: Respuestas de la encuesta para docentes y educadoras/es de escuela a partir de categorías AAPOR

Categorías AAPOR	Numero de casos
Completas (I)	1495
Parciales (P)	202
Rechazo (R)	104

²⁰ Las definiciones y las fórmulas utilizadas para las tasas de respuesta, contacto, cooperación y rechazo se adjuntan en el anexo metodológico definido como “categorías AAPOR”.



Break off (R)	921
No dieron una respuesta (NC)	22278
Total	25000

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las tasas de incidencia, la encuesta alcanzó un 6,79% de respuestas, y una tasa de cooperación de un 62,39%. Asimismo, se contactó efectivamente al 12,12% del total de personas a quienes se les envió la encuesta y un 4,10% rechazó contestarla.

Tabla 31: Tasas de incidencia de la encuesta para docentes y educadoras/es de escuela según AAPOR

Tasas de incidencia	Porcentaje
Tasa de Respuesta	6,79%
Tasa de Cooperación	62,39%
Tasa de Rechazo	4,10%
Tasa de Contacto	12,12

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la distribución de la muestra lograda en la encuesta de docentes y educadores/as para EE, según diversos criterios que se utilizarán para el análisis posterior. Estos criterios incluyen género, años de experiencia, dependencia, nivel, tramo, ubicación geográfica (urbano/rural) y zona. Es importante destacar que los tramos reportados en la encuesta son autos reportados por los encuestados, lo que puede diferir de los tramos utilizados para armar la muestra, los cuales provienen de registros administrativos de 2021. Esta distinción es relevante ya que puede influir en la interpretación de los resultados en las etapas posteriores del análisis.

Es crucial recordar que, en el contexto de esta encuesta, el término parvularia se refiere exclusivamente a los/as educadores/as de escuelas. No incluye a JUNJI, Integra, SLEP ni VTF.

Además, para determinar el nivel, se utilizó la respuesta proporcionada por los/as encuestados/as respecto a su título profesional. En este sentido, el nivel "otro" comprende a docentes y educadores/as del sistema escolar que enseñan asignaturas transversales, como educación física, inglés o religión, y que no declaran una especialidad en un nivel determinado. Esta especificidad en la clasificación es esencial para entender y contextualizar correctamente los resultados del análisis posterior.



Tabla 32: Muestra lograda en encuesta a docentes y educadores/as – por género, años de experiencia, dependencia, nivel, tramo, urbano/rural, y zona

Encuestadas/os	N	%
Género		
Mujeres	1.246	73,42%
Hombres	450	26,52%
Otro	1	0,06%
Experiencia		
5 años o menos	40	2,36%
6 a 10 años	439	25,87%
11 a 15 años	481	28,34%
16 años o más	737	43,43%
Dependencia		
Municipal	882	51,97%
SLEP	122	7,19%
Particular Subvencionado	693	40,84%
Nivel		
Parvularia	106	6,25%
Básica	612	36,06%
Diferencial	328	19,33%
Media	451	26,58%
Otro	200	11,79%
Tramo		
Acceso	366	21,57%
Inicial	296	17,44%
Temprano	291	17,15%
Avanzado	452	26,64%
Experto I	238	14,02%
Experto II	54	3,18%
Urbano/Rural		
Urbano	1.407	83,25%
Rural	283	16,75%
Zona		
Norte	203	11,96%
Centro	1.184	69,77%
Sur	310	18,27%
Total	1.697	100,00%

Fuente: Elaboración propia.



- *Encuesta para educadoras de jardines infantiles de nivel parvulario*

El total de educadoras que son contactadas por correo electrónico es de 3715. De quienes fueron contactados/as, hay 2373 que no abren el enlace, y 1342 educadoras/es que sí lo hacen. Entre quienes abren en enlace, 1200 educadoras contestan la encuesta mientras que 142 deciden rechazar su participación.

Es importante destacar que, del total de los 1200 cuestionarios contestados, 941 tienen respuestas hasta el final mientras que 259 se consideran parciales. El criterio para considerar a un cuestionario como parcial fue laxo, es decir, todo cuestionario que tuviese alguna respuesta fue finalmente considerado como un caso completo. Esta decisión se tomó por dos razones: la encuesta fue respondida por encargadas/os de jardines infantiles (que no eran parte de la muestra) y un alto porcentaje de educadores/as respondieron no contar con horas no lectivas (la que era la variable considerada como criterio de exclusión en la encuesta de docentes y educadoras de EE). Asimismo, la decisión de considerar todos los casos se tomó con la finalidad de proporcionar una visión más completa y representativa de la población encuestada.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta que en esta muestra existen casos que no responden algunos ítems, sin embargo, para el análisis posterior de los datos, **solo se consideran las respuestas válidas para cada pregunta**. Esto significa que cualquier pregunta que no haya sido respondida no se incluye en el análisis de esa pregunta en particular. Este enfoque asegura que el análisis se base en la información más completa y precisa disponible para cada ítem de la encuesta.

Tabla 33: Respuestas de la encuesta para educadoras de JI a partir de categorías AAPOR

Categoría AAPOR	Número de casos
Completas (I)	941
Parciales (P)	259
Rechazos (R)	142
No dieron una respuesta (NC)	2373
Total	3715

Fuente: Elaboración propia.

En tanto, la tasa de respuesta de la encuesta a educadoras de JI es de

Tabla 34: Tasas de incidencia de la encuesta para educadoras de JI según AAPOR

Tasas de incidencia	Porcentaje
Tasa de Respuesta	25,32%
Tasa de Cooperación	89,41%
Tasa de Rechazo	3,82%
Tasa de Contacto	65,64

Fuente: Elaboración propia.



Así también, la tabla a continuación presenta la muestra lograda según las mismas variables de análisis que la encuesta de docentes y educadores/as (de escuelas): género, años de experiencia, dependencia, nivel, tramo, ubicación geográfica (urbano/rural) y zona.

Tabla 35: Muestra lograda en encuesta a educadores/as – por género, años de experiencia, dependencia, nivel, tramo, urbano/rural, y zona.

Encuestadas/os	N	%
Género		
Mujeres	1.195	99,58%
Hombres	4	0,33%
Otro	1	0,08%
Experiencia		
5 años o menos	179	14,92%
6 a 10 años	415	34,58%
11 a 15 años	332	27,67%
16 años o más	274	22,83%
Dependencia		
Integra	496	41,33%
JUNJI	257	21,42%
SLEP	38	3,17%
VTF	409	34,08%
Cargo principal		
Director/a	298	25,60%
Educador/a de aula	817	70,19%
Otro	49	4,21%
Tramo		
No he ingresado	189	15,75%
Acceso	604	50,33%
Inicial	207	17,25%
Temprano	59	4,92%
Avanzado	70	5,83%
Experto I	23	1,92%
Experto II	12	1,00%
No responde	36	3,00%
Urbano/Rural		
Urbano	1.018	87,46%
Rural	146	12,54%
Zona		



Norte	107	8,92%
Centro	877	73,08%
Sur	216	18,00%
Total	1.200	100,00%

Fuente: Elaboración propia.



3.9.3. Análisis estadístico de bases de datos

La etapa de recolección de información cuantitativa comprende, por una parte, el análisis de múltiples bases de datos²¹ públicas de Cargos Docentes provenientes de la plataforma Datos Públicos del Ministerio de Educación (MINEDUC), y a bases entregadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM).

Cabe mencionar que, en el marco de este estudio, se relevó la necesidad de mejorar los canales de información internos para la sistematización de la información al interior del CPEIP, para la correcta difusión, monitoreo e implementación de distintos componentes del SDPD. Este punto es particularmente relevante en lo que respecta al Sistema de Formación Continua, toda vez que en las bases de datos administrativas proporcionadas para analizar este componente, el bajo nivel de completitud de muchas variables no permitía realizar un correcto seguimiento temporal.

Asimismo, es importante destacar la ausencia de registros administrativos referentes a nóminas completas de educadores/as de párvulos de JUNJI, Integra y VTF, lo que no permite generar un análisis de caracterización de educadores/as en el tiempo que sea análogo a lo realizado para el caso de docentes y educadores/as de establecimientos escolares. Además, la ausencia de estos registros no permite realizar un correcto seguimiento del porcentaje de educadores/as que se encuentran desempeñándose en establecimientos efectivamente adscritos al SDPD, y si estos porcentajes corresponden a lo que dicta la ley.

²¹ Ver descripción de bases en ANEXO 15.5



4. Resultados: Nivel institucional y actores encargados/as de su implementación

Este apartado tiene como objetivo describir y caracterizar la instalación e implementación de la ley 20.903 desde los cambios que introdujo a nivel institucional, nuevas funciones que se deben cumplir, estrategias de comunicación y coordinación entre instituciones y también dentro de éstas.

Previo a la presentación de los resultados del estudio según cada componente, los subcapítulos que están a continuación describen los grandes cambios que introduce la ley, el rol de las distintas Unidades y Áreas que componen el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en la implementación de estos cambios y, finalmente, una descripción del funcionamiento de la educación parvularia como nivel y sus puntos de encuentro y desencuentro con el diseño del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Este apartado entrega información cualitativa relevante que permite encuadrar los resultados de cada uno de los componentes, específicamente proporcionando información de contexto sobre el funcionamiento de los procesos que involucra la ley.

4.1. Introducción a los cambios implementados por la Ley 20.903

La Ley 20.903 constituye un avance inédito y significativo para el conjunto del sistema educacional chileno, debido a que problematiza y materializa formalmente la necesidad de contar con una *carrera profesional* para docentes y educadoras/es.

De lo anterior se desprenden dos grandes ideas: i) la idea de crear una *carrera* pone en evidencia el concepto de trayectoria, es decir, la atención se pone en las distintas etapas de desarrollo de docentes y educadoras/es y su tránsito durante los años de desempeño profesional. ii) la otra idea es que esta carrera tiene el carácter de *profesional*, es decir, que mediante la ley se reconoce una formación específica asociada a la docencia, valorándola a partir de incentivos de apoyo formativo y económicos.

Según lo mencionado por una ex profesional de CPEIP, el paradigma de la formación docente ha estado centrado en el *perfeccionamiento individual* de docentes y educadoras/es, es decir, ha quedado sujeto a las acciones que pudiese tomar cada uno/a, usualmente destinando su propio tiempo libre para realizar cursos de mejoramiento. Con la ley, se refuerza la importancia de la comunidad educativa y que la responsabilidad se comparte entre actores, es decir, ahora es el ecosistema escolar quien asume la formación docente como parte de su quehacer, lo que exige el involucramiento no solo de docentes, y educadoras/es, sino también de sostenedores, directoras/es y encargadas/os de jardines infantiles y/o salas cunas.



La ley considera las trayectorias profesionales de docentes y educadoras/es mediante la elaboración de mecanismos de formación continua que pueden ser adaptables a estos contextos lo cual, permite facilitar el acceso de docentes y educadoras/es a acciones formativas, trabajo colaborativo y de retroalimentación entre pares.

En cuanto a las demandas por **mayor equidad**, la ley 20.903 entregó una respuesta a dos grandes problemáticas del profesorado: las bajas remuneraciones del sector, y las condiciones desiguales entre los sistemas municipal y particular subvencionado en cuanto a remuneraciones, contratos, formación continua, y evaluación de la práctica docente, entre otros. Con la ley se proponen tramos de acceso asociados al desempeño alcanzado en los instrumentos de evaluación y a los años de experiencia. Esto supone un cambio importante en relación con el estatuto docente ya que existe un reconocimiento de las trayectorias de docentes y educadoras que se materializa en un incentivo económico. Asimismo, la ley incorpora a profesionales (docentes y educadoras/es) del sistema particular subvencionado, quienes ahora pueden acceder a remuneraciones según su desempeño en las evaluaciones y años de experiencia laboral.

La ley incorpora también componentes asociados a la formación continua mediante acciones formativas, acompañamiento durante los primeros dos años de ejercicio profesional, la creación de la figura de planes locales de formación para el trabajo colaborativo y de retroalimentación entre pares. También considera horas no lectivas y orientaciones para mejorar la formación inicial docente, buscando precisamente aportar a resolver problemas, tales como, a) la alta rotación y abandono de la profesión por parte de docentes y educadoras/es en ejercicio, b) la escasez de docentes calificados/as, c) mejora de las condiciones para facilitar que docentes puedan tomar cursos de formación, con la finalidad última de **mejorar los aprendizajes** de las y los párvulos y estudiantes.

Dada la complejidad de los componentes que considera la ley, el proceso de instalación e implementación de éstos ha significado un desafío en términos de movilización de recursos humanos y económicos para los equipos ejecutores, especialmente para el CPEIP, que por ley es el órgano encargado de la implementación de los procesos asociados a la ley 20.903.

A partir de lo señalado una ex profesional del CPEIP, la ley se puede mirar según una triada: los aspectos formativos, aspectos evaluativos y aspectos administrativos. Los aspectos formativos se refieren al sistema de formación continua, el sistema de inducción y mentorías, plan local de formación. Los aspectos evaluativos se relacionan con el Sistema de Reconocimiento y los instrumentos asociados a éste que permiten la progresión por tramos. Y los aspectos administrativos son transversales y refieren a los sistemas de información, comunicación, y coordinación entre distintas áreas y unidades de los actores ejecutores para el ingreso de las y los profesionales y educadores/as, cálculo de asignaciones y bienios en función del reconocimiento de la experiencia profesional docente.



Bajo esta lógica, durante los primeros años el trabajo estuvo centrado en la instalación de los aspectos administrativos de la ley debido a que constituye la base de muchos de los componentes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Contar con un sistema de información robusto como el SIGE por ejemplo, permite conocer los años de experiencia de docentes y educadoras/es de nivel escolar regidos por el DFL2, nivel en el que imparten la enseñanza, título profesional, establecimiento donde trabajan, zona de residencia, horas de contratación, número de evaluaciones, entre otros datos, los que permiten el cálculo de asignaciones y una serie de otros indicadores. En cuanto al nivel parvulario, los datos se informan en las plataformas de cada institución, que luego alimentan la plataforma SIGE. Desde ahí las plataformas de carrera docente, sostenedor y educadora, administradas por la SdEP extraen los datos para los establecimientos educacionales y profesionales de SC y JI que han ingresado al sistema.

En este sentido, el trabajo que ha realizado la unidad encargada del pago de las asignaciones alojada en la DIPLAP ha sido fundamental para realizar los pagos a docentes y educadoras/es adscritos a la ley, el cual ha requerido también de la colaboración de las y los sostenedores educacionales quienes deben reportar mensualmente en el sistema los datos asociados a docentes y educadoras. En el caso de JI de JUNJI AD y VTF, son ellos quienes pagan con los presupuestos y recursos institucionales tanto por administración directa o por convenio de transferencia; lo mismo ocurre con Fundación Integra que en este caso es la Subsecretaría de Educación Parvularia quien le transfiere los recursos por concepto de Carrera Docente para el pago a sus profesionales como a las/los profesionales de los EE CAD.

Los procesos administrativos son vitales para la implementación de la ley, por lo que han demandado una serie de recursos económicos y humanos. A partir de los resultados, éstos han resultado insuficientes.

“entonces (la ley viene) con un componente administrativo muy complejo y muy basal (referido a que es el pilar del sistema), y yo creo que, en ese sentido, los primeros años estuvieron enfocados hacia allá, ¿ya?” (Ex profesional del CPEIP)

Los aspectos evaluativos asociados al Sistema de Reconocimiento también han demandado gran cantidad de recursos al CPEIP durante estos primeros años de implementación de la ley. De acuerdo con la información analizada en el contexto de este estudio, el área de evaluación de la docencia del CPEIP es la que actualmente tiene mayor dotación de profesionales del centro y cerca del 60% del presupuesto de la institución se destina a estos aspectos.

Sin embargo, los recursos destinados para la formación de educadoras y docentes son insuficientes para satisfacer las necesidades de quienes se encuentran adscritos/as a la ley, por lo que la instalación de los apoyos formativos aún no se encuentra funcionando de



acuerdo con lo esperado. En este sentido, docentes y educadoras/es no perciben el sistema como un aliado/o apoyo, sino más bien como la exigencia de ser evaluado sin habersele prestado suficiente apoyo formativo.

Los recursos, todavía está esta cosa de que “no, es que el profesor es flojo, el profesor tendría que solo prepararse”, no se le toma el peso que tiene formar un buen profesor y que sabemos que no basta con las formaciones inicial. (Ex profesional del CPEIP)

4.2. ¿Cuál es la institución encargada de la implementación de la Ley 20.903?

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas en Educación (CPEIP) es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadoras/es (CPEIP, 2023).

La institución depende de la Subsecretaría de Educación y está presidida por un director/a designada por la o el presidente de la República. Se organiza en función de dos entidades: i) Áreas de Aprendizaje y Desarrollo Docente y ii) Unidades Técnicas.

El equipo está conformado por profesionales con un alto grado de experiencia técnica especializados en temas de evaluación, y formación docente. Se estima que la dotación de personal del CPEIP al 2022 está cercana a los 120 funcionarios/as.

En términos de su implementación, las distintas Áreas de Aprendizaje y Desarrollo, y Unidades Técnicas del CPEIP coordinan los procesos asociados a cada componente de la ley, lo que exige a la institución un alto grado de coordinación y comunicación entre sí.

- El **Área de Formación Docente** del CPEIP es la encargada de diseñar, implementar, monitorear, evaluar y difundir lo que se hace como oferta. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de docentes y educadoras/es, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.
- El **Área de Formación Inicial Docente** aborda las orientaciones y exigencias de acceso y calidad para los nuevos/as profesionales de las instituciones formadoras. Es responsable del proceso de la Evaluación Nacional Diagnóstica que se aplica a todos los estudiantes de párvulos y pedagogía, Junto con el MINEDUC ha



participado en el proceso de elaboración y aprobación de los estándares de formación inicial docente para cada sector de aprendizaje.

- El **Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional** coordina las políticas educativas que fortalecen las capacidades de liderazgo educativo en docentes directivos y educadores a través de acciones formativas de calidad y pertinencia territorial. Acompaña la implementación de los proyectos ADECO. Acompaña la inserción de docentes noveles a través de un proceso de Mentorías. Potencia las competencias locales a través de la Red de Maestros con Proyectos de Participación Activa (PPA). Y desarrolla una articulación con el territorio desde la sub-área de Formación Local para orientar a los establecimientos en el desarrollo de los planes de formación local para el desarrollo profesional docente y desempeño Colectivo. Estas Áreas estructuran el Sistema de Apoyo Formativo que establece la ley.
- El **Área de Evaluación Docente** es la encargada de la implementación del proceso de Evaluación Docente y del proceso de evaluación del Sistema de Reconocimiento y Desarrollo Profesional Docente para todos los docentes y educadores que se desempeñan en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. En el caso del Sistema de Reconocimiento en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación que aplica y corrige la evaluación de los conocimientos específicos y pedagógicos. Esta área genera información respecto de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones en pos de la mejora de los desempeños evaluados.
- **Área de Carrera Docente**, es la responsable de incorporar a los establecimientos subvencionados a la carrera docente y asignar, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones del Sistema de Reconocimiento y los bienios de experiencia profesional el tramo de desarrollo profesional a cada docente en carrera.
- A su vez, estas 2 Áreas constituyen el Sistema de Promoción y Reconocimiento de los Profesionales de la Educación.

Asimismo, las Unidades Técnicas tienen un rol fundamental en la implementación en cuanto proporcionan insumos claves para el desarrollo de los procesos asociados a la ley. Estas son:

- La **Unidad Técnica de Gestión del Conocimiento** Contribuye y acompaña el proceso de toma de decisiones del Centro, a través de la recopilación y sistematización de información de los distintos componentes que dan cuerpo al Sistema de Monitoreo y Seguimiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

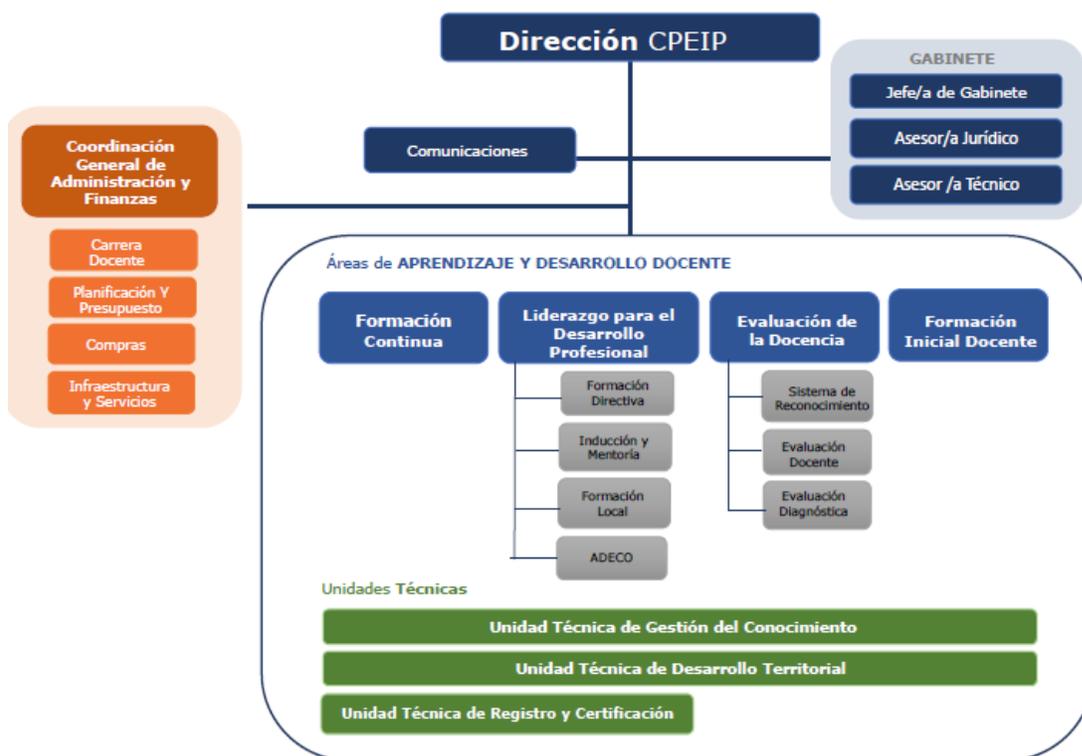


- La **Unidad Técnica de Registro y Certificación**²² tiene por objetivo de realizar el proceso de certificación de las acciones formativas que presentadas por las Instituciones de Educación Superior cautelando los principios de calidad y pertinencia, llevado un proceso de monitoreo y registro de dichas acciones.
- La **Unidad Técnica de Desarrollo Territorial** está encargada de ejecutar a nivel local el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, mediante el levantamiento de información desde el mismo territorio para apoyar el proceso de toma de decisiones, este trabajo se apoya con el trabajo de los secretarios técnicos encargados de los comités locales de desarrollo profesional en cada provincia.
- La **Unidad Técnica de Inclusión** es la responsable de velar porque todas las acciones que se realicen dentro de las Áreas de Desarrollo garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad; además, de promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas.

La Ilustración 7 presenta un detalle gráfico del organigrama:

²² Las acciones formativas pueden ser actividades, programas o cursos destinados a profesionales de la educación. Pueden certificar acciones formativas las instituciones públicas o privadas sin fines de lucro, nacionales o extranjeras que soliciten la Certificación al Ministerio de Educación, mediante los procedimientos que este establezca para aquello. (Definición por el CPEIP)

Ilustración 7: Organigrama CPEIP al 2018



Fuente: CPEIP (2018).

Una figura relevante dentro del organigrama del CPEIP que no aparece en la ilustración anterior es la de las y los **secretarios técnicos**, que tienen como principal tarea dirigir y guiar las acciones de desarrollo profesional docente en la provincia mediante el Comité Local.

Según el artículo 9 del decreto 495 del MINEDUC, “*El Secretario Técnico de Comités Locales será un funcionario de la respectiva Secretaría y dependerá jerárquicamente del Secretario Ministerial de Educación respectivo. Los Secretarios Técnicos de Comités Locales serán elegidos por concurso público, de acuerdo a las reglas generales.*” Éstos se alojan en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV).

El mismo decreto indica que “*las Secretarías Ministeriales de Educación deberán asegurar infraestructura, apoyo técnico y administrativo que sea necesario para el buen funcionamiento de los Comités Locales, y proporcionarán el personal que se requiera.*”



Las y los secretarios técnicos reciben orientaciones desde el CPEIP, directamente a través de la Unidad de Territorio quienes “bajan” las acciones contenidas y definidas en el plan anual de DPD.

En cuanto a la instalación las y los secretarios técnicos, la situación a nivel país es heterogénea. En la actualidad, las y los secretarios técnicos no se encuentran instalados en todas las provincias, por lo que hay zonas en las que la figura de secretario/a técnico no existe, debido a falta de recursos económicos para su contratación. Además, en muchos casos, la función de secretario/a técnico es cumplida por el o la encargada de política docente regional, ya que es quien resuelve asuntos relacionados con la implementación de programas desde el MINEDUC, y trabaja con el programa de inducción y mentorías lo que está relacionado con el desarrollo profesional docente.

Una de las grandes dificultades que enfrentan las y los secretarios técnicos es que no cuentan con presupuesto de trabajo, por lo que para poder desarrollar actividades de desarrollo profesional docente deben recurrir a la movilización de recursos mediante estrategias de colaboración entre actores a nivel regional.

A partir de lo señalado por un grupo de secretarías técnicas consultadas, existen diversas alternativas para movilizar recursos económicos para financiar actividades de desarrollo profesional docente: Una de ellas es hacerlo con el apoyo de un miembro del Consejo Regional con el fin de asegurar financiamiento para las iniciativas con el presupuesto del Gobierno Regional. Otra de éstas es comprometer acciones de desarrollo profesional docente en el plan regional de educación que debe aprobar la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI), que sí cuenta con recursos asociados. Finalmente, generar alianzas con universidades de la región les permite a las y los secretarios técnicos utilizar sus dependencias para actividades de difusión, tales como seminarios, talleres o bien, las propias reuniones del Comité Local.

“Sí, nuestra única fuente de recursos territorial que tú puedes conseguir así como sumas altas de dinero para formar docentes, por ejemplo, porque lo demás son sólo redes de contacto. Por ejemplo, yo trabajo mucho con Universidades, puntualmente con la Universidad Autónoma y la Universidad Católica del Maule. (Profesional Secretaría Técnica)

Asimismo, las consultadas recalcan la importancia de mantener una buena relación con las y los jefes técnicos provinciales que dependen del Departamento Provincial (DEPROV), en tanto son figuras claves para profundizar acciones de desarrollo profesional docente, ya que tienen relación directa con los sostenedores a nivel local y pueden fomentar este tipo de acciones en sus comunidades.



De acuerdo con lo señalado por una profesional de la SdEP, en el nivel parvulario generalmente no existe relación ni vinculación entre las y los secretarios técnicos con la profesional de la SdEP que se encuentra en cada Secretaría Regional Ministerial (SEREMI).

¿Hay articulación entre secretarías/os técnicos dentro de una región? Si bien no hay un mandato al respecto en el decreto, las secretarías técnicas ven como un valor poder compartir experiencias con otras secretarías.

“yo creo que a nivel nacional está ocurriendo, pero por eso, de forma espontánea, por necesidades de los secretarios técnicos de también de saber qué está haciendo el otro y también trabajamos interprovincialmente porque, por ejemplo, yo misma tengo mucha relación con secretarios técnicos de otras regiones, de otras provincias y nos retroalimentamos. (Secretaría Técnica)

Comités Locales

Los Comités Locales se rigen por el decreto 495 del MINEDUC 2017, y funcionan en territorios correspondientes a los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV). Éstos tienen como finalidad *“colaborar en la definición e implementación de los planes de formación para el desarrollo profesional, de acuerdo a las prioridades de la política pública establecida y las necesidades territoriales, a través de la participación de la comunidad local.”*

Los Comités Locales son liderados únicamente por las y los Secretarios Técnicos y son integrados por representantes permanentes y otros invitados: tales como, SEREMI, la dirección provincial de educación, representantes del Consejo Regional, la Agencia de la Calidad y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, sostenedores, asociaciones gremiales, académicos de universidades, entre otros/as.

Las decisiones tomadas en el comité darán origen al plan anual de trabajo que guiará las acciones de desarrollo profesional docente, y sus resultados guiarán la estrategia de desarrollo profesional elaborada por el CPEIP, que tiene cuatro años de duración. Las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, deberán asegurar infraestructura, apoyo técnico y administrativo necesario para el buen funcionamiento de los Comités Locales, y proporcionarán el personal que se requiera. De acuerdo a la descripción de una secretaria técnica sobre en el Comité Local.

“Se ve un diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional, se ve materias relacionadas a un plan anual de acciones que vayan a fortalecer la instalación de DPD en el territorio y analizan también los procesos de levantamiento de buenas prácticas, de Desarrollo Profesional Docente. (Profesional Secretaría Técnica)



¿Cómo se levantan las necesidades asociadas al desarrollo profesional docente a nivel provincial?

Las necesidades se levantan mediante mesas de trabajo, a las que se convoca a representantes de las comunas de la provincia. Se invita al jefe/a DAEM, UTP y Coordinador/a de Política Docente. En la mesa se revisan las acciones de desarrollo profesional impulsadas por cada sostenedor declaradas en el PADEM, que es el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, y se considera también lo que declaran directores/as de establecimientos de cada una de las comunas mediante el plan local de formación. Esas mesas de trabajo se componen por: el o la Secretaria Técnica, por el DAEM comunal y por el Departamento Provincial.

Las y los encargados/as de política docente corresponden a otros actores relevantes que participan de la implementación de la ley. Administrativamente el cargo se aloja en la secretaria regional ministerial de educación en cada una de las regiones, y se encarga de administrar e implementar programas con financiamiento del Ministerio de Educación, tales como, ADECO, Redes de Maestros, PSP, Mentorías, entre otros. Cada encargado/a mantiene una relación directa con la coordinadora de la Unidad de inducción y mentorías para implementar las acciones relacionadas con el programa a nivel regional. De acuerdo con lo mencionado por una profesional de SdEP, las y los encargados también son quienes deben asumir la implementación del SDPD para el nivel de educación parvularia. Sin embargo, aún no ha ocurrido.

Las y los encargados de política docente tienen la función de coordinar acciones de difusión sobre el programa de inducción y mentorías con las comunidades educativas en cada una de las regiones del país. Estas acciones son solicitadas mediante las y los sostenedores, y se coordinan con los y las directoras de los establecimientos educacionales. En estas jornadas las y los encargados de política docente dan a conocer la ley 20.903, y los requisitos y condiciones del programa de inducción y mentorías a docentes y educadoras/es interesados/as que hayan comenzado su ejercicio profesional de la docencia como máximo hace dos años. En estas instancias se abordan también dudas respecto de otros programas, y la voluntariedad de la evaluación docente que ha ocurrido durante estos últimos dos años.

Las y los encargados de política docente se mantienen en comunicación directa con sostenedores/as, directores/as y docentes y educadoras/es mediante distintos canales de comunicación, tales como, el correo electrónico, vía telefónica, o bien de manera presencial en la secretaria regional ministerial de educación de cada región.

Una de las reflexiones compartidas por encargados/as de política docente y secretarías técnicas es que no se entiende por qué el programa de mentorías y el PSP tiene su bajada



territorial a través de los/as encargados/as de política docente, considerando que el resto de los componentes de la ley, como, por ejemplo, los comités locales para la promoción del trabajo colaborativo y planes de formación docente regional se gestionan mediante las secretarías técnicas.

Esto es altamente ineficiente ya que la tarea de un secretario/a técnico/a es precisamente apoyar el desarrollo de la ley, mientras que quien se desempeña como encargado/a de política docente tiene además que dedicar su tiempo para la gestión de otros programas, tales como, ADECO, Liderazgo Directivo, entre otros.

“Porque es ilógico que le entreguen política docente a un supervisor que tiene no sé cuántas escuelas, que tiene que ver PME, que tiene que ver mil tareas porque política docente es un programa muy demandante, si ya tienes un secretario técnico empoderado en la ley que está contratado para esa tarea, ¿por qué estarle dando una tarea a otra persona que tiene que darse el doble de tiempo para aprender lo mismo que el secretario técnico? (Profesional Secretaria Técnica)

Entre los principales nudos críticos, se evidencia que, en la actualidad, los cargos de secretarios/as técnicos/as y encargados/as de política docente enfrentan varias dificultades para desempeñar su trabajo.

En términos administrativos, la Subsecretaría de Educación financia las remuneraciones de las y los secretarios/as técnicos/as, y el CPEIP es la institución que entrega lineamientos sobre la política docente, sin embargo, su jefatura directa se encuentra en los departamentos provinciales de educación. Esto trae conflictos ya que las y los secretarios/as técnicos/as terminan dedicando su tiempo al desarrollo de otras actividades que no necesariamente tienen relación con el desarrollo profesional, y que son prioridades para los departamentos provinciales.

Debido a la falta de recursos económicos, y problemas administrativos con generar nuevas vacantes para la contratación de personal, hay secretarios/as técnicos/as que terminan atendiendo a más de una provincia dentro de su región. Esto genera una dificultad no solo en el seguimiento del territorio sino también en la sobrecarga laboral que puede generar en las y los profesionales.

4.3. ¿Cómo se ha implementado el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia?

La Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP) es el órgano encargado de diseñar y definir la política integral de fortalecimiento del primer nivel educativo con estructuras y marcos regulatorios efectivos y una institucionalidad que facilita el derecho a una educación



de calidad en las salas cuna, jardines infantiles y escuelas (SdEP, consultado en junio de 2023).

En esta línea, la Subsecretaría ha venido trabajando en la elaboración, diseño e implementación de diversos referentes normativos y curriculares, desde la creación de la institución el año 2015, se han publicado los siguientes instrumentos referenciales:

- 2018: Bases Curriculares.
- 2019: Marco para la Buena Enseñanza.
- 2020: Estándares Indicativos de Desempeño.
- 2021: Marco para la Buena Dirección.

Considerando su reciente publicación, el escaso tiempo que han tenido los/as profesionales para apropiarse de su contenido, y aspectos contextuales, sumado al ajuste en el funcionamiento de las comunidades educativas durante los años 2020 y 2021, la implementación de estos referentes de la política educativa ha sido un desafío importante para la Educación Parvularia, sus profesionales y la Subsecretaría.

La Subsecretaría ha elaborado orientaciones y generado adecuaciones para la implementación de la ley 20.903, considerando dos características fundamentales asociadas al nivel: a) el primero es dar respuesta a la diversidad de sostenedores involucrados en Educación Parvularia, y b) el segundo es recoger las particularidades asociadas a los tramos curriculares.

A pesar de que la SdEP cumple un rol principalmente técnico con relación a la ley, y ésta define explícitamente que el CPEIP es el organismo que debe liderar la implementación del SDPD, la SdEP ha tenido que asumir un rol administrativo en la implementación de la ley en el nivel, supliendo en gran medida la labor que debe ejecutar el CPEIP sin contar con un equipo con dedicación exclusiva para responder tanto al proceso de ingreso de los establecimientos en cada cohorte definida en la ley, como las acciones relacionadas con la implementación de este proceso.

Heterogeneidad de sostenedores

La implementación de la ley 20.903 en el nivel de Educación Parvularia ha enfrentado una serie de desafíos asociados a la **gran heterogeneidad en el funcionamiento de los distintos sostenedores**. En la actualidad conviven como sostenedores de Educación Parvularia Fundación INTEGRAL, CAD, JUNJI, VTF de municipios, SLEP, fundaciones y corporaciones. Cada cual se constituye según figuras legales distintas, y operan bajo mecanismos contractuales y de funcionamiento diferentes, lo que impacta también en la bajada y apropiación que hacen de la ley 20.903.



Por una parte, Fundación INTEGRA es una institución de derecho privado sin fines de lucro que perteneció hasta el año 2023 a la ex Red de Fundaciones de la Presidencia, y que cuenta con un Consejo designado/a por el Ministerio de Educación. Desde lo financiero, Fundación INTEGRA recibe una transferencia de recursos mediante la Subsecretaría de Educación Parvularia para su funcionamiento, y posee dos mecanismos de operación de jardines infantiles y salas cuna: aquellos administrados directamente por la Fundación y otro grupo que son administrados por Corporaciones de Administración Delegada (CAD).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución dependiente del Estado de Chile, y se constituye como un estamento autónomo dependiente del Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país (JUNJI, consultado en junio de 2023). Opera con su propio presupuesto bajo dos figuras administrativas: hay un número de jardines infantiles y salas cunas que dependen de su administración directa, y hay otro grupo mayoritario que lo hace mediante la administración de terceros, que pueden ser Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), municipalidades, corporaciones municipales, fundaciones, corporaciones privadas sin fines de lucro, que desarrollen acciones educativas o vinculadas a la protección de la primera infancia y que son solo supervisados en temas operativos definidos por el Manual de Transferencia, y financiados por JUNJI. (JUNJI, consultado en junio de 2023)

Por su parte, los Servicios Locales de Educación (SLEP) son entidades dependientes de la Dirección de Educación Pública de Chile (DEP), y fueron creadas con la finalidad de administrar la educación pública en los niveles de educación parvularia, básica y media. Financiados a través de la Ley de Presupuestos.

Los jardines infantiles y sala cunas alojados en los Servicios Locales de Educación operan bajo la modalidad de transferencia de fondos a terceros financiados por JUNJI (VTF). La ley establece que todos aquellos que se encuentren en esta modalidad, que dependan de municipios o corporaciones municipales deberán transitar hacia los Servicios Locales en los próximos años.

Cada sostenedor en su rol de empleador opera bajo condiciones laborales distintas entre sí, lo que implica que existen diferencias importantes en las remuneraciones de los/as profesionales. Por una parte, las remuneraciones de Fundación INTEGRA se ajustan a su propia escala de remuneraciones a partir de disposiciones del código del trabajo, y se encuentran en la media del sistema. Por otra, quienes trabajan en jardines infantiles y salas cunas de administración directa de JUNJI están sujetas a estatuto administrativo y sus remuneraciones se ajustan según la escala de funcionarios/as públicos/as. Estos/as profesionales son quienes tienen mejores remuneraciones comparativamente con otros sostenedores. Finalmente, quienes trabajan en jardines infantiles y/o salas cuna administradas por un tercero (VTF y CAD) se ajustan a otra escala de remuneración propia



(Ley 20.905 de homologación) y, son quienes reciben en comparación los sueldos más bajos del sistema.

Existen diferencias a nivel de apoyos pedagógicos hacia los equipos de profesionales de aula: Fundación INTEGRA destina una persona cada veinte jardines infantiles y/o salas cunas, JUNJI destina una profesional de apoyo para catorce jardines infantiles y salas cunas, los SLEP poseen encargados/as territoriales técnico-pedagógicos, mientras que el acompañamiento a jardines y salas cuna VTF está a cargo del coordinador DAEM o DEM que, en la mayoría de los casos, resguarda sólo temas administrativos, lo que deja en una desventaja considerable a los JI VTF.

Considerando lo anterior, a partir de lo señalado por las profesionales entrevistadas, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia se instala bajo condiciones de grandes inequidades por lo que el componente económico de asignación se percibe como **una reparación** a estas condiciones estructurales que se arrastran desde hace tiempo. Mientras estas inequidades no se resuelvan, profesionales de la Subsecretaría señalan que las educadoras no van a considerar la carrera docente como oportunidad de mejora profesional.

En lo referido a la ley, los y las sostenedoras son responsables de muchos asuntos tales como, postular a los jardines infantiles e inscribir a las educadoras en carrera docente, reportar a profesionales para el cálculo de las remuneraciones, entre otras funciones.

Pertinencia con el nivel: tramos curriculares

En Educación Parvularia se aplica una versión adaptada de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento al nivel, denominada Evaluación Integral, y se compone de la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), y un portafolio, el cual considera los tres tramos curriculares del nivel parvulario.

Las modificaciones al portafolio se han trabajado por el MIDE UC, institución encargada de su elaboración junto a CPEIP, en colaboración con profesionales de la Subsecretaría de Educación Parvularia. Una de las modificaciones introducidas al portafolio consistió en elaborar un formato suficientemente versátil que permitiera que las educadoras de distintos tramos curriculares pudiesen trabajar con el mismo instrumento. Esta decisión ha repercutido en críticas de algunas educadoras que acusan problemas de pertinencia, sobre todo entre aquellas que enseñan en niveles de salas cuna y niveles medios, frente a quienes enseñan en niveles de transición. El principal desafío que enfrentan los organismos técnicos, como el MIDE UC, CPEIP y la SdEP, es desescolarizar el portafolio y adaptarlo al enfoque de enseñanza de educación parvularia, el cual está centrado en la experiencia de las y los niños, el aprendizaje mediante el juego y el trabajo colaborativo del equipo pedagógico.



Además, la SdEP ha relevado la necesidad de modificar el formato del módulo 2: clase grabada, con el objetivo de cambiar la duración de cuarenta minutos y permitir modificaciones dado el funcionamiento de las experiencias de aprendizaje de la educación parvularia. En relación con la experiencia grabada, se incorporaron el juego como parte de las tres experiencias de aula que deben presentar las profesionales, y el módulo de trabajo colaborativo es ahora obligatorio, lo que es característico del trabajo de las profesionales de educación parvularia.

A partir del diagnóstico de la SdEP, la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos también requiere mejoras en cuanto a la pertinencia de sus contenidos. Según los y las profesionales, la evaluación se basa principalmente en contenidos de niveles de transición, los que son muy diferentes de los que se abordan en niveles medios y salas cuna. Este punto se va a abordar con mayor detalle en el apartado de evaluación.

5. Caracterización de docentes y educadoras/es adscritos al SDPD

En el siguiente apartado se presenta una caracterización general según sexo, dependencia administrativa, nivel de enseñanza, zona, y función principal dentro del establecimiento de docentes y educadoras/es de establecimientos educacionales adscritos/as al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y educadoras/es de jardines infantiles y salas cuna. Esta caracterización permitirá contextualizar los hallazgos presentados en los capítulos posteriores.

5.1. Caracterización general de docentes y educadoras/es de establecimientos educacionales adscritos/as a SDPD

El presente apartado entrega información sobre la dotación de cargos docentes a nivel nacional y sus características a partir de variables, tales como, sexo, dependencia administrativa y nivel de enseñanza. Posteriormente, se presenta una descripción general de docentes y educadoras/es que se desempeñan en establecimientos adscritos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), que se encuentran en la carrera, según variables de caracterización, tales como sexo, dependencia administrativa y nivel de enseñanza, entre el 2017 y el 2022.

Cabe señalar que los datos que se presentan en este apartado se deben interpretar con cautela, ya que la información contenida en las bases de datos de cargos docentes es en parte proporcionada por los sostenedores, por lo que está sujeta a errores de registro. La dotación de cargos docentes presenta la situación de todos/as aquellos/as profesionales de la educación registrados/as en el sistema, la cual puede cambiar de un año a otro. Por lo

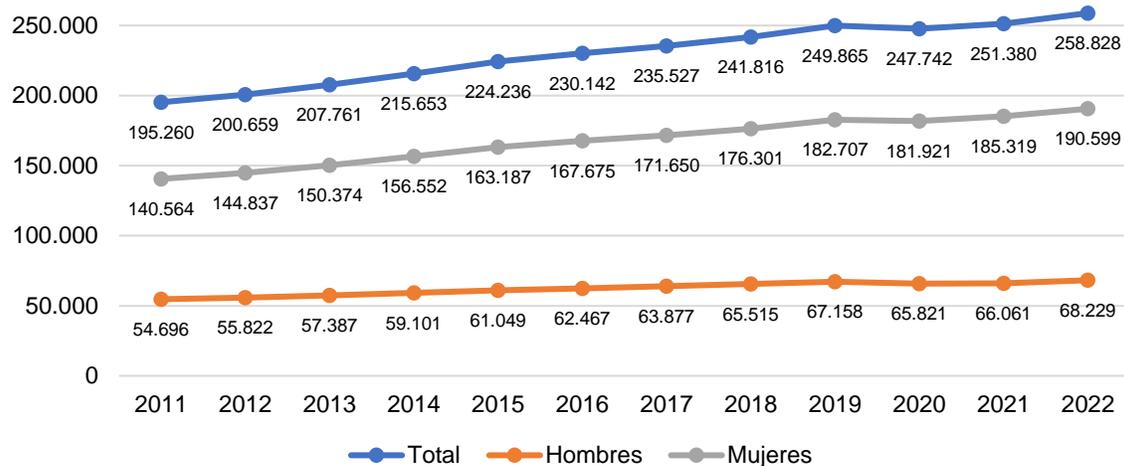


tanto, los objetivos al describir estos datos son: observar su tendencia en distintos períodos de observación (años) y entregar datos de contexto de la situación del sistema educativo tanto antes como después de la entrada en vigencia de la ley 20.903.

El Gráfico 1 muestra la dotación de todos los cargos docentes a nivel nacional, según sexo, para el período 2011-2022²³ es decir, desde seis años antes y hasta seis años después de la introducción de la ley, la dotación de docentes y educadores/as ha subido sostenidamente: **de 195.260 docentes en 2011, a 258.828 en 2022, con un leve retroceso en 2020, sugiriendo un efecto de la pandemia por Covid-19.**

Aproximadamente el **73% de las y los docentes y educadores/as son mujeres, evidenciándose que la profesión docente está altamente feminizada.** La proporción de mujeres es relativamente estable en el tiempo, aunque los datos exhiben una leve alza, de 71,99% en 2011 a 73,64% en 2022.

Gráfico 1: Dotación docente según sexo



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

El gráfico 2 muestra la diferencia en la dotación docente según tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, durante el período 2011-2022. Al

²³ Los datos totales por año están cotejados con los presentados en los Resúmenes Estadísticos de la Educación del Centro de Estudios del Mineduc. Esta caracterización no incluye JUNJI, Integra y VTF, ya que las bases de datos de Cargos Docentes no incluyen la dotación de educadores/as de estas dependencias. Si bien existe una base de datos de educadoras JUNJI, Integra y VTF en carrera docente (utilizada para realizar el contacto de la fase cualitativa de este estudio), no se cuenta con bases de toda la dotación, por lo que no es posible hacer un análisis afín al acá presentado.



caracterizar por tipo de dependencia del establecimiento, se observa que aproximadamente el 90% de los docentes y educadores/as trabajan en establecimientos municipales o particulares subvencionados.²⁴ Desde 2018 en adelante, un porcentaje progresivo de los establecimientos municipales pasan a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), por tanto, baja el porcentaje relativo de docentes en establecimientos municipales como resultado de este cambio. El 10% restante se desempeña en establecimientos particulares pagados. Asimismo, en torno al 1% de los docentes se desempeña en establecimientos cuya dependencia es de Corporación de Administración Delegada (CAD).²⁵

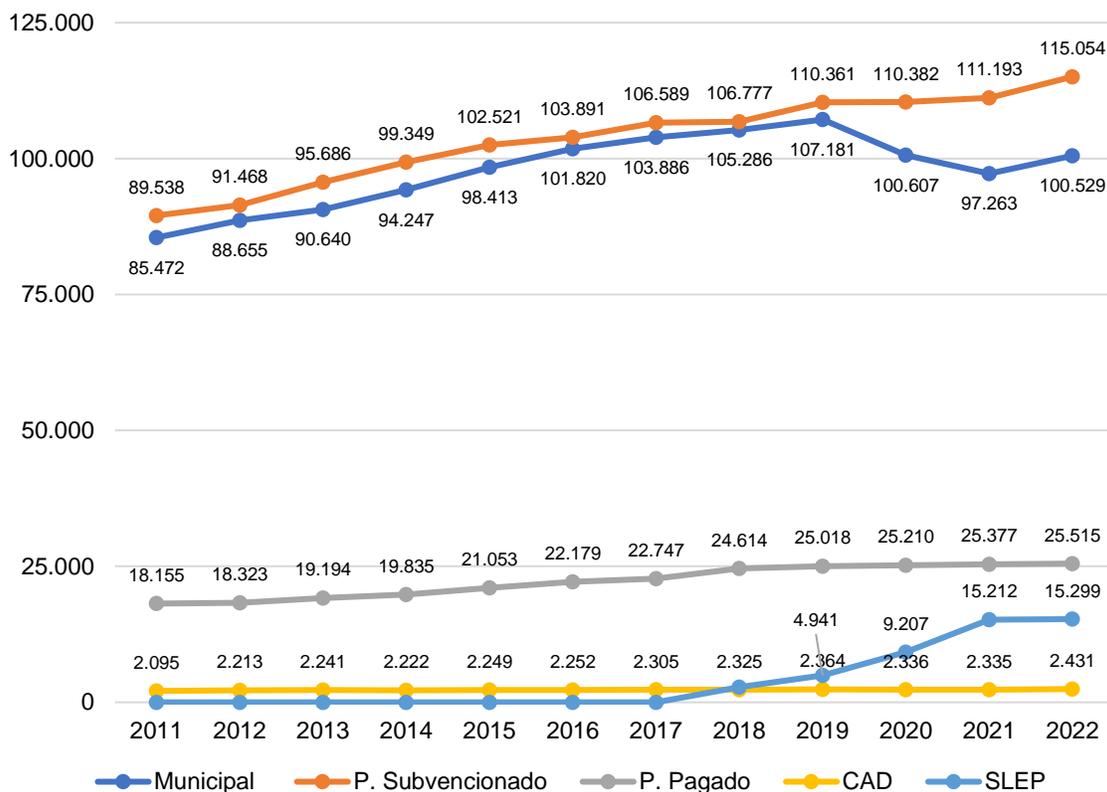
El Gráfico 2 también muestra que, exceptuando la disminución porcentual de la dotación docente en establecimientos municipales, al pasar a ser SLEP, **el porcentaje relativo del resto de las dependencias se mantiene estable durante el período.**

²⁴ Para el caso de educadores/as, aproximadamente el 35% se desempeña en establecimientos municipales (o SLEP, desde 2018), 43% en particulares subvencionados, y el 20% restante en particulares privados.

²⁵ Tanto los docentes de establecimientos particulares pagados como los de CAD son omitidos del análisis posterior. Los primeros por desempeñarse en establecimientos no adscritos al SDPD, y los segundos por representar un porcentaje muy menor de la dotación. Además, así se guarda consistencia con el diseño muestral de la encuesta que contempla este estudio (y que excluye a estas dos dependencias).



Gráfico 2: Dotación docente según dependencia administrativa

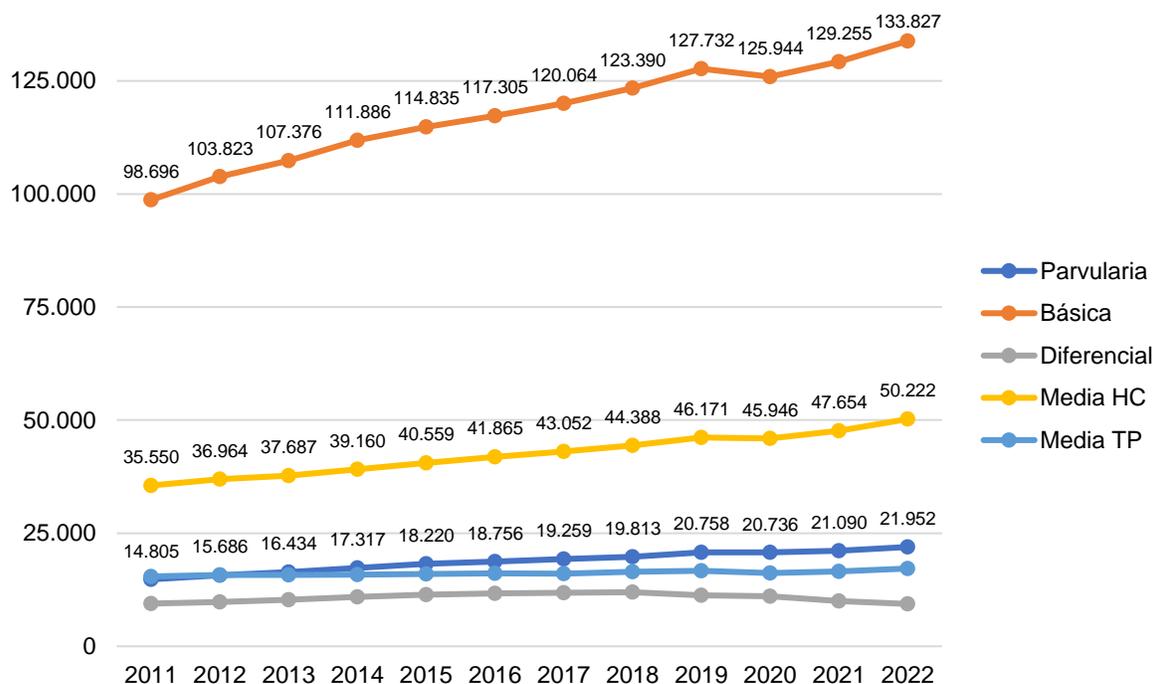


Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

El Gráfico 3 muestra la dotación docente por nivel de enseñanza para el período 2011-2022. De forma análoga a lo que sucede por sexo y tipo de dependencia, al realizar aperturas por nivel de enseñanza, también se aprecia que las proporciones de la dotación son relativamente estables en el tiempo.



Gráfico 3: Dotación docente según nivel de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Aproximadamente el 9% de la dotación corresponde a educadores/as que ejercen en la educación parvularia y el 5% en educación diferencial. El 57% aproximadamente se desempeña en educación básica, y el 29% restante en educación media.²⁶

En cuanto a la proporción de docentes que se desempeñan en establecimientos rurales, también se constata que antes y después de la entrada en vigencia de la Ley 20.903 se mantienen las proporciones de docentes y educadores/as. En este caso, alrededor del 12% de la dotación docente se desempeña en estos establecimientos, aun cuando (excepto para el 2020) la dotación subió de 23.442 en 2011 a 30.837 en 2022.

²⁶ Esto, sobre el total del que se tiene información sobre nivel de desempeño (alrededor del 10% de las observaciones en las bases de Cargos Docentes de cada año no tienen esta información).



Ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Con respecto a ingreso de docentes y educadores/as a establecimientos adscritos al SDPD, la Tabla 36 muestra el total de docentes y educadores/as que se desempeñan en establecimientos adscritos desde 2017 en adelante.

Tabla 36: Dotación y porcentaje de docentes y educadores/as en establecimientos adscritos al SDPD

Año	2017	2018	2019	2020	2021	2022						
Sexo												
Hombres	31.103	54,5%	32.106	55,1%	36.657	61,3%	39.244	67,1%	43.070	73,3%	48.412	79,7%
Mujeres	72.783	47,5%	75.994	48,5%	90.724	55,8%	100.499	62,2%	113.844	69,0%	129.268	76,0%
Dependencia administrativa												
Municipal	103.886	100%	105.286	100%	107.181	100%	100.607	100%	97.263	100%	100.529	100%
SLEP	N/A	N/A	2.814	100%	4.941	100%	9.207	100%	15.212	100%	15.299	100%
Part. Sub.	N/A	N/A	N/A	N/A	15.259	13,8%	29.929	27,1%	44.439	40,0%	61.852	53,8%
Nivel de enseñanza												
Parvularia	7.048	45,0%	7.385	46,4%	9.042	54,0%	10.128	60,6%	11.505	67,5%	13.384	75,1%
Básica	57.319	52,8%	59.662	53,8%	70.343	61,1%	75.971	67,2%	85.445	73,5%	96.246	79,7%
Diferencial	2.465	20,9%	2.495	20,9%	3.166	28,0%	4.415	40,0%	5.100	50,9%	5.557	59,4%
Media HC	15.812	43,7%	16.524	44,5%	18.992	48,9%	20.945	54,2%	24.963	62,0%	30.729	71,9%
Media TP	8.511	58,8%	8.920	60,2%	10.633	70,7%	11.235	77,0%	12.411	83,2%	13.610	87,7%
Zona												
Urbano	82.453	45,1%	85.812	46,1%	101.818	52,8%	113.462	59,5%	130.214	67,0%	149.513	74,7%
Rural	21.433	77,3%	22.288	77,7%	25.563	86,1%	26.281	89,0%	26.700	90,7%	28.167	91,9%
Función Principal												
Docente de aula	84.395	49,3%	87.837	50,2%	103.774	57,1%	113.444	63,3%	128.015	70,1%	145.530	77,0%
Otras funciones	19.491	49,7%	20.263	50,9%	23.607	57,9%	26.299	64,2%	28.899	70,2%	32.150	76,6%
Total	103.886	49,4%	108.100	50,3%	127.381	57,3%	139.743	63,5%	156.914	70,2%	177.680	77,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para establecimientos Municipales y SLEP, el 100% de su dotación docente se considera como adscrita al SDPD para todo el período. No se considera a docentes y educadores/as que se desempeñaban en establecimientos particulares pagados o CAD. La categoría otras funciones se refiere a todas las que no sean docente de aula en la base de datos de cargos docentes (directivo, UTP, etc.).



La tabla 29 muestra los datos asociados al número de docentes y educadoras/es según variables de caracterización, tales como, sexo, dependencia, nivel de enseñanza, zona urbano/rural y función principal del docente, y el porcentaje de docentes y educadoras/es para cada categoría que se encuentra adscrito/a al Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

De los datos de la tabla 29 es posible apreciar un aumento sostenido en el ingreso al SDPD para el total de la dotación de docentes y educadoras. En 2022, el 76,9% de los docentes estaba adscrito al SDPD. En 2017 esta cifra era un 49%. El cambio más relevante se produce de 2019 en adelante, con el ingreso de establecimientos particulares subvencionados al sistema en razón de 1/7 al año hasta el 2025, según lo definido por la ley, así como, el ingreso al sistema de educadoras de párvulos de jardines infantiles y salas cuna a partir del 2020. Por esta vía han ingresado aproximadamente 15.000 docentes al año, llegando a representar el 53,71% de la dotación en esta dependencia administrativa en 2022.

Por otro lado, aunque la dotación de docentes y educadores/as a nivel nacional está más feminizada (73% son mujeres), la tendencia muestra que la brecha entre hombres y mujeres que han ingresado al Sistema de Desarrollo Profesional Docente ha disminuido de un 7,01% en 2017, a un 3,7% en 2022.

Asimismo, para los distintos niveles de enseñanza, también se aprecia un aumento progresivo de la dotación en el sistema. El aumento es mayor en el caso de profesionales de educación diferencial, debido a que la mayor parte de la dotación de docentes y educadores/as del nivel se desempeña en establecimientos particulares subvencionados (entre 75% y 80% durante el período 2017-2022). Asimismo, las/os docentes de Educación Media Técnico-Profesional presentan un porcentaje más alto de participación en el SDPD, debido a una mayor proporción de docentes que se desempeña en establecimientos municipales (55,6% versus 46,5% promedio).

Lo mismo ocurre cuando se observa por condición urbano/rural. Las/os docentes y educadores/as de establecimientos rurales se concentran mayormente en establecimientos municipales y SLEP (78,2%) versus quienes se desempeñan en establecimientos urbanos (45,8%), lo que se traduce en una mayor proporción adscrita al SDPD.

En otro ámbito, para el mismo período (2017 a 2022), en cuanto a la función principal docente, en promedio el 81,3% desarrolla funciones como docentes de aula, mientras que un 18,7% realiza otras funciones dentro del establecimiento, tales como, directores/as, UTP, inspector/a general, orientador/a, entre otros. Ambos grupos presentan tasas similares de dotación desempeñándose en establecimientos adscritos al SDPD.



5.2. Caracterización general de educadoras/es adscritas/os al SDPD

En relación con educadores/as que se desempeñan en jardines infantiles y/o salas cunas, los datos disponibles muestran que existen 8.790 educadores/as que, al año 2022, se encuentran adscritos/as al Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La Tabla 37 muestra el total de educadores/as según variables de caracterización, tales como región, sexo, dependencia y años de servicio.

Tabla 37: Dotación de Educadores/as de Párvulos adscritos al SDPD al año 2022

<i>Variable de interés</i>	<i>N</i>	<i>Porcentaje</i>
Región		
Región de Arica y Parinacota	158	1,80%
Región de Tarapacá	220	2,50%
Región de Antofagasta	238	2,71%
Región de Atacama	178	2,03%
Región de Coquimbo	454	5,16%
Región de Valparaíso	868	9,87%
Región Metropolitana	2722	30,97%
Región del Lib. Gral. Bdo. O'Higgins	422	4,80%
Región del Maule	710	8,08%
Región del Ñuble	270	3,07%
Región del Bío Bío	798	9,08%
Región de la Araucanía	675	7,68%
Región de Los Ríos	245	2,79%
Región de Los Lagos	514	5,85%
Región de Aysén	89	1,01%
Región de Magallanes y Antártica Chilena	115	1,31%
Sin información	114	1,30%
Sexo		
Mujeres	8787	99,97%
Hombres	3	0,03%
Dependencia		
INTEGRA	2907	33,07%
JUNJI	2174	24,73%
Servicio Local de Educación (SLEP)	315	3,58%
VTF	3394	38,61%
Años de Servicio		



0 - 2 años	1238	14,08%
3 - 5 años	1802	20,50%
6 - 10 años	3030	34,47%
11 - 15 años	1679	19,10%
16 - 20 años	487	5,54%
21 años o más	397	4,52%
Sin información	157	1,79%
Total	8.790	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

De los datos de la Tabla 37 se observa que educadores/as de párvulos de todas las regiones se han adscrito al SDPD. Las regiones que concentran mayor cantidad de educadores/as adscritos corresponde a las regiones Metropolitana (30,97%), Valparaíso (9,87%) y Bío Bío (9,08%), lo que es consistente al ser las regiones que concentran mayor cantidad de matrícula de educación parvularia al año 2021 (Mineduc, 2021). En cuanto a distribución según sexo, el 99,97% corresponde a educadoras de párvulos mujeres.

Según tipo de dependencia, se observa que la mayoría de quienes están adscritos/as corresponden a educadores/as que provienen de establecimientos VTF (38,61%), seguidas por Integra (33,07%) y JUNJI (24,73%). Esta distribución es similar a la distribución de educadores/as y directores/as en el sistema al año 2020 (Mineduc, 2021).

Finalmente, según años de experiencia, se observa que, quienes están adscritos/as al SDPD, se dividen en tres grupos principalmente: quienes tienen 5 años o menos de experiencia (34,58%), quienes tienen 6 a 10 años de experiencia (34,47%) y quienes tienen 11 años o más (30,94%).

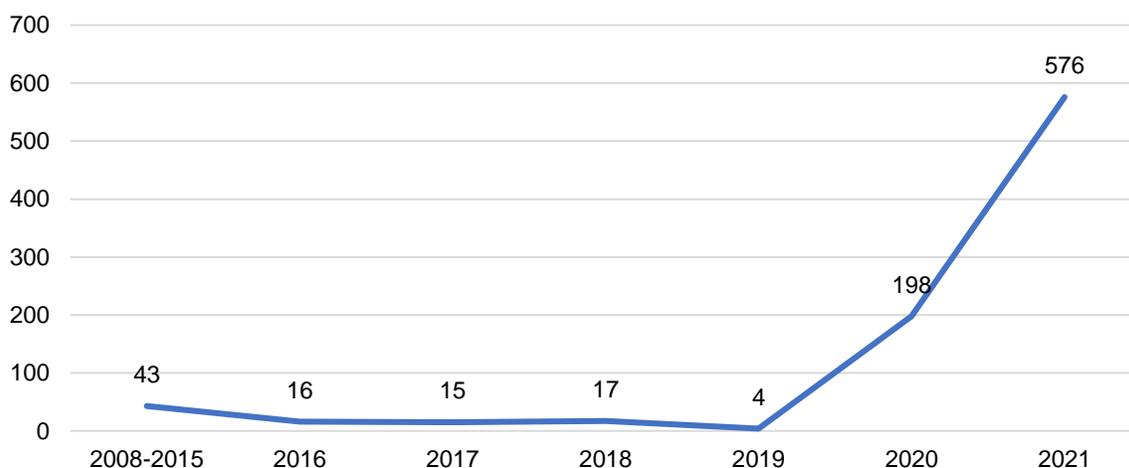
Portafolio

En cuanto a educadores/as de párvulos de jardines infantiles y salas cunas, el

Gráfico 4 muestra la cantidad de educadores/as que se encuentran adscritas al SDPD y que han sido evaluados/as con portafolio desde el 2008 hasta el 2021. Como es de esperar, dado el ingreso progresivo de este nivel al SDPD, a partir del año 2020 aumenta la cantidad de educadores/as evaluados/as.



Gráfico 4: Cantidad de educadores/as de párvulos de JI y SC evaluados/as en Portafolio



Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc.

En total, se han evaluado 869 educadores/as de párvulos a través del Portafolio, lo que corresponde al 9,89% de educadores/as de párvulos adscritos al SPDP. Esto implica que hay 7.921 educadores/as que no se han evaluado a través del Portafolio. Quienes se evaluaron antes del año 2020, corresponde a educadores/as de párvulos que trabajaron en algún año en establecimientos educacionales escolares, siendo evaluados/as como parte del proceso de Evaluación Docente o del Sistema de Reconocimiento. Se menciona que el 100% de evaluados/as corresponde a educadoras de párvulos mujeres. La Tabla 38 presenta la distribución de educadores/as evaluados en Portafolio según dependencia y años de servicio.

Tabla 38: Número y porcentaje de educadores/as de JI y SC evaluados/as en portafolio, sobre total en SDPD según variables de caracterización

Años	Total	Porcentaje
------	-------	------------



	2008-2019	2020	2021		
Dependencia administrativa					
INTEGRA	13	38	158	209	7%
JUNJI	17	50	150	217	10%
Servicio Local de Educación (SLEP)	7	5	24	36	11%
VTF	58	105	244	407	12%
Años de Servicio					
0 - 2 años	31	21	60	112	9%
3 - 5 años	24	42	86	152	8%
6 - 10 años	11	75	263	349	12%
11 - 15 años	16	43	117	176	10%
16 - 20 años	6	12	30	48	10%
21 años o más	7	5	20	32	8%
Total	95	198	576	869	10%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

En cuanto a la distribución de educadores/as de párvulos según variables de caracterización se observa que es mayor la proporción de evaluados/as de VTF, donde el 12% de quienes están adscritas a SDPD se han evaluado en el Portafolio. Por el contrario, quienes están en establecimientos de Integra son quienes están en menor proporción evaluadas por Portafolio (7%).

Con respecto a los años de servicio, no se observan diferencias entre los distintos grupos. Quienes tienen mayor proporción de educadores/as evaluados por Portafolio son quienes se encuentran entre los 6 y 10 años de servicio (12%). El resto de las y los educadores con más o menos años de servicios se distribuye entre el 8% y 10%.

En cuanto a los resultados de la evaluación del Portafolio, los datos muestran que, en términos generales, la mayoría de las educadoras se encuentran en tramo de desempeño "D" (33%) y "C" (32%), según las categorías de la Ley 20.903. Junto con lo anterior, se observa que un 15% se encuentra en el tramo "E" o insatisfactorio. Sólo un 1% de evaluados/as se encuentra en tramo "A". La Tabla 39 presenta la distribución de tramos a partir resultado en Portafolio, según variables de caracterización.

Tabla 39: Número y porcentaje de educadores/as de JI y SC en tramos de resultados de Portafolio, según variables de caracterización

		Resultado en portafolio					Total
		A	B	C	D	E	
Dependencia administrativa							
INTEGRA	N	1	59	79	52	18	209



	%	0%	28%	38%	25%	9%	100%
JUNJI	N	0	32	69	85	31	217
	%	0%	15%	32%	39%	14%	100%
Servicio Local de Educación (SLEP)	N	0	6	10	10	10	36
	%	0%	17%	28%	28%	28%	100%
VTF	N	5	75	118	138	71	407
	%	1%	18%	29%	34%	17%	1
Años de Servicio							
0 - 2 años	N	0	18	30	40	24	112
	%	0%	16%	27%	36%	21%	100%
3 - 5 años	N	1	23	47	56	25	152
	%	1%	15%	31%	37%	16%	100%
6 - 10 años	N	2	72	130	100	45	349
	%	1%	21%	37%	29%	13%	100%
11 - 15 años	N	1	44	48	58	25	176
	%	1%	25%	27%	33%	14%	100%
16 - 20 años	N	1	9	10	18	10	48
	%	2%	19%	21%	38%	21%	100%
21 años o más	N	1	6	11	13	1	32
	%	3%	19%	34%	41%	3%	100%
Total	N	6	172	276	285	130	869
	%	1%	20%	32%	33%	15%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Los datos de la Tabla 39 muestran que las educadoras de párvulos de Integra evaluadas en Portafolio tienen mejor desempeño que sus pares de otros establecimientos, donde el 66% se concentra en los primeros tres tramos de categoría de resultados (66%) y sólo un 9% está en tramo E, a diferencia de educadores/as de JUNJI, SLEP y VTF, donde la proporción que está en tramo insatisfactorio (E) asciende a 14%, 28% y 17% respectivamente.

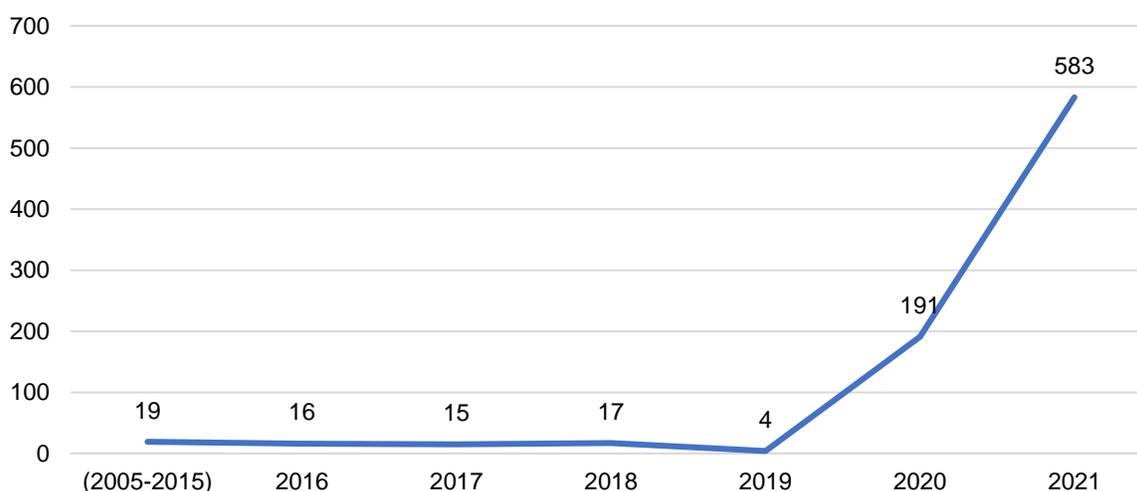
En cuanto a años de servicio, no se observa una tendencia clara en relación a los resultados que tienen educadores/as evaluados/as en el Portafolio. Quienes están en mayor proporción en los tres primeros tramos de resultados son quienes tienen entre 6 y 10 años de servicio (58%), quienes tienen 21 años o más (56%) y quienes tienen entre 11 y 15 años (53%). Por el contrario, quienes presentan menor desempeño y están en mayor proporción en tramo "E" son los/as evaluados/as que tienen entre 0 y 2 años de servicio (21%) y entre 16 y 20 años (21%).



Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP)

En cuanto a educadores/as de párvulos de jardines infantiles y salas cunas, el Gráfico 5 muestra la cantidad de educadores/as que se encuentran adscritas al SDPD y que han sido evaluados/as por ECEP desde el 2005 hasta el 2021. Al igual que en el caso del Portafolio, y como es esperable según año de ingreso progresivo del nivel al SDPD, a partir del año 2020 aumenta la cantidad de educadores/as evaluados/as.

Gráfico 5: Cantidad de educadores/as de párvulos de JI y SC evaluados/as en ECEP



Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc.

En total, se han evaluado 845 educadores/as de párvulos en ECEP, lo que corresponde al 9,61% de educadores/as de párvulos adscritos al SPDP. Esto implica que hay 7.945 educadores/as que están en carrera, pero no se han evaluado a través de ECEP. Los datos muestran que el 100% de evaluados/as corresponde a educadoras de párvulos mujeres. La Tabla 40 presenta la distribución de educadoras evaluadas en ECEP según dependencia y años de servicio.

Tabla 40: Número y porcentaje de educadoras de JI y SC evaluadas en ECEP, sobre total en SDPD según variables de caracterización

	Años			Total	Porcentaje
	2005-2019	2020	2021		
Dependencia administrativa					
INTEGRA	8	37	159	204	7%
JUNJI	12	49	151	212	10%



Servicio Local de Educación (SLEP)	5	5	24	34	11%
VTF	46	100	249	395	12%
Años de Servicio					
0 - 2 años	28	20	61	109	9%
3 - 5 años	18	41	87	146	8%
6 - 10 años	7	72	266	345	11%
11 - 15 años	9	41	119	169	10%
16 - 20 años	3	12	30	45	9%
21 años o más	6	5	20	31	8%
Total	71	191	583	845	10%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

El análisis según dependencia muestra una distribución similar a las evaluadas en Portafolio; es menor la proporción de educadoras que se han evaluado en ECEP que trabajan en establecimientos de Integra (7%), en comparación con el resto. Con respecto a años de servicio, no se observan diferencias según rango de años de servicio. Es levemente superior la cantidad y proporción de educadoras entre 6 y 10 años de servicio que están evaluadas en ECEP.

En cuanto a los resultados de la evaluación de ECEP, los datos muestran que, en términos generales, la mayoría de las educadoras evaluadas se encuentran en tramo de desempeño "B" (59%) y "A" (20%), según las categorías de la Ley 20.903. A diferencia de la evaluación de Portafolio, son pocas las educadoras que están en el tramo más bajo de desempeño de esta evaluación ("D"), las que corresponden al 4%. La Tabla 41 presenta la distribución de tramos a partir resultado en ECEP, según variables de caracterización.

Tabla 41: Número y porcentaje de educadores/as de JI y SC en tramos de resultados de ECEP, según variables de caracterización

		Tramo				Total
		A	B	C	D	
Tipo de Dependencia						
INTEGRA	N	51	128	19	6	204
	%	25%	63%	9%	3%	100%
JUNJI	N	44	134	31	3	212
	%	21%	63%	15%	1%	100%
Servicio Local de Educación	N	7	16	8	3	34
	%	21%	47%	24%	9%	100%
VTF	N	71	223	81	20	395
	%	18%	56%	21%	5%	100%



Años de Servicio						
0 - 2 años	N	12	56	37	4	109
	%	11%	51%	34%	4%	100%
3 - 5 años	N	28	79	31	8	146
	%	19%	54%	21%	5%	100%
6 - 10 años	N	70	223	41	11	345
	%	20%	65%	12%	3%	100%
11 - 15 años	N	44	97	22	6	169
	%	26%	57%	13%	4%	100%
16 - 20 años	N	10	29	5	1	45
	%	22%	64%	11%	2%	100%
21 años o más	N	9	17	3	2	31
	%	29%	55%	10%	6%	100%
Total	N	173	501	139	32	845
	%	20%	59%	16%	4%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Los datos de la Tabla 41 muestran que las educadoras de párvulos de Integra y Junji, evaluadas en ECEP, tienen mejor desempeño que sus pares de otros establecimientos, donde el 88% y 84%, respectivamente, se concentra en los dos primeros tramos de categoría de resultados. Asimismo, el porcentaje de educadoras de estos establecimientos que se encuentran en tramo "D" es muy bajo.

En relación a los años de servicio, los resultados obtenidos en ECEP revelan una correlación entre el desempeño y el tiempo de servicio de las educadoras de párvulos evaluadas. Aquellas con una experiencia laboral de 6 años o más muestran un rendimiento superior en ECEP, predominando en los tramos de evaluación "A" y "B". En contraste, las que se encuentran en sus primeros cinco años de servicio presentan un desempeño relativamente inferior. Específicamente, las educadoras entre 0 y 2 años de experiencia exhiben el menor rendimiento, siendo más frecuentes en los tramos "C" y "D", en comparación con el resto, con un total combinado del 38%.

Tramos de Progresión en Carrera Docente

En cuanto a educadores/as de párvulos que se encuentran trabajando en jardines infantiles y salas cunas, es importante mencionar que comienzan a ingresar al SDPD a partir del año 2020. La Ley establece que ingresarán de forma progresiva, entre el año 2020 y 2024, en una proporción de 20% al año. Los datos muestran que, al 2022, de los/as 8.790 que están adscritos/as al SDPD, el 73% está en tramo de Acceso. Esta proporción es muy alta en



comparación con docentes y educadores/as que están en establecimientos educacionales escolares. En cuanto a los tramos obligatorios, el 18% se encuentra en tramo Inicial, el 3%, en Temprano, y el 3% en Avanzado. Sólo un 1,47% se encuentra en alguno de los tramos voluntarios (Experto I y Experto II). La siguiente tabla muestra la distribución de educadores/as de párvulos según tramos del Sistema de Reconocimiento.

Tabla 42: Número de educadoras/es por tramo en carrera docente

Tramo en carrera docente	N	(%)
Acceso	6393	72,73%
Inicial	1649	18,76%
Temprano	228	2,59%
Avanzado	234	2,66%
Experto I	102	1,16%
Experto II	27	0,31%
Sin Información	157	1,79%
Total	8790	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

A partir de los datos proporcionados, hay 1.367 educadores/as que se encuentran en tramo inicial y no han rendido ninguno de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento, es decir, portafolio ni ECEP.

La siguiente tabla presenta el número de educadores/as encasillados según su participación en procesos de evaluación.

Tabla 43: Número de educadoras/es por tramo, según participación en procesos de evaluación.

Tramo en carrera docente	Tipo de participación en procesos de evaluación	Tipo de participación en procesos de evaluación			Total
		Evaluado/a (PF y ECEP)	Evaluado/a (PF o ECEP)	No evaluado/a	
Tramo en carrera docente	Acceso		5	6388	6393
	Inicial	274	8	1367	1649
	Temprano	207	21		228
	Avanzado	230		4	234
	Experto I	102			102
	Experto II	27			27
	Sin información			157	157
Total		840	34	7916	8790



Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Tabla 44: Número y porcentaje de educadoras/es por tramo, según variables de caracterización

		Tramos en carrera docente							Total
		Acceso	Inicial	Temprano	Avanzado	Experto I	Experto II	S/I	
Tipo de Dependencia									
INTEGRA	N	2222	479	41	77	32	7	49	2907
	%	76%	16%	1%	3%	1%	0%	2%	100%
JUNJI	N	1482	437	71	49	23	7	105	2174
	%	68%	20%	3%	2%	1%	0%	5%	100%
Servicio Local de Educación (SLEP)	N	239	52	9	10	5	0	0	315
	%	76%	17%	3%	3%	2%	0%	0%	100%
VTF	N	2450	681	107	98	42	13	3	3394
	%	72%	20%	3%	3%	1%	0%	0%	100%
Años de Servicio									
0 - 2 años	N	168	1070	0	0	0	0	0	1238
	%	14%	86%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
3 - 5 años	N	1241	465	43	53	0	0	0	1802
	%	69%	26%	2%	3%	0%	0%	0%	100%
6 - 10 años	N	2680	68	92	130	60	0	0	3030
	%	88%	2%	3%	4%	2%	0%	0%	100%
11 - 15 años	N	1502	34	61	34	28	20	0	1679
	%	89%	2%	4%	2%	2%	1%	0%	100%
16 - 20 años	N	438	9	20	8	9	3	0	487
	%	90%	2%	4%	2%	2%	1%	0%	100%
21 años o más	N	364	3	12	9	5	4	0	397
	%	92%	1%	3%	2%	1%	1%	0%	100%
Total	N	6393	1649	228	234	102	27	157	8790
	%	73%	19%	3%	3%	1%	0%	2%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc.



6. Resultados: Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras

La formación inicial docente cumple un rol fundamental en el aseguramiento de la calidad y el desempeño docente (Darling-Hammond, 2000). Tal como se detalla en el capítulo 2 (Marco Teórico), la ley 20.903, establece una serie de condiciones para asegurar la calidad de la formación inicial: i) acreditación obligatoria de universidades que imparten carreras de pedagogía; ii) acreditación obligatoria (a través de la Comisión Nacional de Acreditación) de las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico Profesional, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos (artículo 27bis); iii) definición de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios; iv) aumento de requisitos de admisión a las carreras y programas de pedagogía acompañado de vías alternativas de ingreso; v) establecimiento de pruebas de evaluación al inicio y próximo al egreso de las carreras de pedagogía (Evaluación Nacional Diagnóstica).

Este capítulo analiza la implementación de cada uno de estos puntos, considerando los resultados esperados, los supuestos y riesgos, a partir de la teoría de cambio, tal como se detallan a continuación.

Resultados esperados (intermedios)

- Las y los estudiantes de las carreras de pedagogía reciben una mejor formación profesional, debido a las competencias adquiridas en programas de formación basados en los nuevos estándares disciplinarios y pedagógicos.
- Estudiantes de mayor desempeño en educación media y/o en pruebas de selección universitaria ingresan a carreras de pedagogía.
- Profesionales que cuenten con un grado de académico o un título profesional, o, un título técnico de nivel superior, podrán obtener el título profesional de pedagogía mediante un programa de prosecución de estudios.

Impactos (a largo plazo)

- Oportunidad de desarrollar una trayectoria profesional para docentes y educadores/as desde el momento en el que son estudiantes.
- La pedagogía adquiere reconocimiento en la sociedad.
- Desarrollar prácticas tempranas y progresivas que contribuyan a mejorar la retención de los y las estudiantes, como en disminuir la deserción de docentes en sus primeros años de servicio.

Supuestos

- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente conocen los estándares pedagógicos y disciplinarios.



- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente trabajan en función de los estándares pedagógicos y disciplinarios.
- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente cumplen con los requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de pedagogía.
- La CNA deberá establecer criterios y orientaciones relativas a procesos formativos, convenios de colaboración, cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios y programas orientados a la mejora de resultados.
- Para que los estándares de la profesión en el contexto de la FID entren en vigencia deben pasar por la aprobación del Consejo Nacional de Educación.
- Las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente miden los conocimientos de los estudiantes mediante la aplicación de dos pruebas de diagnóstico, cuyos resultados tendrán un carácter referencial y formativo para las y los estudiantes.
- Yo diría esto: A partir del 2024, la evaluación nacional diagnóstica considerará los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Riesgos

- Demoras en el proceso de aprobación de los estándares FID impide que estos sean implementados según lo definido por la ley como es el caso de los EFID de EP
- La dificultad de poner en práctica las nuevas exigencias de puntajes de acceso para carreras de pedagogía condicionan a universidades más pequeñas, ubicadas en zonas aisladas y/o desventajadas económicamente, que no puedan seleccionar a estudiantes con puntajes más altos.
- Escasa oferta de programas de estudio de pedagogía en universidades de regiones del país, especialmente en zonas aisladas
- Crecimiento inesperado de programas de prosecución de estudios, para habilitar profesionales en menor tiempo y con menores exigencias de ingreso.
- La baja en la matrícula en carreras de pedagogía es un desincentivo para aumentar las exigencias de ingreso en las mismas.
- Reducción en el número de estudiantes de pedagogías respecto de los que se requieren en el sistema, lo que pone en riesgo su sustentabilidad en el tiempo.
- Dificultad para sostenerse en el tiempo para instituciones formadoras docentes, dado los requisitos de acceso y la falta de estudiantes nuevos.

La evidencia presentada, se basa en la información recogida a partir de entrevistas semiestructuradas a autoridades de carreras de pedagogía (decanos y secretarios de facultades de Educación, directoras y directores de Pedagogía en Educación General Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía en Matemáticas, Música, Lenguaje y Comunicación), autoridades de CPEIP, Mineduc, Comisión Nacional de Acreditación, grupos focales con estudiantes del último año de Pedagogía, y análisis de bases de datos administrativas del Mineduc.



Los resultados se presentan por dimensión²⁷, en cuatro apartados: 1) Proceso de construcción y grado de conocimiento de los estándares pedagógicos y disciplinarios para formadores de docentes, 2) Cumplimiento de requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de carreras de pedagogía, 3) Evaluación del instrumento “Evaluación Nacional Diagnóstica” (END), y 4) Nivel de valoración de los cambios de admisión y matrícula. A modo de cierre, las conclusiones contrastan los hallazgos con los resultados esperados, así como coteja la prevalencia / ausencia de los riesgos y supuestos. A su vez, se sintetizan los principales avances, desafíos y nudos críticos de la formación inicial docente en el mediano y largo plazo.

6.1 Proceso de construcción y grado de conocimiento de los estándares pedagógicos y disciplinarios para formadores de docentes.

Tras 20 años de desarrollo, recientemente se han definido los Estándares de la Profesión Docente (Ilustración 8). A continuación, se sintetizan los distintos pasos ejecutados para su diseño, así como las normativas involucradas, en base a documentación de CPEIP y la ley 20.903.

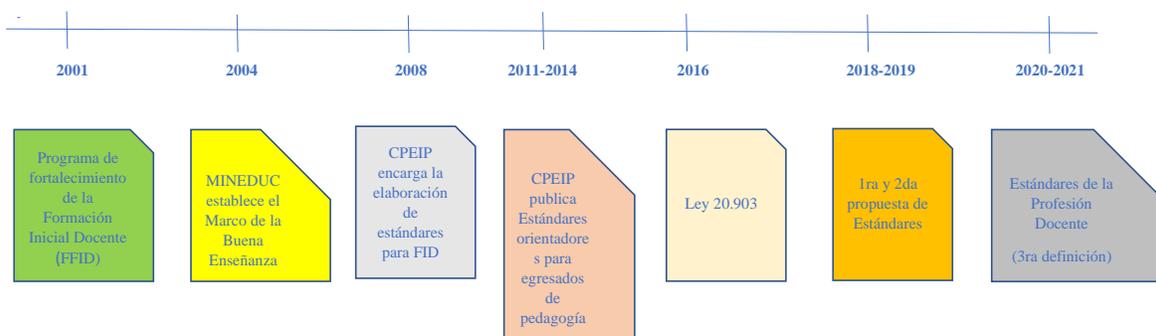
En 2001, el Ministerio de Educación (Mineduc) definió los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes como resultado del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Tres años más tarde, el Mineduc elaboró el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que define las pautas para el ejercicio docente. En 2008, CPEIP le encargó a la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, la elaboración de los estándares para la formación inicial docente de los niveles básico y medio. Los resultados fueron publicados entre 2011 y 2014. En 2012, se definieron los estándares orientadores para la formación inicial. En 2016, la ley 20.903 define el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y mandata al CPEIP la elaboración de nuevos estándares. Las primeras versiones se difunden entre 2018 y 2019, y la versión final de los Estándares de la Profesión Docente se publica recientemente (2020-2021). Entre 2018 y 2021, se llevaron a cabo una serie de instancias de consulta y validación, con participación de distintos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, líderes educativos) y académicos de universidades en que se dictan carreras de pedagogía. En 2021, se realizó la primera actualización al MBE, a fin de alinearlos con lo estipulado en la Ley 20.903. De criterios se pasó a estándares, con definiciones específicas acerca de lo que los docentes deben saber y saber hacer para que los estudiantes aprendan. Así, el MBE se integra a los Estándares de la Profesión Docente. A raíz de este cambio, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía quedaron alineados con el Marco para la

²⁷ La evaluación de las orientaciones y las exigencias de calidad y acceso a las instituciones formadoras considera seis indicadores, elaborados a partir de las dimensiones y subdimensiones que aborda la ley, que se detallaron en la Tabla 8, página 85.



Buena Enseñanza, dando cuenta del continuo de la trayectoria profesional docente, en que la formación es solo el inicio.

Ilustración 8: Evolución hacia la definición de los estándares de la profesión docente



Fuente: Presentación de Francisca Díaz en evento “Lanzamiento Estándares de la Profesión Docente” (Abril, 2022) (Accesible en: https://www.youtube.h?v=p54o_6qCpJU)

La actualización del **Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar y el propio de educación Parvularia**, no solo orienta las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente, sino que además es el marco de referencia para la evaluación docente (durante la formación y ejercicio). Acorde a las necesidades actuales del sistema educativo, el MBE y el MBE EP buscan responder a los desafíos de la inclusión, la formación en habilidades para el Siglo XXI, y el desarrollo de habilidades socio-emocionales. En el caso del sistema escolar, cumplen un rol fundamental como articulador de la política educativa en tanto contienen los Estándares de Desempeño (mandatados por la Ley 20.903) para los docentes en ejercicio, en un documento ya reconocido por la comunidad educativa. De modo que los principios de la evaluación docente quedan bajo un mismo alero, sin importar el momento de la trayectoria docente (END durante la formación, prueba de reconocimiento y portafolio durante ejercicio profesional).

Los **estándares de la profesión docente** incluyen los estándares para los docentes en formación (Estándares para las distintas carreras de pedagogía) y los estándares para los docentes en ejercicio (estándares de desempeño profesional, definidos en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza). Los estándares definen un lenguaje compartido para que docentes de una comunidad escolar (novatos y antiguos) alcancen los resultados esperados. De esta forma, la formación inicial y la práctica docente quedan coherente e integralmente vinculadas y las evaluaciones adquieren una perspectiva progresiva.

Los **Estándares para las Carreras de Pedagogía**, fueron elaborados por CPEIP y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) (Ley 20.903, Artículo 60). Su alcance es evaluado tanto en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía (Artículo 27ter) como en la Evaluación Nacional Diagnóstica (Artículo 27bis). Se componen de Estándares Pedagógicos (idénticos para todas las carreras) y Estándares Disciplinarios



(conocimiento y didáctica disciplinar específica). Los Estándares buscan garantizar un nivel mínimo de la formación docente, y definen una hoja de ruta para el proceso enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes.

Por su parte, los **Estándares de Desempeño Profesional** para el sistema escolar son desarrollados en base a los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (Artículo 19), y son el principal referente para la progresión en la carrera docente a través de la Evaluación Docente y el Sistema de Reconocimiento (Artículo 19k). Ambos Estándares tienen en común 12 estándares pedagógicos que varían en sus descriptores según el nivel de la trayectoria profesional (formación o ejercicio), y se agrupan en cuatro dominios: Preparación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes, y Responsabilidades Profesionales (Ilustración 9).

Ilustración 9: Estándares pedagógicos comunes

Dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje		Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes	
Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de estudiantes	Estándar 3: Planificación de la enseñanza	Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	Estándar 4: Planificación de la evaluación	Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de las habilidades del pensamiento	
Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje		Dominio D. Responsabilidades profesionales	
Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado	Estándar 6: Desarrollo personal y social	Estándar 10: Ética profesional	Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar
		Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo	

Fuente: Presentación de Francisca Díaz en evento “Lanzamiento Estándares de la Profesión Docente” (Agosto, 2021) (Accesible en: https://www.youtube.com/watch?v=p54o_6gCpJU)

Hoy día, se cuenta con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de pedagogía en: Matemáticas (Educación Media), Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Educación Media), Inglés, Artes Visuales, Educación Física y carreras de Educación Diferencial. En 2023 quedan pendientes de aprobación por parte del CNED, los Estándares Disciplinarios en Filosofía. En lo que refiere a la Educación Parvularia, el Marco para la Buena Enseñanza específico para este nivel se aprobó el 2019. Los **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios** se desarrollaron mediante la colaboración de CPEIP con la Subsecretaría de Educación Parvularia, pero aún no han sido aprobados.

Los **Estándares para la Profesión Docente** tienen por objetivo “*mejorar la enseñanza a partir de un cambio en la práctica pedagógica producto de un mayor conocimiento disciplinario y didáctico*”. Pero fundamentalmente, sirven como orientación para los mentores que acompañan docentes noveles, para directivos en la elaboración del Plan de Formación Local para el Desarrollo Profesional, para líderes pedagógicos en la



retroalimentación docente, y para sostenedores a fin de gestionar el desarrollo profesional de sus comunidades educativas. También son claves para las universidades que imparten carreras de pedagogía, para mejorar e innovar en el diseño de las mallas curriculares y perfiles de egreso, así como sirven para orientar los procesos de acreditación y de evaluación de la formación continua. Los **Estándares para la Formación Inicial Docente** se componen de dos instrumentos: **Estándares Pedagógicos** (12 estándares, comunes con el MBE, que son idénticos para todas las disciplinas y niveles) y **Estándares Disciplinarios** (entre 6 y 8 estándares, con descriptores específicos respecto al contenido didáctico disciplinar). Mientras los estándares pedagógicos refieren a las competencias que requiere la profesión docente (habilidades y conocimientos necesarios para enseñar), los estándares disciplinarios definen lo que el docente debe demostrar en cuanto a conocimientos de la disciplina (conceptos, hechos y herramientas, formas de representación) y cómo enseñarlos (la didáctica disciplinar que el docente requiere para enseñar de manera efectiva la disciplina) (Liz Shulman, 2004).

A continuación, en base a las entrevistas a autoridades de universidades (mencionadas al inicio del apartado), se describe el nivel de conocimiento sobre los estándares, así como la percepción de su incidencia en las mallas curriculares, perfil de egreso y las tareas que desarrollan.

6.1.1 Nivel de conocimiento de las autoridades de instituciones formadoras sobre los estándares de la Formación Inicial Docente

A partir de entrevistas a jefaturas de carreras de pedagogía, se evidencia un claro consenso en cuanto a que la definición de estándares de formación docente y desarrollo profesional no solo promueve la calidad de la formación inicial docente, sino que también modifica el enfoque en la formación docente, que solía ser disciplinar y pedagógico. Además, a su parecer, los estándares definen las dimensiones que debe abordar el currículo en la formación inicial, y el punto de partida del desarrollo profesional docente.

Tal como manifiesta una profesional de apoyo del CPEIP en su entrevista, los Estándares debieron haberse realizado en dos años, pero requirió cuatro, en parte, porque el Consejo Nacional de Educación (CNE) rechazó la primera versión en 2018. El cambio de gobierno (2018) y la pandemia de COVID-19 (2020-2021), retrasaron aún más el proceso. Según una de las fuentes entrevistadas, la implementación de los estándares consta de tres etapas: difusión, apropiación y profundización /instalación en las universidades. Debido a que prácticamente la totalidad de los estándares de nivel escolar y medio, se encuentran vigentes, varias universidades recurren al CPEIP en busca de talleres y capacitaciones.

A pesar de su corta vida y las dificultades de su aprobación, la totalidad de las autoridades de universidades entrevistadas conocen los Estándares y los están implementando en las carreras de Educación Básica y Media. El grado de profundidad de la apropiación de los Estándares varía en base a dos aspectos. Por un lado, el año del último diseño curricular y,



por otro, las facilidades otorgadas por las facultades de Educación frente a la presión por la última acreditación. De acuerdo con las autoridades entrevistadas, actualmente, la acreditación considera el nivel de implementación de los estándares, entre sus criterios de evaluación. Sin embargo, según la normativa recién en 2024 los estándares serán considerados en la Evaluación Nacional Docente y en la acreditación de las carreras de Pedagogía (que actualmente consideran los estándares orientadores del 2011-2012). Esta desinformación, refleja la necesidad de difundir adecuadamente cuándo y cómo serán evaluadas las universidades y carreras.

6.1.2 Percepción de la incidencia de los estándares FID en la malla curricular, perfil de egreso, actividades y tareas de las instituciones formadoras

Una fuente entrevistada que forma parte del Comité Asesor para la Formación Inicial Docente (CAFID) señala que los estándares aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) deben comenzar a ser implementados por parte de las carreras de Pedagogía, y que han recibido varias consultas y solicitudes de talleres.

A partir de las entrevistas a autoridades de carreras de pedagogía, se observa que, en términos generales, los nuevos Estándares ya están siendo implementados, y su implementación no implicó cambios significativos para las universidades. Esto se explica por tres razones: En primer lugar, los nuevos estándares, ya eran conocidos por las autoridades ya que estos integraron las comisiones convocadas por CPEIP para su diseño, lo que les permitió incorporar modificaciones en tiempo y forma. En segundo lugar, los nuevos Estándares facilitaron la comprensión de instrumentos orientadores tales como el Marco para la Buena Enseñanza, dándole coherencia a la formación inicial y al desarrollo profesional, y propiciando la continuidad de la carrera profesional, sin implicar cambios significativos respecto a los criterios orientadores. Por último, las universidades que re-diseñaron sus programas curriculares previo a la aprobación de los nuevos estándares, y tomaron como base una sistematización de prácticas internacionales, propusieron currículums alineados con lo que se les exige hoy.

La implementación de los estándares de formación inicial docente trajo aparejada una serie de innovaciones en las carreras de pedagogía. En primer lugar, un cambio de **paradigma** hacia un modelo de formación en servicio, que propició la instalación de prácticas desde el primer año de la carrera para que los futuros docentes conozcan distintos contextos, de distintas dependencias, y puedan ejercer en cualquiera sin mayor dificultad. Además, los estándares implicaron un cambio de **enfoque**, en tanto, algunas carreras de pedagogías se centraban en los contenidos y, para ajustarse a los Estándares, debieron cambiar su enfoque basándose en competencias, lo que impactó en la definición de los objetivos y evaluaciones de sus programas. También, la implementación de los estándares de formación inicial docente implicó la definición de un piso mínimo para la formación, aunque



para un grupo de universidades que ofrecían carreras ya acreditadas por varios años y reconocidas por su calidad, no implicó cambios significativos.

“Finalmente, lo que hicieron los estándares, nos dio un piso mínimo para saber con esto tenemos que cumplir. Ahora, cuando llegó la primera versión de los estándares que ya fue hace rato, la verdad es que nos dimos cuenta de que cumplíamos con ese piso mínimo, entonces no fue como que tuvimos que estructurar todo de nuevo. Y ahora con estos estándares, lo mismo. O sea, hacemos revisión de los estándares, de hecho, estamos ahora en este momento nosotros actualizando nuestros programas de estudio y tomamos de base obviamente los estándares y en nuestros programas de estudio y lo que hacemos es incluir estos estándares de manera explícita. Y en este proceso de trabajo académico nos damos cuenta de que, o sea, vamos cubriendo muchos de los estándares que aparecen allí, cierto. Estamos todavía en proceso, entonces no podría decirte los cubrimos todos, lo más probable es que sí, pero estamos recién en este proceso de ir ajustando estos programas”. (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Centro)

Por lo tanto, a través de la armonización entre los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, la formación docente y el desarrollo profesional, la Ley 20.903 modificó el **perfil de egreso** de algunas carreras de pedagogía, **las mallas curriculares y evaluaciones**. Mientras las mallas curriculares ahora tienen un enfoque en competencias, las evaluaciones de algunos cursos también se han ajustado a los estándares (medición de conocimiento didáctico disciplinar, por ejemplo). En este sentido, los estándares han fortalecido las mallas curriculares y planes de estudio, y también han contribuido a procesos de acreditación exitosos.

“Lo primero es el énfasis que se hace en plantear cimientos más concretos de lo que esperamos de los docentes. Porque a nosotros, (los estándares) nos ayudan tanto en el establecimiento de nuestras mallas curriculares y también en los sistemas evaluativos. No basta con adecuar una malla si es que no evaluamos también en base a estos estándares que son los que se nos miden también en estas pruebas intermedias y cómo nosotros también eso lo adecuamos para convertirlo en evaluaciones cotidianas dentro del espacio académico. (...) Ya no es el Marco para la Buena Enseñanza en general, que está también como súper al aire, pero no sabíamos cómo bajarlo y convertirlo en un parámetro evaluativo. Yo creo que destacaría eso, que aterriza mucho más lo que esperamos de los futuros docentes.” (Jefatura Ed. Lenguaje y Comunicación, U. Pública, Sur)

Mientras algunas jefaturas de carreras de pedagogías entrevistadas toman en consideración los estándares al realizar observaciones de aula o al diseñar las prácticas profesionales y están en proceso de alinear los estándares con los cursos que ofrecen actualmente, otros señalan que los han incorporado a los programas curriculares y



actividades, con distintos énfasis. Otras jefaturas entrevistadas señalan que han adaptado los planes de formación en base a los estándares y/o están planeando re-diseñar sus carreras en base a los estándares siguiendo su planificación de innovación curricular. Asimismo, el grupo de carreras que en dos años deberán presentar su re-diseño, ha realizado ajustes a sus programas, con distintos énfasis y de acuerdo con la infraestructura de la universidad.

Vale destacar que en dos entrevistas se menciona que los estándares guían, pero no determinan necesariamente al programa, lo cual contrasta con la percepción de otras carreras que, frente al temor de no poder acreditarse, cumplen a estrictamente con la implementación de todos los estándares.

“Los conocemos los Estándares y tratamos de incorporarlos en nuestras asignaturas. Pero, fíjate que nosotros también tratamos de darle aire a lo que nosotros pensamos que es lo mejor para la formación de profesores, que es el pensamiento crítico, que es la reflexión profesional. Por tanto, tratamos de hacer una mezcla entre los Estándares de formación profesional y esta otra área también. (..). También queremos tener nuestro espacio de reflexión, entonces están los estándares, pero sobre los estándares está la formación de nuestros estudiantes, eso es primero y el desarrollo intelectual de nuestros estudiantes y el desarrollo de ellos como futuros profesores y profesoras”. (Jefatura Educación Básica, U. Privada, Sur)

“Aquí, por cada carrera existe un comité curricular compuesto por el director de escuela y dos o tres docentes académicos de la carrera y ahí se toman las decisiones y se dice: “¿Sabes qué? Esto hay que incorporarlo”. Entonces, a cada uno de los profesores que está haciendo clases en los módulos se le pasan los Estándares, se analizan, se hace una jornada y: “OK. Ahora cómo, en nuestros módulos cubrimos y los dejamos escritos al final de la actividad curricular, para que cuando el estudiante ve, mira y dice: ¿esto corresponde a tal estándar? Así de concreto, así debe ser.” (Jefatura Educación Diferencial, U. Privada, Centro)

Si bien actualmente los **Estándares de Educación Parvularia no se encuentran aprobados por el Consejo Nacional de Educación**, esto no ha sido motivo de problema para las instituciones entrevistadas ya que, como han participado de su diseño, conocen las versiones borrador y, en mayor o menor medida, sus programas actuales se encuentran alineados. En segundo lugar, los estándares pedagógicos son genéricos y transversales, y más que un cambio sustantivo, implican un re-ordenamiento o focalización respecto a su oferta actual, en tanto, se centran en las bases curriculares (2018). En tercer lugar, porque cuentan con la dotación académica para abordar los cambios que se requieran. Por ello, mientras en dos universidades regionales se mantienen los estándares de desempeño antiguos en la malla curricular, en otra universidad se han realizado modificaciones en base a las versiones que han circulado de los estándares nuevos, asumiendo que se aprobarán a la brevedad.



“Los estándares 2021, mantienen en general los estándares (anteriores), pero se organizan de una manera mucho más racional. Por poner un ejemplo, en el dominio A, que se denomina preparación para la enseñanza, ahí nosotros podemos identificar la existencia de cuatro estándares. Un primer estándar que tiene que ver en el fondo con el conocimiento de sus estudiantes. Un segundo estándar que tiene que ver con el conocimiento que tiene el profesor. El tercer estándar que tiene que ver en el fondo con planificación de la enseñanza y el cuarto estándar tiene que ver con la planificación de la evaluación. Eso en general también estaba en los estándares antiguos, pero ¿qué es lo interesante en los actualizados? Cuando uno revisa el interior de ese estándar, uno se encuentra con que aparecen tres focos comprometidos. Primero, conocimiento disciplinar. El profesor de educación básica, la educadora de párvulo tiene que tener conocimiento de la disciplina que enseña. El segundo foco, el conocimiento didáctico y el tercero, el conocimiento curricular. Por lo tanto, con esos focos es fácil y es mucho más fácil, cierto, más amigable remitir los proyectos formativos, revisar las actividades curriculares y alinear los esfuerzos.” (Dirección, Formación Inicial, U. Privada, Centro)

En relación con los cambios, las autoridades de las carreras de pedagogías entrevistadas identifican una serie de **desafíos**. No solo se cuestionan la viabilidad de la implementación de los estándares para todas las universidades, sino que critican la falta de una visión de Estado de la formación inicial que queda en evidencia en las recurrentes modificaciones que se introducen al enfoque con cada cambio de gobierno. Esto afecta especialmente a las universidades que cuentan con una dotación académica menos calificada, con menos experiencia y recursos disponibles, ya que no tienen la capacidad para realizar los ajustes en tiempo y forma.

“Yo recuerdo varias instancias en las que participé a nivel del Ministerio de Educación, como consulta por el asunto de los estándares que ahora son mandativos. Y recuerdo estar en Santiago, con muchos jefes de carrera del país, discutiendo metodológicamente si eran viables o no viables. Para instituciones grandes (...) probablemente esos estándares no son complicados porque tienen la planta docente, tienen el capital humano para poder hacerlo, pero las instituciones que eran de los extremos se sentían muy, digamos, abandonadas o que no iban a poder cumplir con eso. Eso también ha provocado que muchas instituciones cierren carreras o programas porque no tienen el capital humano que se está exigiendo para cumplir con los estándares.” (Jefatura Ed. Matemáticas, U. Privada, Sur)

Mientras desde la CNA y el CPEIP se plantea que *“los estándares no rigidizan ni homogenizan la formación docente, ya que aportan criterios, una base común, para una formación profesional que luego se contextualiza por parte de las Carreras, resguardando la autonomía y flexibilidad para los programas”* (CPEIP, 2020), varias universidades regionales plantean que los estándares y las recomendaciones del MINEDUC restringen su autonomía, porque dificultan la incorporación de dimensiones / áreas, relevantes para el sello de la carrera y para asegurar una formación integral. Un entrevistado señala que la



implementación de los estándares tuvo impacto en asignaturas de educación artística y educación física, ya que como institución debieron modificar el proyecto el cual tiene más foco en las cuatro disciplinas fundamentales.

“Y si bien, la Comisión Nacional de Acreditación nunca dice a las instituciones cómo tienen que hacer las cosas, si tiene, puede decir qué tiene que hacer. Y acá hay un tema que de alguna manera la autonomía universitaria está un poquito más regulada en las pedagogías porque lo establece la ley. Y nos parece súper interesante como ayudar o contribuir a que las instituciones puedan hacer una mirada más fina que al final permita mejorar los planes de estudio o mejorar actividades remediales.”
(Profesional de CNA)

“Hay una serie de elementos que se consideran y que después ha sido un poco complejo implementar. Por ejemplo, lo que dice relación con la implementación del currículum en la parte artística que de alguna manera estaba comprometido para el año 2018, y que nos hizo modificar nuestro proyecto educativo privilegiando las cuatro disciplinas fundamentales. Y las que se vieron afectadas fueron las asignaturas artísticas, las asignaturas de Educación Física, etcétera. Porque estaba declarado que también iba a haber una fuerte formación de profesores especialistas en esa área, lo que pareciera ser que a la fecha no se ha logrado, entonces probablemente ahí hay un tema que a mi juicio es importante, porque si bien es cierto que, en el currículum antiguo, que tenía muchas debilidades, pero sí nosotros considerábamos estos ramos artísticos, estos ramos de Educación Física etcétera, lo que ahora no se hace. Estamos entregando al sistema profesores que están preparados disciplinarmente, pedagógicamente, didácticamente, pero adolecen, creo yo, de toda esa línea que antes existía de las artes. A pesar de que dejamos un curso, pero un curso en diez semestres es nada.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Sur)

Por último, otro desafío que enfrenta el sistema de formación inicial docente es que los **formadores de formadores** no se encuentran necesariamente calificados para formar a los nuevos estudiantes bajo el paradigma promovido por la Ley 20.903, los Estándares y las normativas que lo acompañan para hacer más equitativo e inclusivo al sistema educativo. En parte porque los paradigmas propuestos por la reforma educativa y, en particular, la Ley de Inclusión, no son necesariamente compartidos por los formadores de formadores. A esto se suma que no todos tienen experiencia ejerciendo en el sistema educativo, por lo que solamente pueden aportar conocimientos teóricos.

“Nosotros como formadores, no recibimos formación sobre la formación inicial. O sea, yo soy profesora, tengo grado de licenciado, tengo mi grado de magíster y con eso me tengo que arreglar para formar a otro profesor. Entonces, estoy formando desde mi experiencia, no estoy formando con herramientas que me enseñen a formar a otro. (...) El CPEIP hace cursos para profesores en ejercicio en el sistema escolar. Pero, para profesores en la universidad, para académicos en la carrera de pedagogía, no hay cursos de formación. Todos esos cursos de convivencia escolar,



muchos de estrategias, data, o de liderazgo, que tú pudieras utilizar en tus cursos. (...) Entonces me limitan la formación solo a nivel de Universidad, entonces yo voy a seguir formándome en magíster, un diplomado, un postítulo. Pero después para bajarlo es el tema". (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Sur)

A modo de síntesis, las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente conocen y aplican los estándares pedagógicos y disciplinarios en las carreras de pedagogía, incluso en programas de Educación Parvularia, los que actualmente aun no cuentan con estándares aprobados y publicados. A pesar del retraso en su aprobación, esto no ha impedido que los estándares sean implementados como lo define la ley 20.903. Más aún, los estándares son valorados por las autoridades de las carreras de pedagogía porque armonizan los distintos instrumentos de la formación inicial y del desarrollo profesional docente, garantizando un mínimo uniforme para todas las instituciones de formación docente, promoviendo la calidad de los futuros docentes. Sin embargo, su implementación ha traído aparejados costos en términos de autonomía para las Universidades más pequeñas y/o regionales que no tienen la capacidad de adaptación para enfrentar los cambios.

6.2 Cumplimiento de requisitos para la admisión y matrícula de estudiantes de carreras de pedagogía.

En el afán por garantizar la calidad de los programas formativos y los formadores, la definición de los estándares de formación docente está acompañada por la **acreditación obligatoria de las carreras e instituciones formadoras**, y porque solamente las universidades (acreditadas) pueden ofrecer carreras de pedagogía. Se restringe la oferta de pedagogía a universidades, descartando los Centros de Formación Técnico-Profesional y los Institutos Profesionales que solían ofrecer, mayoritariamente, la carrera de Educación de Párvulos. Según datos del Mineduc, mientras en 2018, 69% de los estudiantes de Pedagogía se matriculaban en carreras acreditadas, en 2022 la cobertura fue casi universal (93%).

La acreditación se asume, entonces, como reflejo de aseguramiento de calidad, en especial frente a la (antigua) desregulación de los programas e instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, la acreditación obligatoria es percibida de forma diferente entre los distintos actores. Mientras los agentes del Estado entrevistados (CPEIP, CNA) consideran que el proceso de acreditación es formativo, las autoridades de las carreras de pedagogía entrevistadas plantean que el proceso es punitivo, por lo que reclaman apoyo y acompañamiento. Asimismo, la acreditación obligatoria implica altos costos para las universidades regionales y de menores recursos, contribuyendo a reproducir la inequidad de la oferta educativa y su centralización. Más aún, considerando que la acreditación es una política de *high stakes accountability*, en que las universidades arriesgan la pérdida de financiamiento y el (potencial) cierre de la carrera.



A continuación, se describen tres indicadores: 1) la percepción sobre las exigencias de acreditación que introdujo la ley 20.903, 2) la percepción sobre los indicadores y el proceso de acreditación, y 3) la percepción sobre la incidencia de la acreditación obligatoria en la oferta de carreras de pedagogía (programas regulares y de prosecución).

6.2.1 Percepción sobre las exigencias en acreditación que introduce la ley 20.903

A partir de las entrevistas, se constata que las jefaturas de la mayoría de las universidades valoran positivamente que la ley 20.903 haya definido que solamente las universidades y carreras acreditadas puedan formar nuevos docentes. En este sentido, se considera un avance en el aseguramiento de la calidad y profesionalización de la formación docente, en tanto norma el perfil de ingreso y egreso, así como define las características (mínimas) de la planta académica e infraestructura.

Antes de la Ley, la oferta de procesos formativos era de calidad disímil y escasamente regulada, por lo que la ley permitió definir estándares de calidad de la formación docente, evitó la continuidad y proliferación de universidades y carreras que ofrecían cursos de mala calidad y con escaso éxito de empleabilidad para sus egresados/as por falta de reconocimiento de su título.

A su vez, algunas autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas reconocen como positivo que la acreditación se encuentre regulada por la CNA, en tanto antes había distintas agencias, escasamente reguladas, que no garantizaban necesariamente la calidad de la formación ofrecida por las universidades.

“Que todas las carreras de pedagogía tengan que estar acreditadas da una base de calidad importante, porque en Chile hasta hace muy poco tú podías estudiar pedagogía por correo. O sea, cuando yo egresé hace veinte años atrás, tú podías sacar la carrera por correo, o podías estudiar solo los sábados, o podías estudiar en las noches o podías convalidar ramos. Podías hacer el camino rápido versus las personas que hacíamos el camino tradicional. Entonces, creo que el hecho de que, por Ley, exista una denominación de calidad para la formación docente era algo mínimo y básico que debió hacerse hace mucho”. (Jefatura Educación Básica, U. Privada, Sur)

Con la entrada en vigencia de La Ley 20.903 se ha propiciado una mirada integral al proceso de acreditación. Por un lado, el proceso se encuentra centrado en los estudiantes y metodologías activas y participativas, haciendo a las universidades mediadoras del aprendizaje. Por otro lado, se incorporan criterios como el monitoreo de egresados y la apuesta a la formación continua, la vinculación con el medio y la bi-direccionalidad que exige a las Universidades para que respondan a las necesidades del sistema educativo.



Esto ha implicado un beneficio para las universidades y carreras que han debido estrechar su vínculo con organismos públicos, como, por ejemplo, con el Ministerio de Educación y Departamentos Provinciales de Educación, y también ha significado un desafío por la elaboración de instrumentos e indicadores para evaluar el impacto en dimensiones que no solían considerar.

Asimismo, las y los entrevistados destacan que la generación de evidencia durante el proceso de acreditación contribuye a la generación y sistematización constante de información, a fin de tomar decisiones y realizar ajustes informados. Esto, conlleva a una “cultura de acreditación” a nivel institucional. Por ello, a pesar de ser altamente exigente, demandante y estresante, las y los entrevistados consideran que la acreditación es un “proceso necesario”, en tanto estandariza la calidad de la formación inicial y contribuye a la auto-evaluación y la retro-alimentación en pos de la mejora continua.

“La acreditación es necesaria porque de alguna manera ha permitido que las instituciones formadoras instalen mecanismos de aseguramiento de calidad. Esta acreditación de alguna manera nos obliga a responder con los resultados. Es necesario, porque nosotros tenemos una responsabilidad social con la formación de profesores y antes de la acreditación obligatoria, la carrera docente era una carrera muy desregulada porque se impartía en universidades, en institutos profesionales, y está desregulación implicaba en el fondo que los puntajes de ingresos fueran muy disímiles, implicaba que las condiciones de operación fueran muy dispares y que, por lo mismo, los resultados del proceso formativo también lo fueran. Entonces esta acreditación, con sus criterios, con sus estándares, de alguna manera vienen a asegurar ciertos mínimos que debería tener la formación de un profesorado” (Dirección Formación Inicial, U. Privada, Centro)

“Afortunadamente siempre hemos recibido acreditación, tanto institucional como de carrera. Creo que es un proceso de evaluación formativa importante porque hace que sistematicemos la información que hacemos a diario. Antes de la acreditación no teníamos tan claro cuáles eran las líneas de desarrollo de la formación. Si bien las hacíamos, era más bien, intuitivo. Hoy día esto está definido, o sea, un docente tiene que trabajar no solo en la formación, la docencia, sino que la investigación, fuertemente, la vinculación con el medio y la relación con el sistema educativo, obviamente. Entonces, todas estas aristas, hoy día son parte de la formación en un lenguaje común que todos manejamos, que todos fortalecemos y que realmente podemos trabajar en común acuerdo. (...) Creo que los procesos de acreditación, si bien son estresantes, deben continuar porque es algo que, que favorece a la calidad”. (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Centro)

A modo de síntesis, si bien las universidades valoran la obligatoriedad de la acreditación en tanto regula la oferta educativa y, en parte, los criterios mínimos de calidad, algunos entrevistados plantean que, al ser un proceso estandarizado y descontextualizado, podría contribuir a la inequidad, afectando especialmente a las universidades de menor tamaño.



6.2.2 La percepción de los criterios y el proceso de acreditación

Aunque hay acuerdo generalizado entre las autoridades entrevistadas respecto de la obligatoriedad de la acreditación, se percibe que los criterios de acreditación tienen consecuencias negativas.

Al ser parte de un sistema de rendición de cuentas con graves consecuencias, la presión por la acreditación induce a la pérdida de autonomía por parte de algunas universidades regionales, que con el fin de adecuarse a lo solicitado por los pares evaluadores han debido revisar y reenfocar algunos programas a fin de cumplir con los indicadores de la acreditación. A modo de ejemplo, debido al peso significativo de los resultados de la prueba END en la acreditación, una de las carreras impartida para Educación Básica, debió expandirse a Educación Media para adaptarse a los criterios evaluados en la prueba en una universidad consultada. Asimismo, a fin de adaptarse a lo solicitado por los pares evaluadores, algunas carreras han hipotecado parte de su sello institucional eliminando asignaturas, retrasando sus prácticas o enfoques metodológicos, para no ser “castigados”. Esto resulta llamativo, considerando que, de acuerdo con la normativa, recién a partir de 2023 se tomarán en cuenta los estándares en la acreditación, aunque aún no todos han sido aprobados.

Entre los criterios de acreditación, las universidades mencionan que la consideración de la **matrícula** y las exigencias en relación con los puntajes de corte han afectado especialmente a las universidades y carreras pequeñas pero que cumplen un rol social fundamental en su localidad / región. A su vez, resulta un desafío alcanzar las metas de retención y titulación oportuna requeridas por la acreditación, en carreras como las pedagógicas que atraen estudiantes vulnerables en términos socioeconómicos, con déficits de base en sus aprendizajes por la calidad de la educación recibida. A lo anterior, se suman los déficits experimentados por las y los estudiantes en habilidades blandas, mencionados por distintos entrevistados, que tensionan aún más el cumplimiento de los requisitos para la acreditación, y que conlleva a que las universidades tengan que invertir más para compensar los déficits de base que estos acarrear.

Especialmente, posterior a la pandemia, el incremento de las afecciones de salud mental ha afectado la retención estudiantil (estudiantes han abandonado parcial o totalmente los programas) por lo que la titulación oportuna no necesariamente va de la mano con una formación de calidad que permita no solo nivelar a los estudiantes sino también asegurar que adquieran los conocimientos requeridos para desempeñarse profesionalmente, garantizándoles un acompañamiento que conlleve a la titulación (aunque sea tardía, pero de calidad).

“De alguna forma, estamos siempre siendo evaluados en base a esos criterios, que algunos son un poquito perversos. Entonces tenemos que tratar de formar un buen profesor, pero, para que salgan bien a veces los tenemos que reprobar y hacer que hagan de nuevo las asignaturas y que se demoren, porque si no están bien formados, no los queremos titular. Pero si los titulamos tarde, somos mal evaluados porque tenemos mala titulación oportuna. (...) Por CNA nosotros tuvimos primero



una acreditación por 4 años, y a la segunda vez que nos acreditamos por CNA, nos dieron 3 años. (...) Mira lo tengo acá pegado en la pared, “mantiene tasa de titulación oportuna y retención oscilantes”. Mis tasas de titulaciones ahora son peores que las del proceso anterior. O sea, nos van a acreditar, pero siento un poco perverso el sistema, ¿quieren que uno lo haga bien o quiere que uno lo haga rápido?” (Jefatura Educación Musical, U. Privada, Centro)

Por último, se cuestiona que los criterios de evaluación para la acreditación no consideren el contexto ni la especificidad de cada carrera, considerando que se requieren tiempos, capacitaciones e inversiones distintas para alcanzar los resultados propuestos por el proceso. En este sentido, la estandarización de la acreditación en cuanto a indicadores y resultados esperados afecta especialmente a las universidades regionales y de menor tamaño y resulta beneficioso para universidades de la Región Metropolitana o regionales de gran tamaño, que cuentan con las herramientas, recursos humanos e infraestructura requeridas, así como con una historia de reconocimiento, acreditación y prestigio. Por tanto, los criterios de acreditación contribuyen a reproducir la inequidad de la oferta de carreras de pedagogía, generando riesgos para su descentralización.

“Con la ley de acreditación de las pedagogías estamos todos de acuerdo, pero, el país tiene una cancha despareja entre el Norte, el Centro y el Sur. Porque finalmente Chile, aquí es Santiago, Concepción y Valparaíso. Entonces, ahí está el problema de la implementación de la ley. Porque tú no puedes hacer que la formación pedagógica mejore solamente poniéndole exigencias. ¿Por qué tenemos tantas carreras con no más de tres años de acreditación, que no está en Santiago, ni en Valparaíso, que no están en Concepción? ¿Por qué ocurre eso en el Norte, en el extremo Sur, o en ciudades en donde no hay acceso?” (Decano, U. Privada, Sur)

“La CNA compara “mira la Universidad tanto tuvo este porcentaje, la Universidad tanto esto”. Y de repente ver que estamos bajo también es frustrante como profesional, ¿Cómo yo voy a lograr lo mismo que hace la Universidad en Santiago, en Valparaíso? Si nosotros muchas veces no contamos con ciertos recursos, no tenemos, pese a que la Institución hace grandes esfuerzos con mantenernos a nosotros con equipos de última tecnología, pero no es lo mismo. Muchas veces queremos contratar gente, profesionales, doctores de gran trayectoria, pero no se animan a quedarse en la región, porque están alejados, porque se pierden de esto, porque en Santiago tienen más oportunidades de ir a perfeccionarse... Entonces, hay muchos factores que a nosotros no nos permiten tener el mismo nivel que otros lugares, que otras Universidades. (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte)

Con respecto a la valoración del **proceso de acreditación**, a partir de las entrevistas se evidencia una percepción opuesta entre la mirada de la CNA y las autoridades de carreras de pedagogía. Mientras desde la CNA, la fuente entrevistada plantea que se requiere un cambio cultural, porque a pesar de las altas consecuencias de la acreditación, *“hay una preocupación por fortalecer un vínculo más orientado a la retroalimentación del proceso para contribuir de forma más cualitativa al aseguramiento de la calidad, y ayudar”*, las



autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas consideran al proceso de acreditación como un **proceso punitivo**, cuando debería ser formativo y de acompañamiento para asegurar la mejora de las carreras y de los futuros formadores. A su parecer, la acreditación resulta punitiva en tanto se centra en resultados, sin considerar los procesos de mejora, en carreras que reciben estudiantes con graves deficiencias disciplinarias y socioemocionales. Se cuestiona que la acreditación evalúe resultados en vez de procesos, definiendo un ranking de universidades en base a los resultados de la Evaluación Nacional Docente y los años de acreditación.

“Los procesos de acreditación, claro, antes de la ley ya venían sesgados. O sea, igual había que acreditarse y todo. Pero es como la dinámica de cómo se hace el proceso. Y yo creo que es muy desde lo punitivo, lo sumativo. Que está bien, pero también me parece que estamos en un momento en que debiera ser más formativo. No creo que la gente lo está haciendo tan mal, nosotros mismos en la carrera o acá mismo en la Universidad estamos haciendo procesos de mejora y, por ejemplo, eso como que no es tan observado en los procesos de acreditación. Entonces, ¿que se evalúa? ¿Que lo tengamos todo perfecto o que estemos con capacidad de autorregulación y de mirar nuestros procesos y tengamos una mirada para la mejora? Que se supone que es lo segundo, al menos en lo declarado para la acreditación. (...) Pero acá no, te vienen a chequear, así como esto lo tienes bien, esto no, esto no, esto no, esto sí, esto no, esto no, y cómo... Pero si yo te lo dije que no lo tenía bien. Y estoy haciendo esto y esto y esto para mejorarlo. Lo tengo en el plan. Entonces, ese tipo de cosas, me parece que, que son baches que tenemos todavía”. (Jefatura Educación Básica, U. Privada, Centro).

“Hay una suerte de sentir que la evaluación está puesta en la debilidad más que en las fortalezas, que tiene un carácter más punitivo que de... No quiero decir de acompañamiento, porque el acompañamiento existe, sobre todo para los profesores y las escuelas y todo, pero tiene ese carácter, yo diría, como de punitivo en el sentido de que tiene consecuencias graves. O sea, una Universidad que no se acredita es una Universidad que se le quitan los fondos, es una Universidad que no va a tener estudiantes probablemente y tiene consecuencias graves.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte)

Más aún, algunos entrevistados dudan de la validez del **proceso de acreditación**, debido a la falta de claridad respecto a los criterios de evaluación y la sobrecarga para el personal académico por encima de sus atribuciones de formación y gestión, en un proceso que no tienen ningún tipo de guía excepto el que pueden obtener de otras carreras dentro de la universidad. Esta percepción resulta coherente con el desfase de criterios de evaluación planteado por profesionales de la CNA entrevistados. A fin de responder a los cambios propiciados por la ley de Aseguramiento de la Calidad (2018) y la ley 20.903, se generaron nuevos criterios de acreditación que comenzarán a regir en octubre de 2023. Hoy día se plantea una situación difusa en tanto se encuentran vigentes los criterios de acreditación de 2015 (homogéneos para todas las carreras de formación inicial), pero como la ley se encuentra por encima de los criterios, las Universidades son evaluadas por ajustes y adaptaciones que parecen arbitrarias.



“Lo que pasa es que (las universidades) están conscientes del cambio de la ley, pero surge el “oye, pero eso no está en los criterios”. No, pero está en la ley y la ley está por sobre el criterio. Es una tensión todavía porque eso se resuelve cuando se implementen los criterios nuevos, porque los criterios nuevos obviamente traen la ley y súper clara en que, por ejemplo, en tramos, cómo presento los elementos, cómo los sistematizo, como los monitoreo, y crean una cultura de la evaluación en función de los elementos que plantea la ley. Por lo tanto, yo creo que la implementación de los nuevos criterios va a ayudar a bajar la ley a las instituciones.”
(Profesional de la CNA)

Esto se explica en parte porque el carácter integral de la Ley 20.903 implica modificaciones y el accionar de diversas agencias del Estado de forma mancomunada y eficiente, así como una serie de reglamentos y decretos que requieren mayores tiempos que los establecidos, tal como lo plantea una profesional de CPEIP entrevistada. Ante la falta de vínculos claros y fluidos entre las distintas agencias que son parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y piezas claves de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la coherencia de la implementación de la política sea visto mermada.

“La Ley tiene un proceso de temporalidad que no calza, porque la Ley, por ejemplo, dice que las evaluaciones se tienen que construir con los nuevos estándares. Los nuevos estándares no están todavía instalados, y la Ley decía que el año 2023, o sea el próximo año, la CNA tenía que evaluar a los estudiantes con estos estándares, tenía que mirar las mallas para acreditar carreras, según estos nuevos estándares. Entonces, te fijas que ahí no calza, aquí hay un problema (...) La Ley de pronto es como muy general, y que hay un tiempo para hacer los reglamentos, para hacer los decretos, para bajar la Ley, que es importante considerar. Y lo otro, que hace una alusión directa a la actividad que hace nuestra área, es que se fijaron plazos muy estrechos, cuando nosotros sabemos que el sistema público no es tan rápido”. (Profesional de la CNA)

De la mano con esta crítica, las autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas plantean sus reparos respecto a los **pares evaluadores**, en tanto, consideran que, a pesar de que algunos tienen conflicto de intereses, aun así realizan las evaluaciones. Además, las y los entrevistados destacan su falta de preparación y presencia de sesgos, que resultan evidentes en tanto entregan información errónea en los informes de evaluación (dan cuenta de carencias que las carreras no tienen, por ejemplo). Es así como se los impugna por su rol punitivo en vez de formativo y de acompañamiento, que parecía ser el espíritu de la ley.

“La acreditación la desarrollan pares evaluadores que también tienen sus sesgos cuando evalúan a las instituciones (...) Me refiero a que estos pares evaluadores, al igual que cada uno de nosotros, son académicos universitarios que trabajan en distintas instituciones que forman profesores. Entonces, al final del día, esos procesos de, esa visita de pares evaluadores está mediado por lo que, en definitiva, estos pares evaluadores tienen como sistema de creencias. Entonces ellos vienen



a verificar lo que la institución declara; ellos vienen en el fondo con sus sistemas de creencias, entonces en estas conversaciones que uno sostiene con los pares evaluadores uno puede advertir esos sesgos”. (Dirección Formación Inicial, U. Privada, Centro)

A modo de conclusión, si bien algunos entrevistados están a favor de la rendición de cuentas y las evaluaciones, en tanto procesos de aprendizaje que gatillan mejoras, la mayoría de los entrevistados consideran que se ha llegado a un extremo en la fijación en resultados y que la dificultad radica en el uso que se hace de esa información (Rankings, por ejemplo). Esto pone en especial desventaja a las universidades públicas regionales, que partiendo de condiciones desventajosas (estudiantes con menores competencias cognitivas y socioemocionales, provenientes de establecimientos públicos y subvencionados, que alcanzan bajos puntajes en la prueba de admisión), deben alcanzar los mismos resultados, incluso con menor financiamiento, en algunos casos. Considerando que la CNA y CPEIP aseguran que la acreditación es un proceso formativo y que es necesario un cambio de paradigma, se requiere de mayor comunicación entre las universidades y las agencias del Estado, de forma urgente, así como la difusión de los criterios de acreditación ya aprobados para que las Universidades puedan ir considerándolos y adoptándolos gradualmente.

6.2.3 Programas de prosecución de estudios: admisión, normativas e incentivos de esta vía alternativa para las carreras de docentes y educadoras/es

En el contexto de una oferta de programas de pedagogías muy variada, los programas de prosecución de estudios se han transformado en una alternativa para la formación y certificación de profesionales que deseen desempeñarse como docentes y/o educadoras/es del sistema educativo.

La Ley 20.903 en su artículo 27 sexies, establece que cada universidad deberá definir los requisitos de ingreso a los programas de prosecución, aunque como mínimo, los estudiantes deberán contar con un título profesional / grado académico / título técnico de nivel superior de instituciones acreditadas.

Los y las estudiantes también deberán rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Un estudio en curso de una profesional de la CNA entrevistada establece que, *“si bien los programas de prosecución aún representan una escasa proporción de la oferta, éstos han aumentado en los últimos años en desmedro de una (leve) caída de la oferta de programas regulares de formación inicial docente, debido a que cuentan con menores requisitos para admitir estudiantes.”*

“Los programas de prosecución se están volviendo atractivos, por lo tanto, son interesantes para algunas carreras en términos que los estudiantes pagan el arancel, normalmente gente que no tiene derecho a gratuidad, porque tienen



estudios anteriores, tienen regulación, pero no tienen que dar la Evaluación Inicial Diagnóstica y no tienen esos requisitos de admisión tampoco, que se van endureciendo en la medida que va pasando el tiempo. Entonces, hoy día, para la Comisión es una preocupación el cómo regulamos la calidad de ese programa, porque puede ser una alternativa muy interesante frente la inminente escasez de profesores”. (Profesional de la CNA)

De acuerdo con el estudio citado (aún en proceso de elaboración), en 2022 se acreditaron prácticamente la totalidad (más del 90%) de los programas regulares, respecto al 63% de los programas de prosecución. **Esto se explicaría, en parte, porque la amplitud de la normativa deja a las universidades al libre arbitrio de los pares evaluadores**, lo que afecta su acreditación porque se encuentran inmersos en un terreno desconocido sin parámetros claros respecto a los criterios para admitir a los estudiantes, los criterios de nivelación de saberes y la duración de la carrera.

“Las normativas no están claras en prosecución tampoco. Y cuando ingresan y después nos vienen los pares evaluadores a acreditarnos, es difícil porque te pueden cuestionar por reconocimientos previos. Por ejemplo, a nosotros nos cuestionaron porque reconocimos tres asignaturas. La ley 20.903 te dice que debes ingresar y tienes que hacer esta homologación, más no te pide un mínimo. Pero cuando viene el par evaluador según su percepción te dice que tres no son suficientes. ¿De dónde salió ese pensamiento? (...) Se pretende que hagamos un ajuste a la malla curricular para que tengamos como una asignatura de nivelación de habilidades, pero de ser así, yo creo que debería estar claramente entonces explicitado en la normativa para que no se cometan estos errores o no depender del criterio de quien te viene aquí a evaluar”. (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Norte)

Entre las universidades participantes en el estudio, tan solo una ofrece programas de prosecución, destacando que el 50% de la matrícula se inscribe por esta vía, lo que ha contribuido al aumento de la matrícula desde 2020. A modo de ejemplo, en una carrera se duplicó la oferta, por lo que los estudiantes que ingresaron por el programa de prosecución asisten a un horario y quienes ingresaron por otras vías, asisten en otro. En este caso, la prosecución ha funcionado como incentivo a la matrícula.

“Comenzamos con 25 estudiantes de ingreso al programa de prosecución. Luego, subimos a 43, luego a 55 estudiantes, y ahora la última promoción fue de 49 estudiantes. Entonces, es un número no menor, por lo tanto, nuestra carrera se despliega en términos de horarios, en términos de espacios y en términos también de rotación de profesionales. Se requiere el doble, si antes eran quizás diez profesores, por dar una cifra, ahora necesitamos 20, quizás 25 para atender de manera efectiva a nuestras estudiantes”. (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte)



Vale destacar que el perfil de los estudiantes que ingresan a la universidad por vía de prosecución presenta ciertas diferencias respecto a quienes ingresan por la vía regular. Por ejemplo, aquellas/os estudiantes que ingresaron por el programa de prosecución a Educación Parvularia en una de las universidades participantes del estudio, se caracterizan por tener un perfil más vulnerable en términos socioeconómicos y encuentran mayores dificultades para priorizar los estudios por sobre otros asuntos. Si bien cuentan con más conocimientos que quienes ingresan por vía regular, y por ello se les revalida el primer año, presentan algunos déficits en habilidades socioemocionales y contenidos disciplinares, por lo que se les entregan cursos de nivelación en lenguaje y matemáticas, así como talleres sobre uso de herramientas digitales y búsqueda de información.

Asimismo, autoridades entrevistadas de la carrera de Educación Diferencial participante en el estudio mencionan que los estudiantes que ingresan por el programa de prosecución presentan vulnerabilidades más pronunciadas que sus pares que ingresan por vía regular, por lo que se sugieren restricciones en la admisión. Tal como se demuestra en la siguiente cita, algunos formadores de formadores no estarían equipados para formar bajo el paradigma de inclusión propuesto por la última reforma educativa y la Ley 20.903.

Los ingresos de los estudiantes, que sería muy bueno cautelar de alguna forma porque prosecución abrió una puerta con mucha variedad que se nos está escapando de las manos. No todos están diagnosticados y no todos tienen el registro de discapacidad porque no todas las necesidades educativas es sinónimo de registro de discapacidad. Y se aleja de los requerimientos de perfiles de ingreso que tú necesitas, que escapan de tu labor como carrera. (...) Por lo menos para aquellos que enseñamos formando seres humanos, tenemos que tener cierto criterio. O sea, tenemos chicas que vienen con déficit intelectual, vienen con TEA, vienen con rasgos psicóticos. Entonces no es discriminar decir: “Tú no tienes las cualidades para poder formar a otro ser humano porque, o no vas a entender bien todo tu misma entonces ¿cómo lo vas a enseñar?, o no tienes las cualidades emocionales para mantenerte estable frente a la crisis del otro, frente a la irritabilidad del otro cuando se enoja el estudiante, el apoderado, cuando tengo que repetir 500 veces, etcétera”. (...) El ingreso tiene que regularse, las características de ingresos, fíjate. (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Norte)

Considerando la relevancia de los programas de prosecución en el contexto de una decreciente demanda por estudiar pedagogía, se requieren lineamientos urgentes para las universidades que desean ampliar su oferta por esta vía, especialmente, porque en algunas universidades la matrícula se ha sostenido por la admisión a través de los programas de prosecución, permitiendo la supervivencia de las carreras. En consecuencia, resulta necesario entonces que la Comisión Asesora para la Formación Inicial Docente (CAFID) asuma un rol más activo para con las universidades.

“Yo creo que uno puede decir que el proceso de acompañamiento tiene varios desafíos. Varios desafíos que tienen que superar y eso pasa por contar con una mayor partida presupuestaria que te permita entonces diversificar la cantidad de



acciones que se realizan para el acompañamiento. Hasta ahora los acompañamientos se han traducido en hacer charlas en universidades cada cierta cantidad de meses.” (Representante de CAFID).

A modo de síntesis, a partir de la evidencia presentada, tal como se establece entre los riesgos de la teoría de cambio sobre las “orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras” se identifica un crecimiento importante de la oferta de programas de prosecución durante los últimos años. Estos programas han enfrentado mayores dificultades para la acreditación debido a que la normativa no es suficientemente clara en cuanto a la evaluación de parámetros asociados a la admisión, nivelación de conocimiento y duración del programa.

Las universidades formadoras de docentes y educadores/as no solo enfrentan el desafío de la acreditación sino también de la implementación de programas de nivelación para disminuir las brechas de aquellos/as estudiantes que entran vía prosecución de estudios, que según la presente evaluación tendrían un perfil más vulnerable en relación con estudiantes que entran vía admisión regular.

Por tanto, a pesar de que los programas de prosecución han aumentado la matrícula en algunas instituciones siendo una alternativa atractiva para muchos/as profesionales, las universidades y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) deben acordar pisos mínimos en cuanto a los criterios de admisión, y nivelación de conocimientos, para asegurar de esta forma la calidad de los programas de estudios.

6.3 Nivel de valoración de los cambios en admisión y matrícula

De acuerdo a la normativa, a partir del 2017, se definieron tres criterios (excluyentes) de admisión a las carreras de pedagogía, que se incrementarían paulatinamente. Los estudiantes podrían acceder si alcanzaban un puntaje de al menos 500 puntos en la antigua Prueba de Selección Universitaria (PSU), o se ubicaban en el 30% superior del ranking de notas de su establecimiento educativo (NEM), o habían aprobado algún programa de acceso a la Educación Superior reconocido por el MINEDUC (MINEDUC, 2015). Se esperaba aumentar el puntaje de corte a 525 en 2020 y 550 en 2023, a la par del aumento de las combinaciones posibles de admisión (ingresos por vías alternativas como Programas de Acceso a las Pedagogías (PAP), o combinación de puntaje bajo pero NEM alto, tal como se detalla en la Tabla 45: . Según la Ley 20.903, en 2023, los estudiantes debían acceder al percentil 70 de la Prueba de Admisión a la Educación Superior (antigua PSU) tener un promedio de notas de educación media dentro del 10% superior o dentro del 30% superior y haber rendido la Prueba de Admisión ubicándose en el percentil 50 o superior (Ley 20.903, 2016, Artículo 27 bis). De este modo, se sustituye el puntaje incremental (de 500 a 550), por una medición que varía de acuerdo con los puntajes del resto de los postulantes (una curva), lo que podría beneficiar a los postulantes de las carreras de pedagogía que, históricamente, han tenido bajos puntajes en la prueba de admisión.



Tabla 45: Criterios de selección a las carreras de Pedagogía (Ley 20.903)

Criterio	2017	2020	2023
Puntaje Prueba (antigua PSU)	500	525	550
Ranking NEM	30% Superior	20% Superior	10% Superior
Combinación	N/A	40% Superior & 500 PSU	30% superior & 500 PSU
Otro	PAP*	PAP	PAP & 15% superior en ranking NEM

*PAP: Programa de Acceso a Pedagogías

Fuente: Elige Educar (2019).

Pero la Ley 21.490²⁸ (2022) flexibilizó aún más este principio, en respuesta a la reducción de la matrícula en las carreras de pedagogía, estableciendo los siguientes criterios de admisión para el período **2023-2025**:

- ubicarse (al menos) en el percentil 60 de la Prueba de Acceso a la Educación Superior.
- tener un promedio de notas en educación media dentro del **20% más alto** del establecimiento educativo.
- tener un **promedio de notas** de educación media dentro **del 40% superior** en su establecimiento y haber rendido la Prueba de Acceso a la Educación Superior, alcanzando un rendimiento de (al menos) percentil 50.
- haber **aprobado un Programa de Preparación y Acceso** de estudiantes de enseñanza media para estudios de pedagogía reconocido por el Mineduc, y haber rendido la Prueba de Acceso.
- haber **aprobado un Programa de Preparación y Acceso** de estudiantes de enseñanza media para estudios de pedagogía reconocido por el Mineduc y estar inscrito en el Registro Nacional de la Discapacidad.

Esta flexibilización de los criterios de admisión condice con el incremento de la demanda de profesores en el contexto de una decreciente oferta. El desafío que enfrentan las universidades radica en recibir estudiantes con competencias mínimas (reflejadas en determinado puntaje de la Prueba de Admisión a la Educación Superior o en alguno de los otros criterios de admisión) o recibir a todo estudiante que desee matricularse, independiente de sus conocimientos de base. La dificultad es que, independiente del punto de partida del estudiantado, todas las universidades cuentan con las mismas exigencias de formación (Estándares) y acreditación.

²⁸ La Ley 21.490 del Ministerio de Educación, modifica los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía establecidos en el artículo 27 bis de la Ley 20.129 y el artículo 36 de la Ley 20.903.



A continuación, se describe la percepción de las autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas acerca del aumento de los requisitos de admisión a los programas de formación inicial docente, así como el impacto del aumento de los requisitos en la matrícula, y la percepción sobre el rol e impacto de las vías alternativas de admisión a las carreras de pedagogía.

6.3.1 Percepción sobre el aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID

Tal como la ley establece, los datos del MINEDUC evidencian el aumento de los puntajes de quienes ingresaron a las carreras de pedagogía en los procesos de admisión 2015-2019, es decir, quienes rindieron la PSU el año anterior²⁹ (528 puntos en 2015 y 538 en 2019) (Tabla 46), así como un aumento de los estudiantes que se encuentran por encima de la mediana (percentil 50). Esto evidencia que, a partir de la implementación de la ley 20.903, y tal como se esperaba, estudiantes de mayor desempeño en educación media y en pruebas de selección universitaria ingresan a carreras de pedagogía. Sin embargo, las cifras se encuentran lejos de los puntajes establecidos en la ley 20.903 y sus posteriores modificaciones. En 2015, el 68,8% de los estudiantes que ingresaron a carreras de pedagogía se ubicaron por encima del 50% de los puntajes, mientras que en el proceso de postulación 2016 el porcentaje alcanza a un 64,9%. En 2017, aumentó a 77,3%, mientras en 2019, el porcentaje de estudiantes que ingresaron a carreras de pedagogía y se ubicaron por encima del percentil 50 en la PSU alcanzó su nivel más alto durante el período analizado, con un 79,7%.

Tabla 46: Número de estudiantes admitidos según puntaje en la PSU (2015-2019).³⁰

Año	N	Media	Desv. Est.	Percentil 25	Mediana	Percentil 75
2015	13.223	528,1	79,4	484	532	580
2016	14.069	518,6	79,2	472	523	570
2017	12.619	535,1	76,0	502	537	582
2018	14.205	530,9	76,8	493	534	579
2019	13.690	538,9	70,8	503	537	583

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

A pesar de los avances, la normativa no se implementa en todas las universidades. A modo de ejemplo, según datos de 2022, los requisitos de admisión de las universidades y carreras que participaron en el estudio cualitativo son más permisivos que los establecidos por ley

²⁹ Cabe mencionar que se utilizan datos de este periodo ya que se cuenta con las bases de datos de PSU desde 2012, por lo que no es posible considerar a quienes rindieron la prueba en años anteriores. Luego, tampoco se consideró el periodo de 2020 en adelante, debido a posibles efectos acumulados por la pandemia y el cambio de PSU a la PDT y PAES.

³⁰ Solo considera a quienes se encontraron en las bases respectivas de matrícula, correspondientes a 80,2% del total. De este total, se excluye a quienes no tenían puntajes válidos en las bases de datos de PSU, correspondiendo al 72,7% de las/os matriculadas/os en el período.



(Tabla 47). Incluso, en tres carreras se admiten estudiantes con puntajes por debajo de 500 en la Prueba de Admisión de Educación Superior. Esto da cuenta que, seis años después de su promulgación, la ley 20.903 aún no se implementa cabalmente. Tal como se evidencia más adelante, esto se explica porque la medida se encuentra descontextualizada, sin considerar la situación particular de regiones ni del tipo de estudiantes que la carrera de pedagogía ha atraído históricamente (Cabezas et al., 2019).



Tabla 47: Características de las carreras de pedagogía participantes en el estudio

Carrera		Puntaje PAES (mínimo)	NEM	Ranking	
Estatad CRUCH	Norte Grande	Pedagogía Educación Parvularia	458	10%	40%
		Pedagogía Educación Básica	458	10%	40%
		Pedagogía Educación Diferencial	458	10%	40%
Estatad CRUCH	Norte Chico	Pedagogía Educación Parvularia	500	30%	20%
		Pedagogía Educación Básica	500	20%	20%
Privada	Centro	Pedagogía Educación Básica			
		Pedagogía Educación Media			
		Pedagogía Educación en Música			
Privada CRUCH	Centro	Pedagogía Educación Especial	Percentil 60	10%	40%
		Pedagogía Educación General Básica	Percentil 60	10%	40%
Estatad CRUCH	Centro	Pedagogía Educación Diferencial	450 (Promedio entre Comprensión Lectora y Matemáticas)	10%	60%
		Pedagogía Educación Parvularia	450 (Promedio entre Comprensión Lectora y Matemáticas)	10%	60%
Privada CRUCH	Sur	Pedagogía Educación Básica	Información no disponible		
		Pedagogía en Matemáticas			
Estatad CRUCH	Sur Austral	Pedagogía Educación General Básica	Información no disponible		
		Pedagogía en Lenguaje y Comunicación			
		Pedagogía Educación Parvularia			

Fuente: Elaboración propia en base a información en páginas web de cada institución.



Algunas autoridades de Universidades y formadores de formadores entrevistados consideran que el puntaje de corte para las carreras de pedagogía debería ser incluso mayor, aunque esto reduciría aún más la matrícula. Otros consideran que es negativo, en tanto asume que el puntaje refleja las competencias del estudiante para las carreras de pedagogía, sin considerar siquiera las habilidades blandas o aptitudes para ejercer como docente.

“Yo creo que la calidad (del estudiante) no tiene que ver con la rendición de una evaluación. La calidad tiene que ver con los procesos de formación. Entonces yo creo que eso está actuando como una barrera de selección, que no es equitativo, porque en Chile el alumno que estudia en un colegio privado tiene acceso a una educación de calidad, de mejor rango que uno que estudia en un colegio público. Entonces, al rendir una evaluación, igual obviamente los puntajes van a ser descendidos. Nosotros atendemos a un público, como universidad pública, a un público muy vulnerable, carente cultural y económicamente. Entonces, tenemos que nivelar esas competencias para entregar un profesional al mismo nivel. Entonces, es una competencia desleal, desde el sistema público. Yo creo que es una barrera. No es un apoyo, y es parte de la ley. Lo entiendo, pero es una barrera que no permite a veces encontrar, los talentos propios. Uno tiene que ir por, por otros lados buscando a estos chicos que están interesados en pedagogía y que quieran empezar en la universidad pública, además.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Centro)

La crítica de los jefes de carrera al aumento gradual del puntaje va de la mano con una crítica a la PSU, que refleja un momento particular del estudiante y no su trayectoria educativa ni su calidad como estudiante. Tanto las estudiantes del último año de las carreras de educación parvularia y diferencial en los grupos focales realizados, como las autoridades universitarias entrevistadas, critican que la prueba no necesariamente mide las aptitudes que los docentes requieren para ejercer ni para desempeñarse adecuadamente durante la formación inicial, como, por ejemplo, habilidades blandas, vocación, motivación, interés, y nivel de compromiso. Sin embargo, las estudiantes entrevistadas valoran una mayor exigencia en los criterios de admisión, en tanto consideran que las carreras de pedagogía debieran tener un status similar a las disciplinas médicas y las exigencias de entrada debieran ser reflejo de esa centralidad.

“Tal vez eso es lo que se quiere evitar, que la gente que entre a estas carreras sea porque realmente le gusta, y no porque fue lo que le quedó” (Estudiante Pedagogía, U. Pública, Sur).

“No sé si es bueno el hecho de subir los puntajes para entrar sea una buena forma porque reconozco que también hay compañeros que al final no tuvieron los mejores puntajes, pero en la parte práctica, dentro de la misma universidad uno ve que se desenvuelven perfectamente en una sala de clases.” (Estudiante Educación Diferencial, U. Pública, Norte)



En base a las entrevistas con autoridades de las carreras de pedagogía, se evidencia que el aumento del puntaje de corte ha tenido un impacto dispar de acuerdo con el perfil de estudiantes de cada universidad. Según los entrevistados, mientras una universidad de gran tamaño y reconocida trayectoria nacional exige un puntaje mínimo de 600 puntos para ingresar a una carrera de pedagogía, aquellas universidades que atraen un perfil más vulnerable, el aumento del puntaje no es factible, en especial en aquellas en que 90% del estudiantado es vulnerable en términos socioeconómicos. Por ello, no debería resultar llamativo que **las universidades regionales presenten reparos para implementar el aumento del puntaje y algunas aún lo mantengan en 458, porque aumentarlo resulta inviable para el perfil de estudiantes que postula.** En otra universidad regional se destaca la flexibilización de los criterios de admisión y, en especial, la sustitución del puntaje por el percentil, debido a que sus estudiantes no podrían alcanzar los 500 puntos, mientras otra universidad de la Región Metropolitana intenta negociar con el MINEDUC para no implementar el aumento del punto de corte, a fin de poder mantener la matrícula que comenzó a descender a raíz del aumento del puntaje.

Hay otro grupo de universidades regionales CRUCH, de carácter emblemático (por ser las de mayor tamaño, antigüedad o calidad), que ya recibían estudiantes con puntajes por encima de los 600 puntos, por lo que el cambio en la normativa no les afectó. A pesar de esto, en estas universidades hay temor por el aumento gradual del puntaje de corte, en tanto, podrían ver mermada la cantidad de postulantes en carreras como Educación Parvularia y Educación Básica, que han reducido su matrícula casi a la mitad.

“No subiría más el puntaje de corte porque los que se van a ver perjudicados son las Universidades regionales. Porque los chicos que tienen puntaje (alto) no se quedan en la región. Se van o no estudian pedagogía; estudian otra carrera. Entonces si tú lo subes de percentil 50, 55 al 60, estás limitando un ingreso por prueba que es el que mide, que es el que mide el colegio, porque al colegio lo miden por cuántos estudiantes ingresaron a la educación superior. Eh, yo ese porcentaje no lo cambiaría. El 30% tampoco lo disminuiría más allá del 15%, porque son pocos los chicos que salen de cuarto medio con promedio sobre 6.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Sur)

“(El aumento gradual del puntaje de corte) Es una política, como un disparo a los pies. Porque también es una política que no la hemos cumplido... Porque la hemos tirado para adelante. Debiéramos tener hace tiempo 550 puntos de ingreso. Pero imagínate, si le ponemos 550 puntos, hay a lo menos 50% de universidades que se quedan sin postulantes.” (Decano, U. Privada, Sur)

Solamente una autoridad universitaria entrevistada está de acuerdo con el aumento gradual del puntaje, entendiendo que es responsabilidad de cada institución reclutar a los estudiantes más talentosos desde la Educación Media. Pero, la gran mayoría de los entrevistados coinciden en que el aumento del puntaje de corte ha resultado perjudicial. Implica una **barrera de selección adicional** para estudiantes vulnerables motivados con estudiar pedagogía, pero que arrastran déficits de aprendizajes por la baja calidad de la



educación recibida durante la educación obligatoria (escasa comprensión lectora y producción de texto, por ejemplo). Esto afecta la postulación y matrícula, en especial porque el estudiantado de las carreras de pedagogía suele ser vulnerable en términos socioeconómicos y, en la mayoría de los casos, son la primera generación universitaria.³¹ Proviene de establecimientos públicos, subvencionados y técnico-profesionales, en algunos casos de sectores rurales y aislados, y presentan dificultades psico-sociales (baja autoestima), económicas y en habilidades blandas (motivación, autonomía, valoración del esfuerzo), así como falta de apoyo de parte de sus familias.

A modo de síntesis, estos hallazgos van de la mano con varios de los riesgos definidos por la teoría de cambio en esta evaluación. En primer lugar, tal como se suponía, la implementación del aumento del puntaje de corte de admisión condiciona a las universidades de menor tamaño, recursos y de fuera de la Región Metropolitana, porque los estudiantes con puntajes altos optan por otras ofertas. Por ello, no todas las universidades cumplen con los requisitos de admisión definidos por la normativa. Asimismo, el aumento del puntaje no condice con la reducción de la postulación y matrícula en las carreras docentes ya que dificulta aún más el acceso de quienes, cada vez menos, optan por carreras en pedagogía. Por tanto, el aumento de los requisitos de ingreso afecta las posibilidades de supervivencia de instituciones formadoras de docentes que no son emblemáticas pero que son fundamentales por su labor social en su localidad / región.

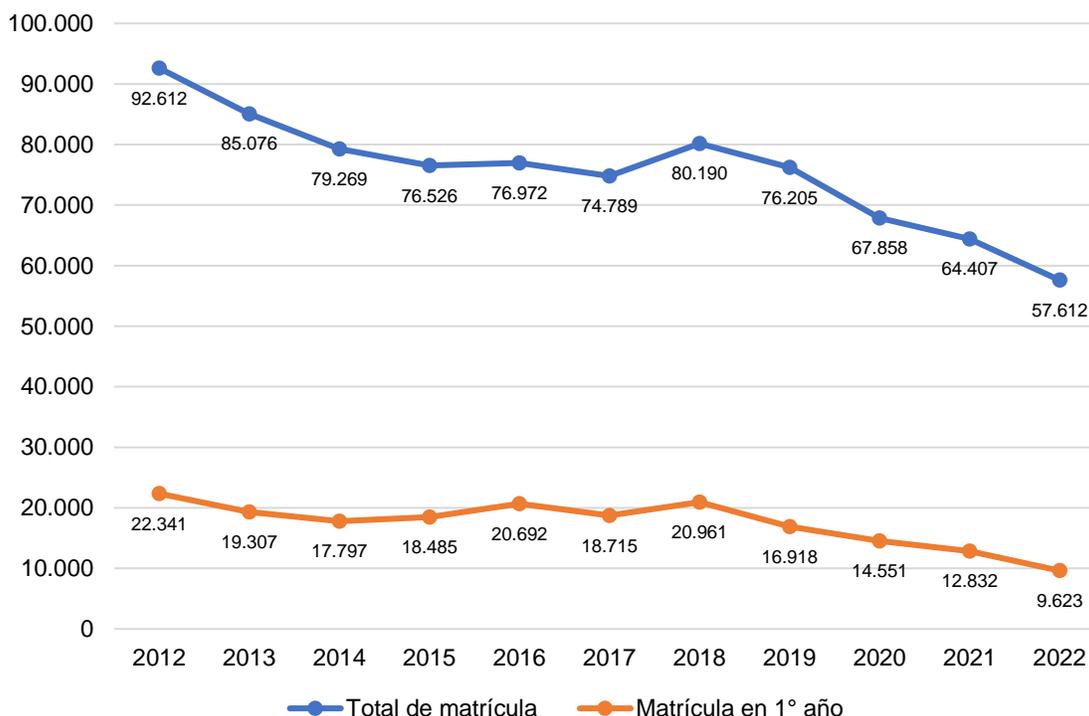
6.3.2 Percepción sobre la incidencia del aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID en la matrícula

De acuerdo con datos del Mineduc, la matrícula en las carreras de pedagogía se ha ido reduciendo en la última década (Gráfico 6). Mientras en 2012, se habían matriculado 92.612 estudiantes (22.341 en 1er año), en 2022 el número de matriculados se redujo en un 38,8%, alcanzando los 57.612 estudiantes. A pesar de los repuntes en la matrícula de 2016 y 2018, estos incrementos fueron seguidos por caídas pronunciadas. Esta situación se vio agravada a partir del inicio de la pandemia COVID-19.

³¹ Solamente en una carrera se manifiesta que el estudiantado proviene de clase media baja (UDEC Matem).



Gráfico 6: Total de matriculadas/os y matriculadas/os en 1°er año en carreras de pedagogía³²



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Considerando el total de estudiantes matriculados/as, la proporción de mujeres supera el 60% del total, siendo el año 2012 cuando se alcanza un menor porcentaje (64,5%) y el 2018 en el que se ve un mayor porcentaje de estudiantes mujeres (71,7%). Para el caso de quienes ingresan, la tendencia muestra que a pesar de que la proporción de hombres inscritos en primer año aumentó levemente en 2019 y 2020, la tendencia a lo largo del tiempo ha seguido siendo hacia una mayor proporción de estudiantes mujeres.

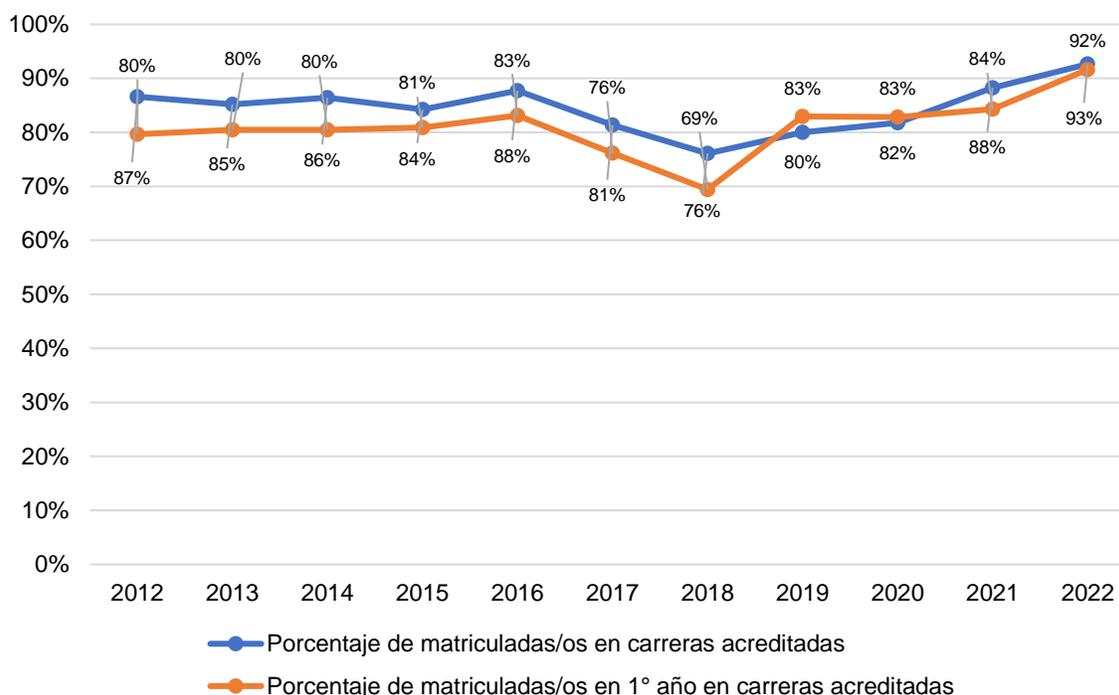
En cuanto a la zona geográfica en que estudian, al 2022, el 10,6% del total de estudiantes matriculados/as son de la zona norte del país, 74,0% de la zona centro y 15,4% de la zona sur. La situación para estudiantes de pedagogía de primer año, para 2022, indica que 11,6% son de la zona norte, 75,0% de la zona centro y 13,4% de la zona sur.

³² El gráfico solo incluye datos de matrícula en carreras profesionales de pregrado impartidas por universidades, puesto que estas son las afectas a las disposiciones de la Ley 20.903, utilizando las bases de datos del Mineduc sobre matrícula en educación superior.



A pesar del descenso en la matrícula general, vale destacar que, tal como estipula la ley 20.903, aumentó la proporción de matriculados en instituciones acreditadas. En 2012, el 86,6% de los estudiantes de carreras de pedagogía estaban matriculados en programas acreditados, mientras que al 2022, esta cifra alcanzó un 92,6%. Los resultados indican un alza sostenida en el porcentaje de matriculados/as en carreras acreditadas al primer año a partir del 2018, de un 69% a un 93% hacia el año 2022. No obstante, los datos no permiten aseverar que se debe solo al efecto de la ley debido a la variabilidad de los datos. Ahora bien, el aumento de los criterios de selectividad a las carreras de formación inicial docente, acompañado del cierre de la oferta en instituciones técnicas e instituciones no acreditadas, ha contribuido a un aumento de la matrícula en instituciones acreditadas y emblemáticas, relegando a las universidades de menor tamaño y prestigio (Cabezas et al., 2019).

Gráfico 7: Porcentaje de matriculadas/os en carreras de pedagogía acreditadas



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

La totalidad de las autoridades de las carreras de pedagogía entrevistadas dan cuenta de la reducción de la matrícula, algunos desde 2019 y otros post-pandemia del COVID-19, con impactos diversos. Mientras en universidades CRUCH de grandes ciudades, la caída no puso en riesgo la viabilidad de la oferta (aunque desaparecieron las listas de espera por la baja en las postulaciones), en el resto de las universidades el impacto ha sido adverso, en especial porque en algunos casos la matrícula se redujo a la mitad. En una universidad, por



ejemplo, que solía ofrecer carreras de pedagogía en distintas sedes y turnos, hoy día solo la ofrecen en uno, con un promedio entre 6 y 10 estudiantes por curso.

Los entrevistados identifican la baja en la matrícula como un problema a escala nacional, e incluso algunos remiten a datos internacionales que dan cuenta que la falta de docentes a futuro es una encrucijada a nivel regional. Solamente en un caso se menciona que la pérdida de estudiantes conlleva a clases más adecuadas para garantizar una formación de calidad, frente a las necesidades cada vez más apremiantes del estudiantado.

“En esta Comisión del CRUCH (que integro), una de las urgencias es el bajo índice de matrícula a nivel de todas las carreras de pedagogía en Chile. Y ¿sabe por qué es urgente ahora? Porque bajaron las grandes universidades tradicionales y bajamos nosotros. Ahora viene la urgencia, porque le tocó a los grandes. Y más o menos en un rasgo de un 20% a un 30%. (...) La postulación sigue siendo centralizada en los grandes centros urbanos de Chile: Santiago, Valparaíso, Quinta Región y Concepción. Que son los que toman la mayor cantidad de matrículas de postulantes nacionales. Pero, lo que hubo acá también es que hay menos postulantes. Por lo tanto, muchas carreras no tienen listas de espera. Fíjate que aquí en educación básica, nosotros seleccionábamos a 80 alumnos, y teníamos 120 en lista de espera. Hoy seleccionamos 60, sin lista de espera”. (Decano, U. Privada, Sur)

Entre las razones que explican la reducción de la matrícula, los entrevistados destacan: i) el aumento de los requisitos de ingreso; ii) la falta de adhesión al programa de gratuidad, iii) la pandemia COVID-19 y sus consecuencias, iv) evaluación de la familia acerca de la opción por la carrera en pedagogía, v) la adhesión de los estudiantes a paros y tomas que afecta la reputación de la universidad, vi) la falta de motivación /vocación para ser docente, vii) el incremento de la oferta de carreras de pedagogía en otras universidades (aumento de la competencia local), y viii) la falta de publicidad / difusión de carreras por parte de las universidades.

Si bien tres universidades mencionan que el aumento del puntaje de corte redujo su matrícula (incluso hasta la mitad), consideran que no ha sido el principal motivo. En una universidad privada, una de las entrevistadas hace referencia al efecto negativo en la matrícula por la falta de adhesión a la gratuidad y el aumento de la oferta de carreras similares en universidades adheridas.

“Yo estoy quizá al final de la lista de sus opciones de pedagogía, porque no tenemos gratuidad, porque estamos muy lejos. Y bueno, antes teníamos solamente preescolar y básica, teníamos una buena acreditación, ahora ya no tanto. Pero igual, ¿quién va a pagar una carrera si la puede estudiar gratis en otra universidad? O sea, es muy raro eso.” (Jefatura Educación Musical, U. Privada, Centro)

La pandemia del COVID-19 ha generado estragos en la vida de los estudiantes y sus familias. Por tanto, el regreso a la presencialidad ha resultado complejo, y las universidades debieron encontrar mecanismos para lidiar con las afecciones de salud mental (y aumento



del stress), producto de fallecimientos familiares y crisis económica (que promovieron la inserción laboral de estudiantes para apoyar a sus familias). Además, la pandemia ha profundizado el nivel de vulnerabilidad de quienes ya estaban cursando carreras de pedagogía, no solo porque la educación *on line* generó retrocesos en los aprendizajes, resultando en falencias en la adquisición de contenidos y en las competencias de escritura, sino porque también se redistribuyeron las responsabilidades al interior de los hogares, relegando la relevancia de la educación superior frente a las urgencias cotidianas. Esto conllevó a que algunas universidades realizaran esfuerzos extras por mantener al estudiantado aun cuando no podían cumplir con los requisitos exigidos para su beca, entregando apoyos adicionales y ofreciendo adaptaciones curriculares, así como eliminando, por ejemplo, la reprobación. Estos esfuerzos evidencian un interés genuino por parte de las universidades no solo para atraer estudiantes sino también para retenerlos, apoyarles y entregarles una formación de calidad adecuada a sus necesidades.

“La pandemia nos bajó. O sea, la matrícula fue buena, pero no se sostuvo por enfermedades de la familia, porque muchos estudiantes se pusieron a trabajar y les ha costado retomar la presencialidad porque ya el trabajo que tuvieron que hacer durante la pandemia o inmediatamente después de la pandemia, por la situación económica en los hogares, ese trabajo y esa remuneración ya es parte del presupuesto familiar. Entonces hoy día tú te encuentras con estudiantes que casi en tercer lugar está el venir a la Universidad, aunque estén matriculados. (...) Entonces, la Universidad yo creo que ha hecho grandes esfuerzos de mantener a los estudiantes que están estudiando con gratuidad porque no están respondiendo a un requisito que es fundamental. La Universidad tiene como un apoyo, no sé si será ahí un préstamo para que el estudiante no pierda la permanencia. También yo diría que dentro de la carrera hacemos grandes esfuerzos en términos de evaluar la situación, que sea creíble y justificada, como para ver, por ejemplo, algunas adecuaciones curriculares que permitan que los estudiantes puedan seguir.”
(Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte)

La pandemia también reflejó las dificultades de la profesión docente, en cuanto a la sobrecarga laboral, el stress, desgaste y la falta de herramientas para enfrentar la no presencialidad, propiciando una gran atención mediática, lo que puede haber impactado en desestimular la demanda por la carrera, frente a otras opciones más demandadas. Pero, más allá de la pandemia, la alta exigencia de la carrera de pedagogía no necesariamente coincide con el tipo de empleo que las nuevas generaciones aspiran, que en algunos casos son carreras técnicas, cortas, que permiten una salida laboral temprana, en respuesta a la crisis económica.

“Yo creo que también eso tiene que ver en el fondo con que se sigue percibiendo que la pedagogía es sacrificada. Y bueno, es intensa; es demandante. Entonces las nuevas generaciones son generaciones de estudiantes mucho más prácticos, con otra visión del mundo. Yo los veo que son estudiantes que les interesa, en el fondo, trabajar para vivir, pero no vivir para trabajar. Entonces ellos quieren viajar, ellos



tienen proyectos, entonces piensan en carreras que, desde su perspectiva, le ofrezcan de manera más directa eso que ellos están buscando” (Dirección Formación Inicial, U. Privada, Centro)

La falta de motivación/vocación para ser docente se refleja, según algunos entrevistados, en el bajo impacto que han tenido los programas públicos para atraer estudiantes a las carreras de pedagogía (Beca Profesor, Vocación Docente, entre otros), en especial en el contexto de la gratuidad. Esto daría cuenta de la falta de coherencia entre las políticas públicas destinadas a atraer estudiantes “talentosos” a las carreras de pedagogía respecto al abanico de oportunidades que hoy les ofrece la gratuidad. Más aún, cuando la carrera de pedagogía es menos costosa que otras que resultan más redituables (ingeniería, medicina, entre otras).

“Pero cada vez son más los requisitos ¿ya? Entonces, por ejemplo, al sistema de admisión de las universidades se podía entrar con 450 puntos ¿ya? Que era el mínimo para postular. Pero para estudiar pedagogía hoy día tienes que tener mínimo 525 puntos. Entonces con eso, tú también puedes estudiar una ingeniería, una carrera técnica que te da las mismas facilidades de gratuidad, y que van a percibir mayores ingresos, al fin y al cabo, que un profesional.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Centro).

Algunas universidades manifiestan que los estudiantes que reciben actualmente son más vulnerables que antaño, y esto se evidencia en un menor capital cultural que deben compensar mediante talleres a lo largo de la carrera, a lo que se suma en algunos casos la falta de vocación. En otros casos, se tiene una percepción opuesta, que los estudiantes que hoy día acceden a las carreras de Pedagogía tienen bajo nivel socioeconómico, similar a antaño, pero ingresan por vocación y no por descarte debido al bajo puntaje en la prueba de admisión para acceder a la carrera que anhelaban. Esto no quita que sean, mayoritariamente, estudiantes con bajos puntajes en la prueba de admisión, pero que al ser mejores puntajes que antes, cuentan con mayores aprendizajes de partida.

La evidencia presentada da cuenta que el incremento del puntaje de corte afecta significativamente a los estudiantes más vulnerables que, antes no eran admitidos en las universidades “emblemáticas” por su bajo puntaje, y hoy día tampoco podrán ingresar a universidades de menor reconocimiento (que solían admitirles). De modo que, **el aumento del puntaje de corte estaría reproduciendo las desventajas de origen y la inequidad del sistema educativo** durante el ciclo obligatorio, colocando en especial desventaja a las universidades públicas regionales. Esto resulta contraintuitivo, en especial en una carrera como pedagogía, que atrae a estudiantes que representan la primera generación universitaria en sus familias.

“Personalmente, me preocupa que nosotros trabajamos en una universidad que es altamente vulnerable. Nuestros chicos... 90% o más tienen vulnerabilidad, y cuesta tener esa puntuación. Nos costaba la anterior. Y, además, estar dentro de los 30% superior o el percentil 50, nos cuesta dentro de nuestra realidad, pensando que



además nuestra misión como universidad es la movilidad social de nuestros estudiantes. Entonces se me hace una dicotomía ahí, fíjate, entre la puntuación, porque tendríamos entonces que sustentarlo desde el liceo y que hay ciertos programas que de alguna manera pueden acceder desde el liceo, pero de los 400 que postulan son algunos que pueden ingresar por esa vía, propedéutico por ejemplo.” (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Norte)

En el largo plazo, un efecto no deseado, podría ser que las carreras de pedagogía se oferten exclusivamente en universidades CRUCH reconocidas socialmente, para estudiantes que puedan acceder. Esto no solo iría en contra del paradigma inclusivo de la Ley 20.903, sino que además tendería a una (re) centralización de la oferta de carreras de pedagogía.

“Porque nosotros ya veníamos con baja matrícula, por esto de que se establecieron 500 puntos de ingreso. Y eso nos dificultó el ingreso. O sea, nosotros somos una Universidad regional, si bien es cierto tenemos 4.000 estudiantes profesionales y en carreras técnicas, somos la única Universidad Estatal en la región. Y la única que imparte Pedagogía. Entonces, los estudiantes con mejores puntajes no siempre optan a la Universidad regional (y) prefieren optar a una Universidad más selectiva. (...) El puntaje promedio de la región no es más allá 550. Por lo tanto, un estudiante con 500 puntos muy difícil que ingrese a pedagogía.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Sur)

A modo de síntesis, el aumento de los requisitos de admisión estaría contribuyendo a potenciar la inequidad, reduciendo las oportunidades de acceso a los estudiantes más vulnerables en términos académicos y socioeconómicos, así como afectando negativamente a las universidades regionales y de menor tamaño. Estos efectos, se podrían revertir a través del aumento de vías alternativas de admisión, como se detalla a continuación.

6.3.3 Percepción sobre el rol de las vías alternativas de admisión a la matrícula de las carreras de pedagogía

Como contrapunto al aumento del puntaje de corte para el ingreso a las carreras de pedagogía, el aumento de las vías de ingreso alternativas ha resultado beneficioso para la matrícula, en tanto atrae talentos y promueve la equidad de acceso. En algunos casos, la única matrícula asegurada es la que ingresa por vías alternativas, mientras en otros, con matrícula alta, la proporción que ingresa por vías alternativas es ínfima (8 de 45, por ejemplo). El impacto ha sido especialmente beneficioso en universidades y carreras de pedagogía que han visto la matrícula mermada por la vía de ingreso regular.

“Los requisitos de ingreso a las pedagogías cambiaron y eso es positivo porque finalmente hay otras vías de ingreso que no solamente tienen que ver con la prueba de selección universitaria del momento. Por ejemplo, el poder rescatar estudiantes



talentosos en los liceos que estén interesados en la pedagogía, y que las universidades puedan trabajar con ellos en estos programas de propedéutico, me parece que es algo muy relevante que también ha sido un aporte de esta ley a las universidades, sobre todo a las estatales, que de repente también tenemos muchas más barreras para tener más matrícula.” (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Centro)

Los entrevistados mencionan una gran variedad de programas alternativos de acceso a las carreras de pedagogía. Por un lado, mediante programas ofrecidos por la Universidad para todas las carreras como, por ejemplo, el [Programa de Acceso a la Educación Superior \(PACE\)](#) -que promueve el acceso a la universidad de estudiantes con desempeño alto pertenecientes a contextos socioeconómicos vulnerables-, becas para deportistas, beneficios para hijos de funcionarios de las instituciones, becas para estudiantes con desempeño académico destacado. En algunos casos, se reclutan estudiantes “talentosos” desde 7mo básico y se los acompaña hasta su egreso de la educación media para que ingresen a la Universidad, pero esto no necesariamente se traduce en que sean alumnos destacados en la carrera de pedagogía.

Por otro lado, excepto en dos universidades, todas ofrecen programas específicos para las carreras de Pedagogía, entre los que destacan dos. En primer lugar, los **programas propedéuticos** que ofrecen acompañamiento a estudiantes a partir de 2do medio y los prepara para insertarse en la Facultad de Educación. El contenido de estos programas varía por universidad, pero incluye: el desarrollo de competencias transversales, desarrollo emocional. En segundo lugar, los **Programas de Acceso a Pedagogías (PAP)**, implican una colaboración directa con establecimientos de educación media, en tanto reclutan estudiantes de 3ro o 4to medio de establecimientos públicos, a fin de que postulen a las carreras de pedagogía por vía especial. En algunas universidades regionales, entre el 10 y 30% de la matrícula se alcanza por este medio, lo que permite mantener la oferta de las carreras de pedagogía. Los programas tienen objetivos comunes: familiarizar a los estudiantes con el campus universitario, acercar a los estudiantes a la pedagogía (mediante módulos específicos) a fin de reforzar su vocación, desarrollar habilidades transversales mediante un acompañamiento pedagógico de al menos un año. Si bien aún es pronto para evaluar la efectividad de estos programas en el desarrollo profesional docente (la primera generación se graduará este año), en una de las universidades se reconoce la dificultad por lograr el compromiso docente para “apadrinar a un estudiante nuevo”.

“Nosotros tenemos un programa de acompañamiento y ha significado la mayor cantidad de ingreso a estudiantes en las carreras de pedagogía en general. Para nosotros como región extrema ha sido una buena instancia porque los estudiantes se preparan desde antes, ya saben directo que van a estudiar pedagogía, se fascinan desde antes, les gusta cómo funciona el programa de acompañamiento y que tienen acceso directo a las carreras y que después tienen que optar. De hecho, ahora estamos en nuestro último año del programa y estamos viendo el tema de los



recursos para que continúen en los siguientes años porque ha sido una de nuestras mayores vías de ingreso.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Sur)

“(En el propedéutico de Pedagogía) se trabaja en el desarrollo de competencias transversales que tienen que ver también con el desarrollo emocional, social y otras cuestiones, que son también un poco el conocimiento de la labor pedagógica de la labor educativa que tenemos nosotros, los profesores. Y los estudiantes, cierto, que cumplen con todo este año de propedéutico, eh tiene la posibilidad, como lo dice la ley, cierto, de poder ingresar a la universidad por admisión especial. Todos los años tenemos hartos estudiantes que ingresan por esa vía. De hecho, este año específicamente, o sea, para el 2023 ya tenemos 16 postulantes por vía de admisión especial y por el propedéutico.” (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Centro)

Un aspecto clave de los **programas propedéuticos y PAP** es que suelen captar estudiantes vulnerables, no solo en términos socioeconómicos sino también socioemocionales, pero con vocación por la docencia. Por ello, en una universidad se les ofrece acompañamiento durante los dos primeros años de la carrera, a fin de promover las habilidades que se requieran.

Por último, estos programas también implican un riesgo para las universidades, porque no siempre el acompañamiento durante la educación media redundaba en la inscripción en alguna carrera de pedagogía. Al ser estudiantes con buen desempeño, pueden verse atraídos por otras opciones rindiendo la PAES o por su ranking NEM. Para intentar evitarlo, una de las universidades implementó entrevistas para seleccionar a los estudiantes de 3ro medio, a fin de identificar su vocación por la pedagogía. Entre los factores que pueden incidir en esta decisión, se encuentra la falta de apoyo familiar. Por ello, en una de las universidades, se ofrecen talleres con las familias para los estudiantes que acceden por el programa PACE, a fin de promover que apoyen al estudiante en su decisión, considerando que es una carrera que aún no se encuentra reconocida a la par que ingeniería o medicina.

6.3.4 Titulación e inserción laboral

Además de la matrícula, un aspecto clave es la titulación en tiempo (5 años) y la inserción laboral de los y las docentes nóveles. La Tabla 48, describe la titulación en tiempo (5 años) y con un año de rezago (6 años), para las cohortes de pedagogía matriculadas entre 2012 y 2018. En promedio, alrededor del 60% se titula, y el 40% se titula en tiempo. Vale destacar que la caída en la titulación para la cohorte de 2018 (último dato disponible), se explica en parte por falta de información, debido a que no se cuenta con datos para quienes se titularon tardíamente.

En las cohortes 2012-2017, el porcentaje de tituladas/os a cinco años ha ido en aumento, desde 34,48% en 2012 a 45,06% en 2017. Lo mismo ocurre con los datos de titulación a 6 años de incorporarse a la educación superior. Por otro lado, el porcentaje total de



tituladas/os aumenta entre las cohortes 2012-206, pero luego disminuye. Esto da cuenta de la menor cantidad de años transcurridos y, por tanto, de la imposibilidad de contar con datos de titulaciones tardías. Aun así, los datos muestran un alza en los porcentajes de tituladas/os a tiempo, y una tendencia al alza en el total.



Tabla 48: Número de estudiantes matriculadas/os en primer año y porcentaje de tituladas/os, período 2012-2018

Año	Matriculadas/os	Tituladas/os (N)	Tituladas/os (%)	Tituladas/os a seis años (N)	Tituladas/os a seis años (%)	Tituladas/os a cinco años (N)	Tituladas/os a cinco años (%)
2012	20.181	12.032	59,62%	9.909	49,10%	6.959	34,48%
2013	17.668	10.848	61,40%	8.924	50,51%	6.673	37,77%
2014	16.562	10.374	62,64%	8.786	53,05%	6.487	39,17%
2015	17.309	10.721	61,94%	9.079	52,45%	6.999	40,44%
2016	19.693	12.353	62,73%	11.290	57,33%	8.276	42,03%
2017	18.000	10.720	59,56%	N/A	N/A	8.111	45,06%
2018	20.200	9.313	46,10%	N/A	N/A	N/A	N/A

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para la cohorte 2018, el total de tituladas/os es equivalente al quinto año (y no hay datos para el sexto). Para la cohorte 2017, el total corresponde al sexto año.



En segundo lugar, se analiza el número de estudiantes que se titularon y que efectivamente ejercen la profesión durante al menos un año (en base a datos disponibles para 2022), para el período 2012-2021.³³ Se separa entre quienes han ejercido alguna vez, y quienes ejercieron en un plazo de cinco años desde el año de titulación. Esta distinción se incluye para dar cuenta de, por un lado, entradas tardías al sistema, y por otro, para que los datos sean comparables entre cohortes (ya que, para las cohortes tituladas más recientemente, hay menos años en los que puedan haber ejercido).

Tabla 49: Inserción laboral de tituladas/os por año de titulación (2012-2021)

Año	Tituladas/os	Ejercieron (N)	Ejercieron (%)	Ejercieron a cinco años (N)	Ejercieron a cinco años (%)
2012	14.636	11.828	80,81%	11.083	75,72%
2013	15.190	12.144	79,95%	11.480	75,58%
2014	15.547	12.277	78,97%	11.677	75,11%
2015	15.528	12.184	78,46%	11.746	75,64%
2016	14.837	11.432	77,05%	11.075	74,64%
2017	14.840	11.084	74,69%	10.779	72,63%
2018	14.929	10.811	72,42%	10.811	72,42%
2019	16.026	11.125	69,42%	N/A	N/A
2020	13.036	7.934	60,86%	N/A	N/A
2021	15.257	8.668	56,81%	N/A	N/A

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Los datos evidencian que el porcentaje de quienes se titulan y ejercen la profesión declina progresivamente desde el 2012, hasta alcanzar un 56,81% en 2021. No obstante, estos resultados deben ser interpretados con cautela: la disminución progresiva en el porcentaje entre quienes ejercen está relacionado, en parte, con la menor cantidad de años disponibles para el seguimiento de profesionales desde su titulación.

Por otra parte, la disminución en el porcentaje de inserción laboral de titulados/as en las cohortes de 2020 y 2021 podría estar influenciado por la pandemia por COVID-19, en base al nivel de exposición mediático del agobio docente, las dificultades del confinamiento y cierre de establecimientos educativos para ofrecer una adecuada inducción institucional y a la carrera en sí, así como la crisis económica que afectó al país.

Este punto queda más en evidencia al analizar el porcentaje de quienes ejercen en sus primeros cinco años desde la titulación. Para la cohorte 2012 este porcentaje es de 75,72%

³³ El porcentaje presentado podría estar subestimado, ya que se tiene información sobre educadores/as de párvulos tituladas/os, pero solo de quienes han ejercido en escuelas del sistema escolar y no en sala cunas y jardines infantiles JUNJI, INTEGRAL y VTF.



(menor al 80,81% de quienes ejercieron algún año), manteniéndose estable hasta la cohorte 2015. Luego, cae a 74,64% en la cohorte 2016, 72,63% en la cohorte 2017 y 72,42% en la cohorte 2018. Los resultados sugieren que el contexto de pandemia fue perjudicial para el acceso al sistema educacional de docentes principiantes.

Para tener una visión más detallada sobre cómo se insertan las/os tituladas/os en el ejercicio profesional, la Tabla 50 muestra la distribución de tituladas/os por año de titulación según el tipo de dependencia del establecimiento donde ejercieron la docencia por primera vez.

Tabla 50: Dependencia del primer establecimiento de desempeño para tituladas/os en el 2012-2021.

Año	Municipal/SLEP	Part. Sub.	Part. Pag.	CAD
2012	34,97%	53,90%	10,16%	0,97%
2013	34,86%	55,35%	8,93%	0,86%
2014	35,02%	54,99%	8,90%	1,08%
2015	37,79%	53,39%	8,20%	0,62%
2016	36,92%	54,30%	7,90%	0,87%
2017	34,86%	55,98%	8,38%	0,78%
2018	36,01%	56,19%	7,21%	0,58%
2019	35,86%	57,04%	6,49%	0,61%
2020	32,82%	59,16%	7,15%	0,87%
2021	33,95%	58,50%	6,61%	0,93%
2022	34,76%	58,81%	5,24%	1,19%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Considerando los años reportados, en promedio, 35% de quienes se insertan por primera vez al ejercicio profesional docente lo hace en establecimientos municipales y/o SLEP, mientras que un 56% lo hace en un establecimiento particular subvencionado, un 8% en un particular, y cerca del 1% en CAD.

Las y los docentes recientemente incorporados/as al sistema se integran en mayor proporción a establecimientos particulares subvencionados que a municipales/SLEP o particulares pagados.

Considerando que toda la dotación docente se distribuye en torno al 45% en establecimientos municipales/SLEP, 45% en particulares subvencionados, y 10% en particulares pagados, esto sugiere que con el tiempo habría un porcentaje de docentes que posterior a su primer año de ejercicio laboral estarían migrando hacia establecimientos de dependencia municipal.



A modo de conclusión, considerando que la ley 20.903 se ha implementado hace solamente 6 años, que la aprobación de los Estándares ha sido reciente y aún incompleta, y que la titulación oportuna y la inserción laboral de docentes nóveles se han visto afectadas por el COVID-19, se requiere tomar estos resultados con cautela. Aunque se observan avances, estos podrían estar subestimados por los efectos mencionados.

6.4 Evaluación del instrumento "Evaluación Nacional Diagnóstica"

De acuerdo con la Ley 20.903 (Artículo 27bis), las carreras de pedagogía deben realizar evaluaciones diagnósticas, de carácter formativo que contribuyan al diseño de programas de nivelación y acompañamiento a los estudiantes desde que ingresan a la carrera. A fin de sostener la trayectoria educativa de los estudiantes y promover su egreso en tiempo y forma, garantizando los conocimientos y habilidades mínimas para el ejercicio profesional, la ley establece dos evaluaciones. La primera evaluación se realiza al inicio de la carrera, a fin de identificar el punto de partida del estudiantado e identificar sus falencias a fin de nivelarlas mediante cursos remediales, y la segunda evaluación se realiza previo a la finalización de la carrera (12 meses antes). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END) es requerida para titularse, y mide el nivel de alcance por parte de los estudiantes de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. El objetivo de la Evaluación Nacional Diagnóstica es *“fortalecer la formación inicial de docentes y educadores a través de la entrega de información a las instituciones para fortalecer sus programas formativos, además de incorporar planes remediales a los estudiantes en su último año de formación”* (Presentación de Francisca Díaz, en Lanzamiento de Estándares). En 2024, se evaluará por primera vez en función de los nuevos Estándares, ya que hasta el momento la END se basó en los Estándares Orientadores (elaborados durante 2011-2014). La gobernanza de la END es compleja en tanto es elaborada por el área de Evaluación de la Docencia en el CPEIP, pero la interacción y el acompañamiento a las universidades se realiza desde el área de Formación Inicial Docente. A su vez, CPEIP entrega los resultados a la CNA, que los considera como indicador para acreditar a las carreras de pedagogía.

Considerando que, según manifiestan las autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas, los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía suelen presentar déficits de aprendizajes, ser vulnerables en términos socioeconómicos y, en la mayoría de los casos, son la primera generación universitaria, los apoyos adecuados y el acompañamiento personalizado deberían contribuir al éxito y titulación oportuna. Sin embargo, tal como describiremos a continuación, las evaluaciones presentan claros y oscuros, en particular en un sistema de altas consecuencias, en que los resultados de la prueba END se consideran para acreditar a las carreras de pedagogía.

A continuación, se describen cuatro temas relevantes a la formación inicial docente, que surgen desde entrevistas a autoridades de agencias del Estado (CNA, CPEIP y CAFID) y de carreras de pedagogía de diversas universidades, grupos focales a estudiantes de pedagogía, educación parvularia y educación diferencial, y el análisis de bases de datos



del MINEDUC (resultados de la prueba END en los últimos años). : 1) la incorporación de las evaluaciones en la formación inicial docente, 2) la percepción de distintos actores de la comunidad educativa acerca del instrumento que se utiliza como Evaluación Nacional Diagnóstica, 3) las estrategias que implementan las universidades para preparar a los estudiantes para la END, y, por último, 4) la percepción de la utilidad de la END, sus ventajas y desafíos tanto para los estudiantes como para las autoridades de las carreras de pedagogía.

6.4.1 Incorporación de evaluaciones en la formación inicial docente

Siguiendo lo establecido por la ley 20.903, todas las universidades que participaron del estudio realizan evaluaciones al inicio y en el penúltimo año de la carrera. La diferencia entre ambas es que, en la primera, las universidades tienen la libertad de evaluar lo que deseen y cómo lo deseen, pero están obligados a impartir cursos remediales en base a los resultados, tal como lo especifica la profesional de la CNA entrevistada. Algunas universidades incluso implementan evaluaciones intermedias, a fin de medir con mayor especificidad competencias que los estudiantes requerirán durante la carrera (funciones cognitivas, funciones lingüísticas, por ejemplo), y poder así orientar con mayor precisión a los docentes respecto de las falencias de sus estudiantes y remediar durante los primeros años, a fin de garantizar la oportunidad de desarrollar una trayectoria profesional exitosa, resguardando su primera etapa (formación).

“Como la ley le da la libertad, la Comisión no le puede decir “no, no aplique esa prueba, aplique otra”, no tiene la facultad ni condición de hacer eso. Lo que revisa la Comisión es que establece planes remediales. ¿Qué es lo que revisa la Comisión últimamente respecto a eso? Por ejemplo, si esos planes son voluntarios, entonces lo que se le recomienda a la institución es generar planes remediales que beneficien a la totalidad del estudiantado, o que beneficien a la totalidad del estudiantado con brechas. (...) En realidad el espíritu de la ley, la voluntad del legislador tenía que ver con generar mejores trayectorias de aprendizajes”. (Profesional de la CNA)

La implementación de los cursos/ talleres remediales implica una serie de desafíos, en especial en universidades regionales en que los estudiantes llegan con varios déficits de habilidades cognitivas y socioemocionales. Mientras algunas universidades lo resuelven ofreciendo cursos remediales específicos (por ejemplo: Planes de Mejora disciplinarios y pedagógicos), otras refuerzan los programas curriculares a fin de evitar sobrecargar a los estudiantes en el contexto de graves dificultades de salud mental advertidas post pandemia, Tal como lo entrevienen algunos entrevistados un desafío clave del uso de los resultados de la prueba diagnóstica es: ¿cómo implementar los remediales sin sobrecargar a los estudiantes, mediante talleres **obligatorios**, manteniendo el rumbo de la malla curricular? Más aún, considerando que algunas carreras deben ofrecer talleres para nivelar a los estudiantes en aspectos específicos de la carrera y no solamente sobre déficits acarreados desde la educación media.



“En la escuela de educación tomamos este diagnóstico que se hace sobre habilidades de comprensión lectora, de inferencias y lógico matemático, para que vea que todavía tenemos que hacernos cargo de lo mismo que dice el SIMCE. Bueno, y después hay talleres, talleres que les denominamos TAU: Taller de Acompañamiento Universitario, que no lo hacemos nosotros, lo hacen psicopedagogas de la Universidad y se establecen desde estos resultados del diagnóstico y después se hacen una vez por mes un taller.” (Jefatura Ed. Media, U. Privada, Centro)

Entre las universidades participantes del estudio, cuatro regionales han incorporado evaluaciones intermedias en las carreras de Educación Básica, Parvularia, Matemáticas y Artes, para ir haciendo ajustes a tiempo en base a las necesidades del estudiantado, e implementar no solo remediales /cursos de nivelación sino también ajustes y rediseño de la malla curricular.

“La evaluación diagnóstica la hicimos por primera vez en el 2017 con unos instrumentos quizás no tan buenos, pero que han ido mejorando con el tiempo, y todavía quedan por mejorar. Y estamos trabajando este año en una evaluación intermedia, porque ya sabíamos los conocimientos y habilidades con los que venían los estudiantes y sabemos cómo salen, pero entre medio ¿qué pasa? No teníamos algo para saber si la enseñanza había que ajustarla o había que hacer cosas complementarias, o había que hacer más énfasis en algunas competencias. Entonces, vamos a aplicar rúbricas a los portafolios de los estudiantes de las prácticas y a un par de asignaturas más para ver cómo van sus habilidades en los estándares del perfil de egreso.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Norte)

“Nosotros aplicamos una evaluación de medio término en segundo año. Es decir, nuestros estudiantes están sometidos y sometidas a tres evaluaciones. Eso es muy bueno porque nos permite tener una mirada pedagógica y disciplinar en cuanto a las debilidades que se observan. Por ejemplo, se instauró en el 8º semestre, un electivo de formación profesional que se llama "Proyecto de Innovación" que tributa a el proceso de prácticas, la segunda práctica profesional, y que los estudiantes se pueden titular con la presentación de esa experiencia, aplicando un proyecto, porque nos dimos cuenta de que, de base, la investigación pedagógica no es fuerte en las carreras, porque el acento, el tildé, está dado en todo lo que es lo disciplinario, pedagógico como tal.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Norte)

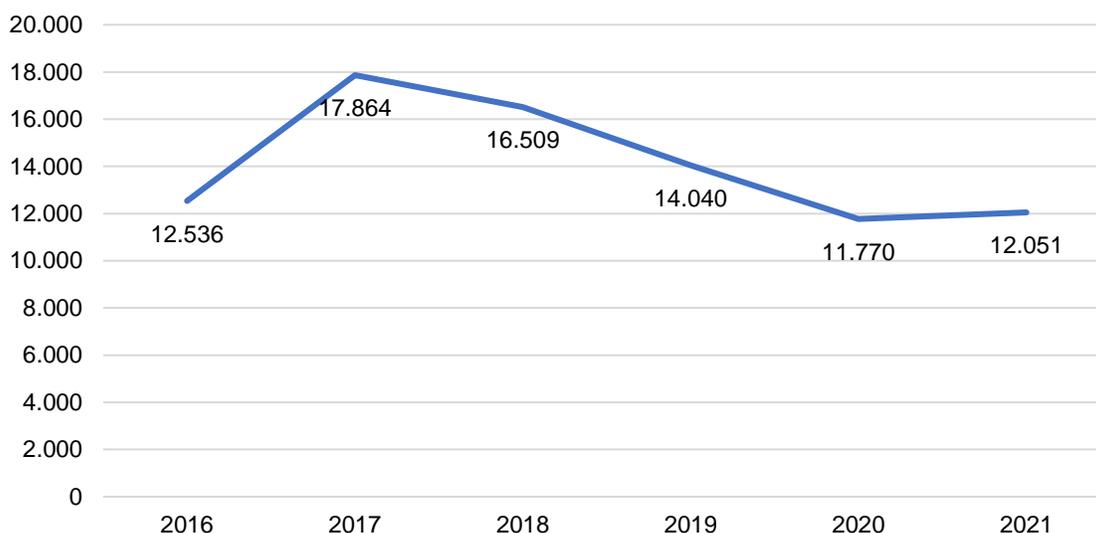
- Resultados de la prueba END (2016-2021)

En base a datos del MINEDUC, entre 2016 y 2021 rindieron la END 84.770 estudiantes, con una clara tendencia a la baja desde 2017 y una leve recuperación post-pandemia (Gráfico 8). Según datos de 2021, quienes más han participado de la evaluación han sido los estudiantes de Pedagogías en Educación Media (55,36%), seguido de estudiantes de



educación Especial (20,46%), Parvularia (12,56%) y Básica (11,61%). La gran mayoría de los estudiantes provienen de programas regulares de pedagogía (74%) y de universidades CRUCH (a partir de 2020). Por área geográfica se observa un aumento de estudiantes que rinden la END en la zona Sur y Norte, aunque la mayoría se mantiene en el Centro del país.

Gráfico 8: Número de estudiantes de pedagogías evaluados/as por la Evaluación Nacional Diagnóstica END según año



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Tabla 51: Número y porcentaje de docentes y educadoras/es evaluados/as en la END según variables de caracterización

Variables de interés		Periodo en años						Total
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Sexo								
Hombres	N	3.156	4.574	3.690	3.169	3.111	3.450	21.150
	%	27,19%	28,09%	24,00%	23,89%	26,43%	28,63%	26,32%
Mujeres	N	8.452	11.709	11.683	10.094	8.659	8.601	59.198
	%	72,81%	71,91%	76,00%	76,11%	73,57%	71,37%	73,68%
Nivel de enseñanza de la carrera								
Parvularia	N	1.521	2.476	3.142	3.207	1.870	1.514	13.730
	%	12,13%	13,86%	19,03%	22,84%	15,89%	12,56%	16,20%
Básica	N	1.507	1.791	1.499	1.323	1.543	1.399	9.062
	%	12,02%	10,03%	9,08%	9,42%	13,11%	11,61%	10,69%
Especial	N	3.279	4.621	5.051	3.642	2.352	2.466	21.411
	%	26,16%	25,87%	30,60%	25,94%	19,98%	20,46%	25,26%
Media	N	6.229	8.976	6.817	5.868	6.005	6.672	40.567
	%	49,69%	50,25%	41,29%	41,79%	51,02%	55,36%	47,86%
Tipo de institución								
Universidad CRUCH	N	6.173	7.788	6.542	5.836	6.947	7.883	41.169
	%	49,24%	43,60%	39,63%	41,57%	59,02%	65,41%	48,57%
Universidad No CRUCH	N	6.363	10.076	9.967	8.204	4.823	4.168	43.601
	%	50,76%	56,40%	60,37%	58,43%	40,98%	34,59%	51,43%
Modalidad del Programa								
Prosecución	N	N/A	3.933	5.085	5.002	2.152	2.353	18.525
	%	N/A	22,02%	30,80%	35,63%	18,28%	19,53%	25,65%
Regular	N	N/A	13.931	11.424	9.038	9.618	9.698	53.709
	%	N/A	77,98%	69,20%	64,37%	81,72%	80,47%	74,35%
Zona								
Norte	N	822	1.391	1.172	1.129	1.272	1.202	6.988
	%	6,56%	7,79%	7,10%	8,04%	10,81%	9,97%	8,24%
Centro	N	10.127	14.604	13.456	11.107	8.781	9.201	67.276
	%	80,78%	81,75%	81,51%	79,11%	74,60%	76,35%	79,36%
Sur	N	1.587	1.869	1.881	1.804	1.717	1.648	10.506
	%	12,66%	10,46%	11,39%	12,85%	14,59%	13,68%	12,39%
Total		12.536	17.864	16.509	14.040	11.770	12.051	84.770

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. No existen en las bases de datos información completa sobre sexo. Para 2016 no había información sobre el tipo de estudio.



La Evaluación Nacional Diagnóstica (END) se organiza en dos componentes que buscan medir la preparación de las y los futuros docentes y educadoras/es: (1) los conocimientos pedagógicos generales (CPG) y (2) los conocimientos disciplinarios y didácticos (CDD).

Según el CPEIP (2018), la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) está construida en base a los estándares pedagógicos generales: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. En esta prueba se evalúan conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarios para los procesos de enseñanza que deben poseer los estudiantes de carreras de pedagogía, independientemente de la disciplina o nivel que enseñan. Aborda conocimientos sobre los procesos y procedimientos para conocer a los estudiantes, el conocimiento del currículum vigente y elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión

A partir del informe de resultados de la END presentado por CPEIP (2018), la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD) se basa en los estándares disciplinarios vigentes para cada carrera, en los cuales incluyen conocimientos propios de la disciplina y sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estándares disciplinarios, abordan ambas dimensiones, de conocimiento disciplinario y didáctico.

La Tabla 52 presenta los estadísticos descriptivos para cada una de las dos pruebas, según año. Se presenta el número de estudiantes que rinden, la media para cada cohorte, su desviación estándar y datos de dispersión, tales como, percentiles y mediana.

Tabla 52: Estadísticos descriptivos asociados la END por prueba y año.

Año	Prueba	N	Media	Desv. Est.	Percentil 25	Mediana	Percentil 75
2016	CPG	12.536	100,57	12,11	92,70	100,69	108,74
	CDD	12.312	100,65	12,97	92,10	100,53	109,10
2017	CPG	17.864	99,69	12,00	91,36	99,51	107,77
	CDD	17.403	99,61	12,45	91,23	99,24	107,92
2018	CPG	16.509	100,29	11,81	92,63	99,92	108,52
	CDD	16.213	99,81	12,41	91,53	99,39	108,22
2019	CPG	14.040	100,64	12,16	91,92	100,81	108,17
	CDD	13.744	98,96	12,93	90,34	98,66	107,80
2020	CPG	11.770	102,24	11,45	94,76	101,87	109,48
	CDD	11.502	100,35	12,40	92,02	100,31	108,21
2021	CPG	12.051	101,39	11,44	93,55	101,45	109,27
	CDD	11.776	99,14	12,37	90,86	99,01	107,21

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



El análisis de los resultados END presenta una serie de limitaciones. Por un lado, los resultados de la END se entregan estandarizados con media igual a 100 y desviación estándar igual a 12. Por otro lado, la PCPG como la PCDD tienen distintas versiones. La PCDD tiene 13 versiones distintas por año según carrera, mientras que la PCPG tiene tres: Educación Parvularia, Básica y Media. Asimismo, debido a las modificaciones que se le han realizado a la prueba, no es posible realizar un análisis comparativo entre años, por lo tanto, los resultados de la Tabla 8 son meramente indicativos.

Considerando que, dentro de un año y nivel determinado, sí es posible dar algunas luces de cómo ciertos perfiles de estudiantes tienen rendimientos disímiles, las **Tablas A1-A3** en anexos muestran las medias alcanzadas en la PCPG separando por los perfiles antes propuestos: sexo, tipo de institución modalidad, y zona, para cada año y nivel de la carrera.³⁴

Las diferencias de rendimiento (dentro de cada nivel y año) por sexo no son significativas en educación básica, pero sí se evidencia una diferencia a favor de las mujeres en educación media, entre dos y tres puntos por año. En educación parvularia, en tanto, no se realizó esta apertura al no contar con suficientes datos de hombres (tres o menos por año).

En todos los niveles y años, los estudiantes de universidades CRUCH obtienen medias significativamente más altas en la PCPG en comparación con aquellos de universidades no CRUCH (entre cinco y 10 puntos). Ahora bien, estas diferencias pueden estar relacionadas con una mayor selección de estudiantes de mejor rendimiento por parte de las universidades CRUCH, y no necesariamente significa que brinden una formación de calidad superior al resto de las universidades.

En general, las/os estudiantes regulares tienden a tener un rendimiento superior en la END en comparación con aquellos de prosecución en el nivel de educación parvularia, entre cinco y siete puntos por año. Sin embargo, esta tendencia se revierte en educación media, donde quienes están en modalidad de prosecución de estudios obtienen puntajes significativamente más altos (hasta 10 puntos por año). Estas diferencias pueden dar cuenta de diferentes situaciones previas al ingreso a la modalidad de prosecución de estudios entre quienes estudian carreras de educación parvularia y media.

En cuanto a la zona de la universidad de estudio, en educación parvularia, los estudiantes de la zona norte tienen un rendimiento significativamente inferior en comparación con las otras dos zonas. En cuanto a las zonas centro y sur, los resultados difieren por año. En educación básica, la zona centro también suele presentar un rendimiento algo más alto. Aunque las diferencias no son tan pronunciadas, siguen siendo significativas con la zona sur, que presenta el segundo resultado más alto (al realizar un *test-t* entre ambas, las diferencias son significativas al 1% para todos los años excepto 2019). En educación media, las diferencias entre zonas son similares a educación básica. Aunque la brecha de la zona

³⁴ Se excluye Educación Diferencial al tener que rendir la evaluación de Educación Básica (información entregada por el CPEIP).



norte disminuye, se evidencia un alza en la diferencia entre la zona centro y las restantes en 2020 y 2021, en comparación al período 2016-2019.

6.4.2 Percepción sobre el instrumento de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END)

Las críticas de las Universidades a la **prueba END** se centran en la validez del instrumento en tanto no consideran que mida adecuadamente los conocimientos adquiridos por los estudiantes, ni que las preguntas se encuentren formuladas correctamente. Más aún, son críticos ya que consideran que no ofrece adaptaciones adecuadas para las carreras de pedagogía en Artes, Educación Parvularia y Educación Diferencial. A modo de ejemplo, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) está diseñada para educación básica y media, sin tomar en cuenta la aproximación lúdica de la educación parvularia ni la diferencia en cuanto a estrategias y contenidos. Por tanto, las educadoras de párvulos son evaluadas en base a criterios para los que no están preparadas, ni necesariamente aplicarán en su ejercicio profesional.

Varias universidades reclaman no conocer los contenidos de la prueba END ni los requerimientos pedagógicos y disciplinarios que se evalúan, lo que atenta contra formar adecuadamente a los estudiantes e identificar los contenidos de cursos remediales. Por ello, algunos sugieren que la prueba debería realizarse antes, como evaluación intermedia o al final de la carrera como se realiza la EUNACOM en Medicina, para así poder medir adecuadamente las competencias adquiridas por los estudiantes.

“Siento que hay aún irregularidades en las preguntas o en las materias porque hay temáticas que dan para mucho y es para mí muy azaroso el saber qué específicamente preguntan como para poder establecer un plan remedial. Por ejemplo, acá estuvieron descendidas en una parte artística siendo que tenemos asignaturas diversas tanto de música, de teatro y de arte, pero salieron descendidas (en la prueba END). Pero nosotras las evaluamos muy bien en cada asignatura porque realmente trabajaron muchísimo, tuvieron excelentes trabajos tanto teóricos como prácticos, pero en la evaluación (END) estuvieron descendidas. Pero no sabemos qué fue finalmente a lo que apuntaron o consideraron en la evaluación.”
(Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Sur)

Según algunos entrevistados, los bajos resultados de la prueba a nivel nacional, y la cantidad de universidades que no alcanzan la media en carreras como Pedagogía en Educación Diferencial, evidenciarían las falencias del instrumento. Sin embargo, también puede explicarse por las insuficientes competencias con que ingresan los estudiantes a las carreras de Pedagogía. En ese sentido, algunos formadores de formadores y autoridades de Universidades consideran que, aunque se les castigue en la acreditación, alcanzar la media resulta un mérito porque da cuenta del éxito del acompañamiento ofrecido a los estudiantes para compensar los déficits acarreados desde la educación obligatoria.



“Si uno revisa los resultados (de la prueba END) a nivel nacional, es impresionante la cantidad de universidades que no logran la media, y eso también es importante. O sea, eso no puede ser solamente error de las universidades. Tenemos otro montón muy, muy grande, donde estamos nosotros, cierto, que estamos de la media para arriba, es cierto, pero los puntajes no son altos. O sea, si nosotros nos ponemos críticos y miramos cuáles son los reales puntajes, por ejemplo, o sea, no son tan altos. Lo que pasa es que la media es muy baja. Y eso, no puede ser porque la formación de todas las universidades esté mal. Entonces, claro, yo creo que da para hartos cuestionamientos al instrumento, finalmente”. (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Centro)

Parte de estas falencias se explica, según algunas autoridades de Universidades formadoras de formadoras entrevistadas, **porque la prueba END no mide adecuadamente los contenidos de las carreras ni se adapta al nivel que imparte la carrera, ni al paradigma** que le transmiten sus estudiantes. Esta crítica se evidencia especialmente en carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Diferencial y carreras vinculadas a las Artes. Las entrevistadas identifican falencias en el instrumento porque no aborda necesariamente el tipo de oferta de la carrera, pero la mide con la misma vara que a otras carreras. A modo de ejemplo, la prueba no se adapta para las estudiantes de Educación Parvularia, evaluando metodologías y herramientas de educación básica, con un lenguaje escolarizado. Otra de las críticas refiere a que la prueba no evalúa las **habilidades que el ejercicio profesional requiere**, por su amplitud, por lo que no cumple su cometido.

“Tengo la clara sospecha, no sólo yo, que la Evaluación Nacional, no considera claramente aspectos de la profesión de la educadora de párvulo. (...) Entonces, cuando tú ves lo resultados, tú dices: “¿y esto qué tiene que ver?” Claro, ahí están excluidas las educadoras. O sea, de diez preguntas que se les hacen a los profesores de básica y media, hay una que más o menos es adaptable a la educadora de párvulo, en un lenguaje muy escolarizado. Entonces las estudiantes, han sacado, yo diría que han sacado relativamente un buen puntaje para estar corriendo una carrera que casi como que van a ojos cerrados.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte)

“La Evaluación Nacional Diagnóstica, nos pegaba muy fuerte, porque en educación musical está dirigida a educación media. Es decir, nuestros estudiantes rinden la Evaluación Nacional Diagnóstica como si ellos fueran futuros profesores de música de Educación Media Entonces le hacían todas preguntas de media y a nuestros alumnos les iba muy mal. Entonces después en las acreditaciones nos castigaban porque nos iba mal en la evaluación diagnóstica y ¿cómo no nos va a ir mal? Si nos están evaluando como para una carrera que a nuestros alumnos no les corresponde.” (Jefatura Educación Musical, U. Privada, Centro)

“En el área específicamente de educación especial, el enfoque desde el que se evalúa la necesidad de apoyo es eminentemente clínico. Por ejemplo: “El niño tiene trastorno de déficit atencional. Dígame qué haría para apoyarlo”. Nosotros hace



años que no estamos en esa lógica, hace años...O sea, nosotros estamos trabajando hace mucho rato desde un enfoque más social, desde una mirada centrada finalmente en la persona, con enfoque de derechos, en donde el nombre, tu etiqueta nos da lo mismo. (...) Entonces tengo (...) hartas críticas con respecto a la END.” (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Centro)

“Había algunas preguntas que referían sobre las necesidades educativas especiales y nosotras recién este año, a petitorio de una profe, estamos abarcando ese tema, pero antes no (...), pero tal vez en otras universidades sí, entonces creo que para poder realizar esta prueba se debería hacer una revisión de cómo son las mallas curriculares de cada una para que las preguntas sean pertinentes a lo que nosotros sabemos.” (Estudiante Educación Parvularia, U. Pública, Centro)

A pesar de estos reparos, las estudiantes de último año de pedagogía consideraron pertinentes los contenidos que evalúa la prueba END, en tanto les permitió visualizar los aprendizajes logrados en la carrera en general y se sintieron cómodas y más seguras en el formato de resolución de casos que presentaba la prueba. Un ejemplo de esto lo entrega el siguiente testimonio de un estudiante de pedagogía,

“La prueba que dimos el año pasado me gustó, me gustó mucho porque me di cuenta de todo lo que había aprendido en los cuatro años que llevamos estudiando y me sentí preparada para darla.” (Estudiante Pedagogía, U. Pública, Centro)

Ahora bien, en relación con la validez del instrumento surgen críticas desde las autoridades formadoras universitarias respecto al peso del instrumento en la acreditación, más aún si la prueba no refleja adecuadamente los logros de los estudiantes. Esto resulta un desafío, en vista de la alta vulnerabilidad socioeconómica y de aprendizajes de los estudiantes de las carreras de Pedagogía. De acuerdo a las autoridades de carreras de pedagogía entrevistadas, alcanzar buenos resultados en la END implica un esfuerzo significativo para las universidades, ya que en 5 años deben nivelar a los estudiantes para que adquieran la base para formarse en la universidad y luego asegurar que adquieran los conocimientos establecidos por los Estándares para garantizar que cuentan con los conocimientos claves para ofrecer una educación de calidad durante su ejercicio profesional. Esto representa un verdadero desafío para las universidades, en especial las regionales donde acceden estudiantes aún más vulnerables que en la Región Metropolitana. Considerando los puntos de partida diferenciales que deben abordar las Universidades para nivelar a los estudiantes de Pedagogía, una de las entrevistadas sugiere que la prueba END se contextualice, tomando en cuenta estos niveles.

“Nosotros trabajamos con estudiantes, que para lograr que en la END lleguen a sacar sobre la media, es un trabajo brutal. O sea, mira, tengo estudiantes que inventan palabras y en sus casas decían tal palabra. (...) O sea, ese nivel de ingreso tenemos de estudiantes, no todos, pero tenemos una gran mayoría, una gratuidad del 70%, 80% entonces no deja de ser. Mira, a mí me tocó ser director de escuela este año, y olvídate, aquí lo que falta es un curso de primeros auxilios emocionales,



porque te llegan con cada caso de la casa” (Jefatura Educación Diferencial, U. Privada, Centro).

“Esos instrumentos definitivamente deberían contextualizarse, ¿ya? Como todos los instrumentos que se aplican en nuestro país, tanto en la enseñanza Básica y Media y qué se yo. Nuestra región es muy diferente a la de Magallanes que es un sector muy, muy, muy Sur y también a la zona central. Por lo tanto, debiera también considerarse eso: aspectos especiales y claro, como la evaluación es transversal, nosotros también tenemos que nivelar en forma transversal y eso es mucho más desgastador, para nosotros y para el estudiante. Porque, claro, están nivelando, por ejemplo, en lenguaje. Me están exigiendo esto y resulta que en el colegio no me lo enseñaron nunca, nunca lo vi, nunca lo tratamos. Por lo tanto, me salté ciertos aprendizajes previos para poder comprender esto que me están enseñando acá. Entonces, yo creo que, desde ese punto de vista, hay que considerar, tal como te mencionaba, lo de la evaluación docente, que debe ser contextualizada a los niveles, lo mismo pasa con las evaluaciones estandarizadas.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte).

Si el diagnóstico no es el adecuado, los cursos remediales poco impacto tendrán, aunque todas las universidades cumplan con la implementación de talleres remediales, cursos on line y talleres especiales, tal como lo estipula la ley. Por ello, algunas universidades cuyas carreras no se encuentran en riesgo por su baja matrícula o por la cantidad de años de acreditación, le dan poca relevancia a la prueba END porque no las consideran un elemento válido para medir el progreso de sus estudiantes.

En vista de lo mencionado, una de las principales interrogantes a la validez del instrumento refiere a la distancia entre su intención y el impacto que genera. Algunos la califican como una “*cacería de brujas*”, que propicia el temor que la END se transforme en un instrumento con características punitivas similar al SIMCE.

“Tenemos que ser honestos, esta prueba termina generando el mismo efecto que genera el SIMCE en el sistema escolar. Y ahí vienen de alguna manera estas contradicciones de la Ley (20.903) porque, por una parte, nuestra intención declarativa de la Ley, de la misma END, va en la línea probablemente constructivista de la formación de un profesional reflexivo crítico. Pero después, los instrumentos evaluativos terminan siendo muy punitivos, bien conductistas. Entonces, aparecen ahí esas esas disonancias entre lo que se declara y lo que se termina evaluando.” (Jefatura Formación Inicial, U. Privada, Centro)

A modo de síntesis, desde las Universidades se cuestiona la pertinencia y validez del instrumento de la Evaluación Nacional Diagnóstica, en tanto no contribuye a mejoras en la oferta de formación inicial. Esto se debe a la forma y retraso con que se entregan los resultados, así como en un aspecto contradictorio: el puntaje no es vinculante para la graduación de los estudiantes, pero el puntaje promedio afecta las posibilidades de



acreditación de las carreras. Por último, el desfase entre los contenidos de la END y los contenidos de la formación inicial contribuye a que su validez sea cuestionable, más aún para Educación Parvularia, cuyos estándares no han sido aprobados. En este sentido, por el momento, la END no sería un indicador adecuado de la calidad y nivel de competencias adquiridas por parte de los estudiantes previo a su egreso.

6.4.3 Estrategias de preparación de estudiantes de carreras de pedagogías para la Prueba Nacional Diagnóstica

En vista del peso de los resultados de la prueba END en la acreditación, y las desventajas de partida de los estudiantes, no debería resultar llamativo que algunas universidades realicen esfuerzos extras. A modo de ejemplo, una de las Universidades creó el cargo de Encargado de Evaluación en la Facultad de Educación, quien debe apoyar y proponer acciones que promuevan buenos resultados. Esta universidad junto a otra, **preparan a los estudiantes para la END**, con distintos énfasis. Mientras algunas carreras preparan a los estudiantes en términos conceptuales, en una carrera, por ejemplo, contrataron docentes especialmente para preparar a los estudiantes en los contenidos de la END, cuando no había coherencia entre el nivel educativo que la END medía y el que la carrera impartía, y en otra la universidad se prepara a los estudiantes con una batería de recursos: refuerzos en matemáticas, talleres de introducción general a la prueba, y talleres compensatorios sobre los aspectos que en años anteriores resultaron más bajos.

“Yo creo que a propósito de la acreditación empezamos a mirar más esto y a hacerle esta especie de, más que de entrenarlas para eso, era como explicarles de qué se trataba no más, no hemos hecho más que eso. (...) Empezamos a hacer la homologación de conceptos, como en las distintas asignaturas, era así como: “así como, por ejemplo, en el sistema educativo para básica y media se llama así, para educación parvularia es como el equivalente”. O sea, haciendo un poquito como esa traducción conceptual también, para que pudieran ubicarse luego en el cómo enunciaban las preguntas (en la END). Entonces, claro y desde la Educación Parvularia, nosotros hablamos de un abordaje de conocimiento de manera más holística, más lúdico y las preguntas iban como desde la asignatura.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Norte).

“Este año nosotros hicimos un curso de reforzamiento para la END y contratamos un profesor externo, de metodología de la educación musical para la Educación Media y le hicieron un curso especial, que en eso tuve el apoyo económico de la institución. Pero bueno, en un semestre tratar de pasarle a los estudiantes todo el contenido de educación musical para la educación media no es fácil. (...) Los alumnos que entren en 2023, cuando les toque dar la prueba, yo espero que ellos si estén mejor preparados porque van a ser alumnos que se estén formando para educación media.” (Jefatura Educación Musical, U. Privada, Centro)



“Específicamente sobre los conocimientos que se evalúan en esa prueba, así como para matemáticas y hacemos un curso rápido de matemáticas para que se acuerden. Otra unidad que nos ayuda con la implementación de la prueba nacional diagnóstica ofrece talleres de introducción general a la prueba, de... también durante el año hace talleres de las cosas que están más descendidas, cosas más específicas, por ejemplo, de planificación, de temáticas generales, porque lo ofrecen a todas las carreras de pedagogía, entonces eso.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Norte)

La gran mayoría de las universidades declaran no preparar a sus estudiantes para la END, enfatizando que la formación que le entregan a sus estudiantes es suficiente, en tanto se encuentra articulada con los estándares orientadores, o que iría contra sus principios hacerlo ya que sería como hacerle trampa al sistema, ofreciendo algo similar a los pre-universitarios. En una universidad, por ejemplo, enseñan su malla curricular sin miras a la prueba, entendiendo que los estudiantes no rendirán óptimamente en la END porque aún no han cursado todas las asignaturas, y compensarán los déficits en su último año. En otras, se plantean situaciones en clase que podrían ser parte de la evaluación, se hace referencia a los potenciales contenidos de la prueba END mientras dictan clases, o se invita a egresados que la rindieron para que cuenten en qué consiste.

Sin embargo, el peso de los resultados END en la acreditación contribuyó incluso a cambios en la malla curricular. En algunas carreras, modificaron la forma de evaluar los cursos de práctica y didáctica, aproximándose más a cómo evalúa la prueba END. A modo de ejemplo, se plantean casos y se realizan preguntas similares a la END para evaluar conocimientos disciplinares. En una carrera se ofrece una asignatura semanal en que se refuerzan los estándares pedagógicos definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, y esto resulta clave para el desempeño profesional. En otras carreras, sin embargo, debido al escaso éxito de los cursos remediales (baja asistencia, poca relevancia por parte de las estudiantes porque no es vinculante), modificaron el programa curricular para compensar por los déficits evidenciados en la END, o promueven énfasis en las asignaturas en que los estudiantes tuvieron peor desempeño en la prueba, sin hacer modificaciones curriculares sino de énfasis. En otros se hacen cambios en los programas de curso a fin de hacer los énfasis que la END revela necesario. La dificultad de esta aproximación es que se asume que todos los años, los estudiantes presentarán déficits similares y que el tipo de instrumento se mantendrá. Por tanto, más que responder a lo que la prueba pretende (identificar y compensar por las necesidades de los estudiantes previo a su graduación), estas modificaciones curriculares podrían interpretarse como un tipo de preparación encubierta.

“Bajo mi gestión, yo no estoy de acuerdo con estos talleres, así como en la escuela se hacen estos talleres SIMCE, acá en la universidad hacer estos talleres END. Más bien lo que nosotros hemos hecho ha sido ir modificando nuestros programas de curso, en función de aquellos elementos que nos aparecen en el informe que nos llegan más descendidos. Lo que hacemos los profesores es adecuar nuestros programas de estudios y eso creo que nos ha dado un buen fruto, Sí, porque creo que primero estos programas (remediales) se instalan voluntariamente entonces parten con muchos estudiantes y después decae el entusiasmo, sobre todo los



estudiantes de cuarto que son los que lo rinden porque acá en el octavo semestre los estudiantes hacen su tesis de licenciatura para obtener el grado de licenciado, entonces ya tienen otras preocupaciones y entonces la END pasa a ser un trámite al no ser vinculante, al no tener ningún impacto para el estudiante, entonces después ya no vienen a los talleres, mientras que incorporándolo a los cursos regulares creemos que impactamos de mejor forma en solucionar estas debilidades.” (Jefatura Educación Básica, U. Privada, Centro)

“Hicimos un ajuste curricular y dentro del ajuste curricular, en el año 2023, se va a implementar la asignatura de nivelación pedagógica, dos asignaturas que las agregamos en la malla curricular. Uno es de conocimientos pedagógicos generales y otro es de conocimientos pedagógicos específicos vinculados a cada especialidad. Entonces, las asignaturas, los contenidos a tratar en cada asignatura van en relación a los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica y ahí ya solucionamos el tema de hacer actividades extra que es lo que no pasa ahora en la malla antigua.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Sur)

A modo de síntesis, tal como se menciona en los supuestos en la teoría de cambio elaborada a partir de la ley, tanto los cursos de preparación para la prueba END como las modificaciones de la malla curricular y criterios de evaluación, van en contra del espíritu de esta evaluación en la ley. Si bien los resultados de las evaluaciones diagnósticas deberían ser de carácter referencial y formativo para los estudiantes, se han transformado en un indicador central para las universidades en tanto lo consideran fundamental para la acreditación. En el contexto de una política de graves consecuencias, se entremezclan las necesidades de los aprendizajes para ser profesionales de calidad con los requisitos de una prueba que aún no considera los estándares que las carreras ya han puesto en marcha en sus mallas curriculares y perfiles de egreso. Esta brecha juega en contra de los aprendizajes de los estudiantes y podría afectar incluso su permanencia en la carrera debido a las constantes evaluaciones y presiones por buenos resultados. Es por ello que resulta fundamental que CPEIP y CNA comuniquen claramente los criterios que consideran actualmente en la acreditación, así como la transición del instrumento END como evaluador de estándares a partir de 2024.

6.4.4 Percepción sobre la utilidad de la Evaluación Nacional Diagnóstica, sus ventajas y desafíos.

A pesar del espíritu formativo de las evaluaciones, su implementación es resentida por las universidades, no solo por la sobrecarga de evaluaciones durante la formación inicial, sino especialmente por la presión que experimentan por los resultados, similar a la ejercida en los establecimientos educativos por el SIMCE, aunque el espíritu de la ley va en otra dirección.



“La END no es solamente mirar los resultados que es como la tentación sobre o bajo el promedio, pero en realidad el espíritu de la ley dice otra cosa, dice que tiene que ver con las mejoras con el mejoramiento continuo, con el manejo de brechas. (...) Y con respecto a la evaluación inicial diagnóstica ciertamente todas las instituciones declaran que hacen pruebas, pero pareciera ser que lo que, a lo menos entendemos que está en el espíritu de la ley que tiene que ver con hacernos cargo de las trayectorias de los estudiantes, porque el estudiante está en el foco, en el centro de la política.” (Profesional de la CNA)

“En el último tiempo las carreras de pedagogía están siendo evaluadas casi como en la escuela. Tenemos una prueba al inicio, tenemos pruebas durante, tenemos prueba de conocimiento al final del proceso, y finalmente tu carrera, las carreras valen según el puntaje que tienen los estudiantes en esa prueba, en la prueba END. Entonces, es una suerte de carrera, es casi como si fuéramos una escuela que tiene que rendir el SIMCE, entonces fijate que podríamos nosotros decir: “ya, vamos a parar toda la formación, todo el sello universitario que podemos tener y vamos a preparar a los estudiantes para esta prueba”. (...) Y a lo mejor nuestros puntajes se van al cielo. Salimos súper bien evaluados en todo, salimos en el diario; pero el producto no sabemos si va a ser un profesor o profesora de calidad. Entonces creo que, es un vicio del sistema. Porque fijate que con el SIMCE pasa lo mismo. El SIMCE termina siendo la balanza con la que tú mides la calidad de un colegio, pero, sin embargo, cuando tú estás dentro de ese colegio, te das cuenta que el colegio no vale por ese número, el colegio vale por otras cosas.” (Jefatura Educación Básica, U. Privada, Sur)

A su vez, se tienen perspectivas prácticamente opuestas acerca de las evaluaciones definidas por la Ley 20.903. Mientras, la mayoría de las autoridades universitarias considera que la prueba diagnóstica (realizada al inicio de la carrera) es un aporte en tanto permite identificar las habilidades que los estudiantes requieren compensar / fortalecer para desempeñarse en la carrera adecuadamente, la visión de la prueba END es crítica, como detallaremos en breve. La prueba diagnóstica es valorada en tanto es gestionada por las universidades y tienen acceso a los resultados en tiempo y forma, lo que les permite identificar exactamente qué aspectos deben reforzar para asegurar una trayectoria exitosa a sus estudiantes (titulación oportuna, por ejemplo), definir perfiles de competencias, y que cumplan con las metas pedagógicas y didácticas definidas por las carreras. Incluso algunos estudiantes del último año de las carreras de pedagogía valoran la prueba diagnóstica inicial porque les permitió acceder a nivelaciones y apoyo a los estudiantes con menor desempeño. Sin embargo, la prueba presenta deficiencias en términos de implementación, debido a que algunos estudiantes desconocían su objetivo, temario y posibles consecuencias.

“Yo creo que fue sorpresivo porque muchos no sabían de esa evaluación y se prestó a malas interpretaciones. Creo que, tal vez, si se realiza debería haber más conciencia de ese proceso, para qué sirve (...) Lo único que dijeron fue que era obligatoria. Y me tomó por sorpresa.” (Estudiante Educación Diferencial, U. Pública, Norte)



“Hubo que inscribirse para la prueba de diagnóstico y recuerdo que había hasta un temario y a mí al menos me asustó porque dije “Tenía que estudiar y no estaba preparada”. Esto fue como dos semanas antes y la difusión fue un correo en que había que inscribirse entonces siento que no tuve orientación.” (Est. Pedagogía, U. Pública, Centro) Al indagar acerca de los desafíos de la END, la totalidad los entrevistados plantea reparos respecto a la **entrega de resultados**. Por un lado, los resultados son **poco específicos** para poder identificar las carencias de los estudiantes, así como los contenidos de los cursos remediales que requieren los estudiantes para egresar con los conocimientos adecuados para ejercer una docencia de calidad. Esto se explica porque, a cada estudiante le llegan los resultados detallados y queda a su criterio si desea compartirlos o no con la universidad. A la universidad le llega el resultado general de la cohorte respecto a la media, por lo que no puede identificar quiénes requieren mayor apoyo. Esta falla es reconocida por los distintos agentes estatales entrevistados (CNA, CPEIP y CAFID), ya que restringe la retroalimentación que la CNA puede entregarle a las universidades, así como la focalización del acompañamiento por parte de CPEIP.

“El CPEIP nos entrega un reporte donde están los resultados por corte nacional y por institución, y por carrera. Entonces nosotros vemos toda la información del sistema, pero hay años en que el CPEIP reporta con más o menos detalle. Por ejemplo, para el año 2020-2021, el reporte del CPEIP es más global y para años anteriores es más detallado en función del puntaje de logro. Pero hoy día, de hecho, la Comisión Nacional de Acreditación, que es parte de esta Mesa de Comisión Asesora de la Formación Inicial Docente, parte de la CAFID, ha visto con el CPEIP, y el CPEIP ha ido presentando avances en función de cómo presentar resultados que digan un poco más (...) Nosotros estamos muy ansiosos de poder ver cambios en cómo se idea el reporte de datos de la END porque eso podría ayudarnos también a generar una mayor retroalimentación a la institución. Y también ayudar a afinar un poco más la mirada, tanto de pares evaluadores como de comités de áreas, porque, insisto, está en números rojos o números azules, casi como un balance, pero no dice mucho.” (Profesional de la CNA)

“La lectura que se hace de los datos de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica para la acreditación de las universidades, específicamente las carreras de pedagogía, es utilizando el promedio de un resultado normalizado a 100. Desde el punto de vista técnico esa lectura es pobre, es poco profunda y puede además inducir a equívoco. Entonces, eso puede ser complementado con, por ejemplo, datos de participación de los estudiantes, pero, por sobre todo, apuntar a resolver algo que la CNA está pidiendo hace un rato, que es también incorporar niveles de desempeño a los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, de tal manera de poder tener una lectura más comprensiva o cualitativa o de cualificación del estado de avance y desarrollo de los programas de formación de los estudiantes. Poder decir alguien está en desarrollo, poder decir alguien está desarrollado o poder decir está súper desarrollado, por establecer estoy inventando categorías no son esas...” (Representante de CAFID).



Por otro lado, las universidades plantean que los resultados de la prueba **llegan tarde** para poder planificar adecuadamente los talleres remediales, acciones estratégicas y tener impacto a tiempo. Los resultados se obtienen durante el primer semestre del último año de la carrera, lo que implica que los remediales se deben implementar durante el último semestre de formación. En respuesta a ello, el entrevistado de CAFID plantea que se han realizado avances mediante el desarrollo de la plataforma futurodocente.cl. Mientras las universidades solían acceder a los resultados en agosto, casi un año después de la realización de la prueba (octubre), la plataforma habilita el acceso a los resultados en el mes de marzo. A pesar de ello, las estudiantes participantes de grupos focales (estudiantes de último año de educación parvularia y Educación Diferencial de distintas universidades) señalan, que no han podido trabajar con los resultados de la prueba porque aún (en abril de su último año de carrera) no han recibido los resultados (ni las universidades, ni las estudiantes de manera individual).

Otro aspecto relevante refiere al impacto de la END en la trayectoria educativa de los estudiantes. Las estudiantes de último año de educación Parvularia y Educación Diferencial de distintas universidades señalan, que no han podido trabajar en remediales a partir de los resultados de la prueba porque aún (en abril de su último año de carrera) no han recibido los resultados (ni las universidades, ni las estudiantes de manera individual). Asimismo, según una de las entrevistadas, como los resultados de la prueba END no definen la graduación, los estudiantes no necesariamente le dan relevancia y no asisten a los remediales, y esto ha conllevado incluso, a cambios en la malla curricular.

“Lo que nos ha complejizado un poco son las acciones remediales que tenemos que asumir, por ejemplo, para la END, considerando que los resultados de la evaluación llegan de manera muy tardía, lo que no te permite tener una planificación tan anticipada como para establecer las acciones. (..) Lo que nos juega en contra son los tiempos de los estudiantes y las voluntades, (...) Hacemos son seminarios, charlas, intensificamos a través de las asignaturas. A pesar de que siempre hacemos estas instancias de actualización, pero siempre igual intencionamos un poco los temas en torno a los resultados de las evaluaciones. Lo que nos ha costado de esta Ley es que las alumnas a veces no tienen las voluntades, porque ellas saben que ya rindieron la evaluación, que no tienen una obligatoriedad de asistir a esas sesiones de nivelación. (...) Pero en el 2023, se va a implementar la asignatura de nivelación pedagógica, dos asignaturas que las agregamos en la malla curricular. Uno es de conocimientos pedagógicos generales y otro es de conocimientos pedagógicos específicos, vinculados a cada especialidad. Entonces, los contenidos a tratar en cada asignatura van en relación a los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica y ahí ya solucionamos el tema de hacer actividades extra que es lo que no pasa ahora en la malla antigua.” (Jefatura Educación Parvularia, U. Pública, Sur).



Por último, resulta necesario que las agencias del Estado transmitan adecuadamente el espíritu de la END y su utilidad para las trayectorias educativas, a fin de que las universidades pierdan el foco en el resultado per se, para no perder la acreditación.

6.4.5 Conclusiones: Los impactos no deseados de las evaluaciones en la formación inicial docente

En base al análisis presentado, surgen varias reflexiones. En primer lugar, las instancias de evaluación deberían asegurar una formación de calidad al estudiantado, atendiendo a sus necesidades acorde a la exigencia del cumplimiento de los estándares de formación inicial, pero evitando la instrumentalización de las carreras de pedagogía.

El reclamo de las jefaturas de carrera respecto a que la prueba END no necesariamente mide los conocimientos adquiridos por los estudiantes, podría deberse a los mensajes contradictorios que reciben en la acreditación. Mientras, los programas curriculares deben abordar los estándares pedagógicos y disciplinarios, recién a partir del 2023 la END considerará estos estándares. Por el momento, evalúa el nivel de conocimiento de los estándares orientadores (Estándares previos a la última actualización). Asimismo, el afán de las universidades por conocer los contenidos y tipo de preguntas de la prueba END, podría tener distintas repercusiones. Por un lado, podría facilitar la medición de los aprendizajes adquiridos. Pero, por otro lado, podría propiciar la preparación de los estudiantes exclusivamente para la prueba.

En tercer lugar, surge la duda de hasta qué punto una prueba que se aplica casi al culminar la carrera puede efectivamente promover mejoras en los aprendizajes, y en qué medida. Resulta esperable, por ejemplo, que los estudiantes no hayan adquirido ciertos conocimientos, porque aún les queda un año más de formación. Pero, por otro lado, surge la duda de qué debería medir la prueba: conocimientos mínimos o máximos. Si es lo último, ¿se puede aspirar lo mismo de todas las universidades, considerando sus puntos de partida disímiles? Si es lo primero, ¿es adecuado que estudiantes que no adquieren un puntaje mínimo en la prueba, se gradúen (dado el carácter no vinculante de la END)? Asimismo, los efectos del bajo puntaje en la END (quedar por debajo de la media nacional), tiene un impacto diferencial en los docentes, de acuerdo con la carrera y universidad, así como del perfil de ingreso de los estudiantes. ¿Medir con la misma vara a todas las carreras y universidades, conlleva al resultado (formativo) esperado o resulta en un castigo para las universidades y carreras que ya se encuentran en una posición débil porque cuentan con plantas docentes menos calificadas y estudiantes más vulnerables?

El peso de la prueba END en la acreditación y la concomitante presión que genera en las carreras de pedagogía para rendir adecuadamente, conlleva a impactos negativos como cambios en la oferta de la carrera para adecuarse al instrumento, o preparación de los estudiantes para la prueba. De modo que el cometido de la prueba que es diagnosticar y remediar los déficits que presentan los estudiantes para que puedan compensarlos antes



de graduarse, no solo que no necesariamente se logra, sino que además el espíritu formativo de la prueba queda velado por su impacto punitivo. En un sistema educativo significativamente segregado, en que las carreras de pedagogía nuclea fundamentalmente a estudiantes de primera generación profesional, es necesario evitar que el sistema mismo resulte su principal obstáculo para la movilidad social.

Ahora bien, el contar con insumos para conocer las competencias iniciales y (cuasi) finales de los estudiantes, permite que las carreras puedan implementar distintas estrategias para mejorar su oferta y adecuar sus programas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, un aspecto positivo de las evaluaciones es que permite, mejorar la calidad de la formación docente, a través de innovaciones y énfasis justificados mediante evidencia. Se destaca entonces que las universidades promueven el diálogo entre los resultados de la END y la prueba diagnóstica a fin de mejorar / incorporar nuevos aspectos para diagnosticar desde el inicio, y mejorar el perfil de competencias de partida.

“La END, la evaluación diagnóstica y nosotros aplicamos una evaluación de medio término, que la aplicamos en segundo año, es decir, nuestros estudiantes están sometidos, no es cierto, y sometidas a tres evaluaciones. Eso es muy bueno porque nos permite tener una mirada pedagógica y disciplinar en cuanto a las debilidades que se observan y que, por ejemplo, se han detectado situaciones en cuanto a lo que es el manejo disciplinar de ciertos contenidos que se traducen en las didácticas. Por ejemplo, se instauró en el 8º semestre, un electivo de formación profesional que se llama “Proyecto de Innovación” que tributa a el proceso de prácticas, la segunda práctica profesional, y que los estudiantes se pueden titular con la presentación de esa experiencia, aplicando un proyecto. Porque nos dimos cuenta que, de base, la investigación pedagógica no es fuerte en las carreras, porque el acento, el tildé, está dado, no es cierto, en todo lo que es lo disciplinario, pedagógico como tal. Pero la investigación ya requiere otra dimensión que vaya concatenado, es decir, que se pueda trabajar con una VPE o con investigación-acción desde el primer año, eso ha sido complejo.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Norte)

Un último aspecto que surge a raíz de lo planteado anteriormente es: ¿en qué medida están los formadores de docentes actuales preparados para brindar la formación (estándares, paradigmas) que exige la Ley 20.903? ¿Será que parte de la dificultad de cómo abordar la exigencia normativa, refleje las deficiencias de los propios formadores?

“Para la END, cuesta mucho encontrar un tipo de pregunta o un, un o un... Que te permita como formador, enseñar en tu asignatura ese tipo de situaciones para, no para preparar a los estudiantes, sino para que el estudiante aprenda a ponerse en esa situación. (...) A mí tampoco me formaron con ese tipo de formación. Entonces yo voy a formar de acuerdo a lo que a mí me formaron, y lo que yo he ido aprendiendo en el camino.” (Jefatura Educación Básica, U. Pública, Sur)

“Esa transición que ha impulsado la ley es importante, y a nivel de Universidad se está instalando porque responde a la sociedad hoy. Así que ya nos estamos haciendo cargo, inclusive cuestionándonos nosotros como profesores, como



académicos. Porque estamos hablando teóricamente, en caso mío cierto, todo lo que implica la ley en atención a diversidades varias en orígenes regiones, y tienes que demostrarlo. (...). Y nos obliga a juntarnos y a conversar del tema, a aceptarlo que es importante. La disposición acá es buena, y a decirnos “uy tenemos que auto perfeccionarnos o traer a alguien externo para que sea también parte de esta praxis”. Sí que ha sido muy bien recibido, no ha sido fácil, pero estamos en los cambios...” (Jefatura Educación Diferencial, U. Pública, Norte)

Para salvar la distancia, algunos entrevistados sugieren que los formadores de formadores estén obligados a ofrecer horas de aula en establecimientos educativos, así como acompañar a sus estudiantes en observaciones de aula. Esto permitiría fortalecer el vínculo entre establecimientos educativos y universidades, así como contribuir a la formación continua (práctica) de los formadores y no solo de los docentes en ejercicio.

6.5 Conclusiones

El principal objetivo de la ley 20.903 en cuanto a la formación inicial docente, es garantizar un cuerpo docente de calidad para el sistema educativo. Considerando que la normativa lleva tan solo 6 años, de los cuales dos fueron afectados por el COVID-19, se evidencian avances relevantes y el cumplimiento de varios de los supuestos definidos en la teoría de cambio. En primer lugar, tal como la normativa establece, las carreras de pedagogía se ofrecen exclusivamente en universidades acreditadas y en carreras acreditadas. A su vez, se han generado programas de prosecución a fin de regularizar la situación de quienes contaban con formación pedagógica en institutos técnicos. Asimismo, hay un claro consenso entre los entrevistados en cuanto a la pertinencia de la regularización de la oferta de formación inicial docente (obligatoriedad de acreditación) y de sus contenidos (estándares). Más aún, las instituciones de educación superior conocen y desarrollan su oferta curricular en base a los estándares pedagógicos y disciplinares. A su vez, se observa un logro casi universal en el acceso de estudiantes a programas de pedagogía acreditados (93% en 2022). También, aumentó la matrícula de estudiantes con desempeño alto, aunque lejos de los puntajes establecidos en la normativa. Esto se debe a que los criterios de admisión se encuentran estandarizados, sin considerar las particularidades del contexto, en especial de regiones. Si bien la creación de vías alternativas de admisión contribuye a incrementar el acceso de estudiantes de contextos vulnerables, el aumento de los criterios de admisión afecta directamente el acceso de estudiantes de contextos vulnerables y bajo desempeño académico. Considerando que las carreras de pedagogía ahora cuentan con una evaluación diagnóstica inicial que les permite identificar las carencias y déficits de aprendizajes de los estudiantes a fin de compensarlos oportunamente, es necesario revisar la pertinencia del aumento de criterios de admisión para evitar que se transformen en barreras de selección.

A pesar de los avances, se evidencian una serie de desafíos. En primer lugar, se corrobora la presencia de todos los **riesgos** identificados en la teoría de cambio. A las demoras en la aprobación general de los estándares, se suma que aún no se aprueban los estándares de



Educación Parvularia. Asimismo, las universidades regionales y pequeñas han enfrentado dificultades (incluso imposibilidad) para implementar el aumento de los requisitos de admisión a las carreras de pedagogía, a fin de mantener el (bajo) número de postulantes. Las dificultades que enfrentan para implementar el aumento del puntaje así como para acreditarse por períodos extensos, pone en riesgo su sostenibilidad, a pesar de la centralidad de su rol en regiones, donde suelen ser la única opción curricular disponible. En base a esta evidencia, el principal riesgo en el corto plazo es que se exacerbe la baja dotación docente y que se incremente la inequidad de acceso a las carreras de pedagogía. Por ello, es necesario identificar medidas para compatibilizar los criterios de admisión selectiva con las vías alternativas de admisión a las carreras de pedagogía. En cuanto a los **supuestos** definidos en la teoría de cambio, si bien se corrobora la implementación de las evaluaciones diagnósticas, el resultado de la END no resulta referencial ni formativo, sino que es visualizado como punitivo por parte de las universidades. Considerando que la prueba aún no está alineada con los Estándares pedagógicos ni disciplinares, surgen dudas respecto a su pertinencia y validez. Más aún, se requiere atender urgentemente el hecho que algunas universidades ofrezcan cursos para preparar al estudiantado para la prueba END, por su peso en la acreditación.

A fin de poder alcanzar los objetivos de largo plazo que aspira la ley 20.903, es necesario abordar una serie de **nudos críticos**. En primer lugar, es necesario revisar los instrumentos definidos para medir la calidad de la oferta de formación inicial, su validez y pertinencia. En segundo lugar, cautelar el potencial aumento de la inequidad y centralización de la oferta de carreras de pedagogía. Para ello, es necesario que el sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias propiciado por la acreditación obligatoria y la estandarización de resultados incorpore un acompañamiento adecuado y diferenciado de acuerdo a las necesidades de las universidades, en especial aquellas ubicadas en regiones. Se requiere de alianzas entre universidades, así como una articulación fluida entre cada una de las agencias involucradas en la formación inicial docente (CNA, CPEIP, Subsecretaría de Parvularia, Subsecretaría de Educación Superior, CRUCH, entre otros), a fin de garantizar la calidad de la formación inicial docente.



7. Resultados: Sistema de Inducción y Mentorías

Uno de los programas que surge con la ley 20.903 es el sistema de inducción y mentorías para docentes y educadoras/es principiantes. Este sistema consiste en un proceso de acompañamiento para docentes y educadores/as que recién comienzan su carrera, con el fin de ayudarles a mejorar su práctica docente y fomentar su desarrollo profesional.

La importancia de este programa radica en que los primeros años de la carrera docente suelen ser los más difíciles, ya que las y los nuevos docentes y educadoras/es enfrentan una serie de desafíos y exigencias que pueden resultar abrumadoras. Además, las y los docentes y educadoras principiantes a menudo carecen de experiencia y conocimientos que les permitan enfrentar eficazmente los problemas que surgen en su práctica docente.

El sistema de inducción y mentorías del CPEIP busca precisamente resolver estos problemas, proporcionando a los docentes y educadores/as principiantes una formación especializada y un apoyo constante por parte de un o una docente y/o educadora mentora experimentada. De esta manera, se les ayuda a desarrollar habilidades pedagógicas efectivas, a mejorar la gestión de su tiempo, a aprender a trabajar en equipo, a insertarse en la cultura organizacional de la institución y a resolver conflictos, entre otras competencias importantes para su desarrollo profesional.

En cuanto a las fuentes de información, la teoría de cambio en su metodología considera la aplicación de entrevistas a informantes claves y el análisis documental realizado.

7.1 ¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Sistema de inducción y mentorías de la ley 20.903, desde la teoría de cambio?

A partir de la teoría de cambio elaborada de la ley 20.903, los resultados esperados de la instalación del Sistema de inducción y mentorías son los siguientes:

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as principiantes reciben acompañamiento pedagógico por diez meses en su primer o segundo año de ejercicio profesional.
- Docentes y educadores/as con experiencia profesional reciben formación como mentores/as y se registran en el Registro Nacional de Mentores del CPEIP.
- Docentes y educadores/as mentores/as evalúan el cumplimiento del proceso de inducción de docentes y educadores principiantes, mediante un informe.
- Docentes y educadores/as principiantes desarrollan una mejor inserción profesional en los establecimientos educativos donde se desempeñan.
- Directores/as de establecimientos con alto desempeño administran autónomamente los procesos de inducción.



- Docentes y educadores/as principiantes y mentores recibirán un pago mensual durante la duración del proceso de inducción al igual que en JUNJI, por lo establecido en la norma y en el DFL 24.

Los impactos esperados a largo plazo son los siguientes:

Impactos (a largo plazo)

- El proceso de inducción contribuye a que docentes y educadores/as principiantes permanezcan en el ejercicio profesional.
- El proceso de inducción contribuye a que docentes y educadores/as desarrollen mejores prácticas docentes.
- El proceso de inducción contribuye a la construcción de comunidades educativas más autónomas, al desarrollar estrategias de trabajo colaborativo entre docentes y educadoras/es.

Supuestos

- Se requiere de la colaboración entre las instituciones formadoras de mentores/as y el CPEIP para la implementación del curso.
- Equipos directivos de los establecimientos colaboran activamente con el proceso de implementación de la inducción al desarrollo profesional docente.
- Aquellos establecimientos que sean considerados con desempeño alto implementan y administran sus propios procesos de inducción. Además, pueden solicitar al Centro autorización para implementar sus propios planes de inducción aquellos establecimientos educacionales considerados como de Desempeño Medio y que hayan fluctuado entre dicha categoría y la de Desempeño Alto durante los tres años anteriores a la solicitud.
- Dada la alta carga administrativa, se produce un desfase entre la necesidad de comenzar un proceso de inducción y la respuesta a tiempo de dicha necesidad.

Riesgos

- Situaciones de contingencia nacional, como, por ejemplo, la pandemia por COVID.
- Los requisitos establecidos por la ley para acceder al beneficio de mentorías no son compatibles con los tipos de contrato de los y las profesionales en educación parvularia. Quedan fuera por tener más de 38 horas semanales de contrato y por otros factores que se relacionan con los requisitos para la postulación a los cargos.
- No contar con información oportuna del registro de titulados de carreras de pedagogía para acceder al derecho del proceso de mentoría.
- Equipos directivos, docentes y educadores/as principiantes no reciben información sobre la posibilidad de acceder a un proceso de inducción.
- La inexistencia de duplas de profesionales de mentores y principiantes en educación parvularia hace complejo levantar ajustes al proceso.



Los resultados asociados al componente de Inducción y Mentoría se presentarán *a partir de cuatro dimensiones claves*: 1) Instalación e implementación del proceso de inducción a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas que implementan la ley 20.903, 2) Cobertura y Participación 3) Gestión de las actividades del proceso de inducción definidas por la Ley 20.903, 3) Evaluación y valoración de los actores sobre el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional docente.

Cada dimensión ha sido abordada con información extraída de diversas fuentes de datos, es decir, datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, análisis de datos secundarios, cuestionario docente y de educadoras/es, y análisis de datos de bases administrativas. Esta información se especificará en cada caso, según corresponda.

7.2 Instalación e implementación del proceso a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas que implementan la ley 20.903.

El proceso de inducción y mentorías está alojado en la Unidad del CPEIP que lleva el mismo nombre, la cual pertenece al área de liderazgo para el desarrollo profesional, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Según el artículo 18 G (Ley 20.903), la inducción es un proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar a docentes principiantes en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo, facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

La inducción es un derecho que tendrán todos los y las docentes y educadoras/es que ingresen al ejercicio profesional en un establecimiento educacional con financiamiento del Estado, siempre y cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas, por el período en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción.

Asimismo, el proceso deberá realizarse dentro de los dos primeros años³⁵ en que el o la docente y/o educador/a ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas.

Las y los docentes y educadores/as principiantes recibirán acompañamiento de un par que trabaje en aula, que se encuentre en tramos superiores de la carrera docente, es decir, en los tramos avanzado, experto I o experto II, y que haya pasado por una acción formativa que el CPEIP disponga para su certificación mediante una institución superior. Además, quienes se desempeñen como mentores/as deberán formar parte del registro público oficial que determine el CPEIP.

³⁵ El derecho a postular a la inducción corre desde el primer año y el inicio del segundo año, una vez el docente está en ejercicio profesional.



La implementación del proceso de inducción y mentorías es parte de las labores de la Unidad de Inducción y Mentoría en el ejercicio profesional docente, del área de liderazgo para el desarrollo profesional del CPEIP. Esta Unidad desarrolla principalmente dos subprocesos: la formación de mentores/as y la implementación del proceso de inducción y mentorías.

7.2.1. Formación de mentores y mentoras

El subproceso de formación de mentores/as se descompone en cinco etapas de carácter técnico y administrativo (Ilustración 10). Las etapas son: elaboración y definición de perfiles, definición de la acción formativa, elaboración de las bases de licitación, adjudicación a la institución formadora, y acompañamiento.

Ilustración 10: Etapas del subproceso de Formación de Mentores



Fuente: Elaboración propia.

Elaboración y definición de perfiles

De acuerdo con las entrevistas proporcionadas por profesionales del CPEIP, el objetivo general es formar mentores/as con el fin de desarrollar competencias para acompañar y apoyar profesional y pedagógicamente a los y las docentes y educadoras/es principiantes, facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la que se integra desde una perspectiva inclusiva, reflexiva, colaborativa, y situada.

Estas acciones formativas están dirigidas a docentes y educadores/as que cumplan con los siguientes requisitos:

- Poseer un título de educador/a de párvulos, o profesor/a de educación básica o profesor/a de educación diferencial o profesor/a de educación media.
- Que sea docente de establecimientos de educación municipal, particular subvencionado, SLEP, VTF, CAD o Integra³⁶.
- Para los y las docentes o educadoras/es que se desempeñan en establecimientos educacionales, deben encontrarse en tramo de desarrollo profesional docente: avanzado, experto I, o experto II.

³⁶ En el caso de JUNJI, las mentoras/es también forman parte del registro nacional de mentores, aunque no sea el CPEIP el responsable de su formación.



Definición de las acciones formativas

De acuerdo a las bases administrativas de licitación revisadas para el proceso del año 2022, el formato de las acciones formativas es de aprendizaje a distancia (e-learning) con cobertura nacional en el caso de los cursos para educadoras/es de jardines infantiles y salas cuna, docentes de nivel técnico profesional, y docentes de educación media, mientras que la formación para docentes de educación básica se focalizó en las regiones de: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, O'Higgins, y Araucanía.

En cuanto a los criterios de calidad para acciones formativas con componente a distancia, es importante que los ejecutores presenten un diseño que *“incorpore elementos para un acceso directo y confiable a los enlaces de las actividades, recursos y ambiente, además de facilitar una navegación web simple. Asimismo, deben incorporar el uso de herramientas del aula virtual que consideren la diversidad de habilidades tecnológicas de las y los participantes”*. Además, quienes ejecuten estas acciones formativas deberán incorporar recursos educativos que complementen, profundicen e introduzcan los contenidos presentados en la acción formativa como *“un aspecto relevante de un curso a distancia: aporta un lenguaje nuevo en la transmisión de conceptos, ideas y procedimientos claves, centrándose en actividades de apropiación que desarrolla el usuario”*. Finalmente, las y los ejecutores deberán posibilitar la interacción de las y los participantes en la plataforma mediante *“interacciones con las y los tutores, pares y con los recursos y objetos disponibles”*.

A partir de estos cuatro perfiles se licitaron 4 cursos distintos, de una duración de 150 horas en total. En cuanto al número de participantes, la Tabla 53 muestra por nivel educativo que las acciones formativas para mentores/as no logran completar el máximo de participantes.

Tabla 53: Número de participantes por acción formativa para la formación de mentores/as.

	Número mínimo de participantes	Número máximo de participantes
Acción formativa para docentes de educación básica	30	60
Acción formativa para docentes de enseñanza media	60	100
Acción formativa para educadoras/es de párvulos de jardines infantiles y salas cuna (excepto JUNJI)	100	120
Acción formativa para docentes de nivel técnico profesional.	30	60

Fuente: elaboración a partir de la licitación ID 592-24-LQ22, de la Subsecretaría de Educación (2022).

Además, las propuestas deben *“estar articuladas con los referentes orientadores y políticas ministeriales, tales como, el Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, los principios del desarrollo profesional docente establecidos en la ley 20.903 y enfoque de género”*, y otros referentes tales como políticas de inclusión y convivencia escolar, y los estándares de Formación Inicial Docente (FID).



Asimismo, las propuestas técnicas deberán realizar un diagnóstico de necesidades formativas de docentes mentores/as “a partir de datos empíricos y evidencia disponible a nivel nacional y local, y literatura especializada.”

Los contenidos mínimos a desarrollar en cada una de las acciones formativas definidas se organizan en los siguientes módulos: Observación y retroalimentación, reflexión pedagógica, comunicación efectiva, gestión pedagógica y responsabilidad profesional³⁷.

Licitación y adjudicación de instituciones formadoras

El proceso de evaluación de las instituciones formadoras que postularon para ejecutar las acciones para formación de mentores/as anteriormente descritas (ID Licitación 592-24-LQ22), resolvió adjudicar las acciones formativas a: Universidad San Sebastián y Universidad del Desarrollo según la siguiente distribución:

Tabla 54: Cursos y universidades responsables

Id	Nombre Curso	Universidad
1	Curso general - Curso mentores para el apoyo de profesores principiantes.	Universidad San Sebastián
2	Curso general - Habilidades para la inducción a profesores de enseñanza media.	Universidad San Sebastián
3	Curso - Diplomado mentores para educación parvularia.	Universidad San Sebastián
4	Curso - Formación de mentores para docentes técnicos profesional (TP).	Universidad del Desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los tiempos de la licitación, las bases técnicas y administrativas se presentaron el 14 de junio de 2022. La adjudicación se realizó el 9 de noviembre de 2022, y el contrato se aprobó el 9 de marzo de 2023. En total, desde que se presenta la licitación en Mercado Público y se aprueba el contrato pasaron 9 meses. Estas acciones formativas se implementarán a partir del año 2023.

En síntesis, **el proceso considera plazos extendidos que demandan una planificación de gran envergadura, los que deben ser tomados en cuenta para la mejora de la oferta de las acciones formativas.**

7.2.2. Implementación de Inducción y Mentorías

El subproceso de implementación de mentorías e inducción al ejercicio profesional docente contempla un total de siete etapas (Ilustración 11). Estas etapas son: carga de la dotación docente en el Sistema de Información General de Estudiantes, elaboración del marco de docentes y educadoras/es potenciales beneficiarios/as, elaboración de las bases legales,

³⁷ En anexo 15.18 se describen los módulos y las competencias que se busca desarrollar en cada uno.



postulación, asignación de resultados de la postulación, elaboración de duplas, y finalmente el acto administrativo y la elaboración del contrato que formaliza los roles. Según lo informado por los profesionales entrevistados, el proceso completo puede durar 12 o más meses.

Ilustración 11: Etapas del subproceso de Implementación



Fuente: elaboración propia.

Las y los sostenedores deben informar periódicamente al MINEDUC mediante el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) sobre su dotación docente para que posteriormente el CPEIP elabore el marco de docentes y educadoras/es principiantes del sistema escolar potencialmente beneficiarios. La información contenida en el SIGE podrá identificar si docentes y educadoras/es del sistema escolar cumplen con los requisitos fijados para la postulación.

En cuanto a asuntos administrativos, la unidad de inducción y mentorías elabora las bases legales para la postulación de docentes y educadoras/es interesadas/os.

Se realiza una convocatoria para que docentes y educadoras/es principiantes postulen al proceso, la cual es difundida por los distintos medios del CPEIP y también por los/as coordinadores encargados de política docente. Así, con el objetivo de descentralizar y generar una relación estrecha con las comunidades educativas, el CPEIP cuenta con el apoyo de estos/as encargados/as de política docente en cada una de las regiones del país, quienes se encargan de coordinar acciones de difusión sobre el programa de inducción y mentorías con las comunidades educativas en cada una de las regiones, entre otras actividades abordadas en la introducción del presente informe.

Para la asignación de duplas de mentores/as y principiantes se considera a docentes y educadoras/es mentores/as registrados en el registro público, y se toman en cuenta variables como el nivel educativo, y la localización geográfica. En caso de que no se logre formar la dupla, la ley establece que el CPEIP deberá hacerse responsable de elaborar un plan especial de acompañamiento para ese docente y/o educador/a principiante. Para dichos casos, el CPEIP elabora esos planes con la colaboración de docentes y educadoras/es pertenecientes a la *Red de Maestros de Maestros*.



Cuando las duplas se encuentran conformadas, se realiza la notificación mediante un acto administrativo, y se elaboran las resoluciones. Finalmente, se elabora un convenio con el sostenedor para luego confeccionar contratos para cada docente y/o educador/a adscrita al proceso.

En cuanto a la colaboración de otras áreas y/o unidades, la unidad de inducción y mentorías se ha involucrado con el equipo de CPEIP virtual del área de formación continua para elaborar la plataforma de trabajo que aloja las acciones formativas que se dictan.

El área de formación continua ha impulsado una lógica de trabajo en conjunto con la unidad de inducción y mentorías con el objetivo de complementar la formación desde distintos ámbitos, y desarrollar una trayectoria educativa que entregue apoyo a docentes y/o educadores/as desde las distintas unidades y áreas.

Finalmente, la Unidad de Inducción y Mentoría **se coordina con el área de formación inicial docente en la vinculación con las instituciones formadoras de docentes**. El objetivo de esta alianza es la realización de jornadas informativas a estudiantes de último año de pedagogía para difundir el proceso de inducción y así entregarle todo lo que la política pública le puede ofrecer a ese docente y/o educador/a cuando egresa y entra al sistema educativo (**difusión que no recibieron las estudiantes de último año de pedagogía, educación parvularia ni diferencial de tres universidades del país que participaron de los focus group del presente estudio**).

El seguimiento del proceso de inducción y mentorías se realiza directamente desde la Unidad, y comprende actividades tales como observación de aula, retroalimentación, realización de preguntas claves que gatillan la reflexión de las duplas, mediante el correo electrónico y también el teléfono.

El proceso de acompañamiento que se le entrega a docentes y educadoras/es adscritos al proceso consiste en la entrega de insumos y orientaciones mediante una plataforma en línea, y la realización de jornadas de encuentro y aulas virtuales con la finalidad de retroalimentar el proceso.

En este contexto de gestión y organización administrativa de diversos procesos y etapas claves tanto en el diseño como en la implementación de la Formación de Mentores/as y de los procesos de inducción y mentoría, a continuación, se presentan los nudos críticos que la evaluación identifica a partir de las opiniones y percepciones de los/as diversos/as actores entrevistados.

1.2.3

“El año 2022 la Universidad Católica de Temuco se ganó la licitación, el convenio para formación de mentores y ¿sabes qué? me enteré a las tres de la tarde porque a las cinco era la ceremonia inaugural. Entonces, ¿cómo se comunican con los profesores para ver sí se inscriben o no? No tengo idea cuántos profes se



inscribieron, o sea, nada. En ese sentido, no es bueno el flujo de información que baja desde el CPEIP” (Encargada de Política Docente, Zona Sur)

En síntesis, desde el diseño y también desde la gestión y coordinación del ámbito institucional, se identifican tres nudos críticos fundamentales que han afectado la implementación del sistema de inducción y mentoría para docentes y educadoras/es nóveles: por una parte, i) existen barreras de acceso para docentes y educadoras/es que merman la participación (como la definición del máximo de 38 horas de contrato, requisito especialmente complejo para educadoras/es de jardines infantiles); además, ii) La baja dotación profesional de la Unidad que lidera los procesos de inducción y mentoría dificulta la coordinación entre áreas, la entrega de apoyos y acompañamiento y en general, la eficacia de todas las tareas que le competen a la Unidad; y por último, iii) la débil difusión y comunicación del derecho a la mentoría, hace que aún sea un proceso desconocido por las comunidades educativas en general.

7.3 Cobertura y Participación.

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, la Ley 20.903 contempla un proceso de inducción y mentoría en que docentes y educadoras/es mentores/as, acompañan a docentes y educadora/es principiantes, con el fin de apoyar su inserción profesional. Propiciar que los/las docentes y educadores/as tengan la posibilidad de participar de un proceso de inducción es muy importante ya que, según indica la evidencia, tiene un efecto en su satisfacción laboral, incrementa su eficacia y desempeño profesional, y favorece su retención, tanto en el establecimiento en el que se desempeña, como en el sistema (OIT, 2012; OCDE, 2014; Vaillant & Marcelo, 2015; Ingersoll & Strong, 2011).

Tienen derecho a participar de este proceso los y las docentes y educadoras/es que, contando con un título profesional de profesor/a o educador/a, se encuentran en su primer o segundo año de ejercicio, que se desempeñan en un establecimiento adscrito al SDPD, y su jornada semanal sea igual o inferior a 38 horas. Por otro lado, los/as mentores/as son docentes y educadores/as que se encuentran al menos en el tramo avanzado del desarrollo profesional docente, que han sido certificados/as por el CPEIP a través de un curso e inscritos/as en el registro nacional de mentores.

El programa se instauró en 2018, contando a la fecha con datos de duplas que han realizado un proceso de mentoría (docentes principiantes y mentores/as) entre el año 2018 y el 2022.

La Tabla 55 muestra el total de docentes en su primer y segundo año de ejercicio profesional por año en establecimientos adscritos al SDPD.³⁸ Asimismo, refleja la disminución de

³⁸ Esta sección no incluye JUNJI, Integra y VTF, ya que no se cuenta con datos para educadores/as estas dependencias.



potenciales beneficiarios al considerar los distintos requisitos para acceder al proceso de inducción hasta llegar al número final.³⁹

Tabla 55: Potenciales beneficiarias/os según requisitos para acceder al proceso de inducción

Año	2018	2019	2020	2021	2022
Dotación en SDPD	10.263	11.325	10.066	9.746	15.548
Horas de contrato	5.644	5.973	5.207	5.102	7.752
Título profesional	8.515	9.374	8.327	8.323	13.072
Docente de aula	9.333	10.436	9.369	9.155	14.582
Potenciales beneficiarias/os	4.259	4.548	4.050	4.152	6.167

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. La dotación de potenciales beneficiarias/os corresponde a quienes cumplen copulativamente los tres requisitos. Se excluye una dotación de 583 docentes (192 potenciales beneficiarias/os) que se desempeñaban en establecimientos CAD adscritos al SDPD, al no formar parte del análisis.

- **Cobertura y Participación de docentes y educadores/as principiantes**

Esta sección describe el nivel de cobertura y participación en los procesos de inducción en el período 2018-2022. En primer lugar, se analiza el número y características de los participantes de los programas en comparación al número y características de potenciales beneficiarios/as (quienes cumplían con los requisitos para participar, pero optaron por no hacerlo) (¡Error! La autoreferencia al marcador no es válida.). El primer dato llamativo refiere a una contradicción: **a pesar de que la cantidad de potenciales beneficiarios ha aumentado a lo largo de los años, especialmente en el año 2022, cuando ingresan docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), la cantidad de participantes en los procesos de inducción es baja.**

Tanto en 2018 como en 2022, quienes efectivamente participan en procesos de inducción representan alrededor del 1% de docentes nóveles elegibles. La mayor cobertura tuvo lugar en 2019, alcanzando el 4,5% de docentes elegibles. Los motivos detrás de la baja participación radican, en parte, en el escaso y casi nulo conocimiento de esta política en la comunidad educativa, como se evidencia en la sección anterior a partir de la voz de estudiantes del último año de pedagogía, educación parvularia y diferencial, mentores/as y docentes nóveles.

Además, a partir de la encuesta realizada por PNUD a docentes y educadores/as de establecimientos educativos y jardines infantiles durante 2023, de los 40, potenciales

³⁹ El filtro en las BBDD de Cargos Docentes de cada año para calcular las/os potenciales beneficiarias/os corresponde a: docentes en establecimientos adscritos al SDPD (cod_depe2=1 ó cod_depe2=5; ó cod_depe2=2 y que en la base de nómina de ingreso al SDPD ya esté registrado el RBD respectivo para el año correspondiente); en su primer o segundo año de ejercicio (ano_servicio_sistema≤1); que cumplan las horas de contrato (horas_contrato≤38); que tenga título profesional de profesor/a o educador/a (tit_id_1=1); y que sea docente de aula (id_ifp=1).



beneficiarios del programa⁴⁰, solo 9 docentes nóveles conocían su derecho, mientras que de los 179 educadores/as de jardines infantiles que calificaban para el beneficio, solamente 21 lo conocían. Estos datos reflejan la **necesidad de revisar y mejorar las estrategias de difusión e implementación del programa para incrementar la participación de docentes y educadores/as principiantes que podrían beneficiarse de este proceso de acompañamiento y apoyo en su inserción profesional**

⁴⁰ Vale destacar que por los pocos casos que resultan potenciales beneficiarios en la encuesta, los resultados no son representativos ni generalizables. Si no, más bien, representan hallazgos que marcan tendencias a nivel cualitativo.



Tabla 56: Potenciales beneficiarios/as y participantes efectivos según sexo, dependencia, nivel de enseñanza, condición urbano rural y años de experiencia

	Periodo en años									
	2018		2019		2020		2021		2022	
	Potenciales	Efectivos	Potenciales	Efectivos	Potenciales	Efectivos	Potenciales	Efectivos	Potenciales	Efectivos
Sexo										
Hombres	1.421	23	1.497	76	1.287	55	1.168	28	1.915	28
Mujeres	2.838	33	3.051	128	2.763	77	2.984	64	4.252	63
Dependencia										
Municipal	4.154	53	3.581	197	2.354	119	1.994	60	2.678	40
SLEP	104	2	127	6	201	13	214	7	308	5
Part. Subv.	N/A	1	840	1	1.495	0	1.944	25	3.180	45
Nivel de enseñanza										
Parvularia	402	3	483	13	464	5	483	9	689	9
Básica	2.630	39	2.739	123	2.384	89	2.393	58	3.526	55
Especial	105	0	131	1	155	0	105	4	119	1
Media HC	857	10	890	51	814	31	878	17	1.361	15
Media TP	265	4	300	16	226	7	229	4	331	11
Sin dato	0	0	5	0	7	0	64	0	141	0
Urbano/Rural										
Urbano	3.309	44	3.563	166	3.171	103	3.475	71	5.245	78
Rural	950	12	985	38	879	29	677	21	922	13
Años de experiencia en el ejercicio										
0 años	2.003	1	2.501	103	1.545	3	2.296	4	3.599	5
1 año	2.253	52	2.045	99	2.437	61	1.856	88	2.566	84
2 años	N/A	3	N/A	2	N/A	68	N/A	0	N/A	2
Total	4.259	56	4.548	204	4.050	132	4.152	92	6.167	91

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. La suma de procesos efectivos por dependencia de 2022 no suma el total, ya que existe un caso de CAD que fue contemplado, por tratarse de un caso efectivo. El cálculo de potenciales beneficiarios/as comprende sólo a quienes cumplen copulativamente los tres requisitos presentados en la Tabla 55.



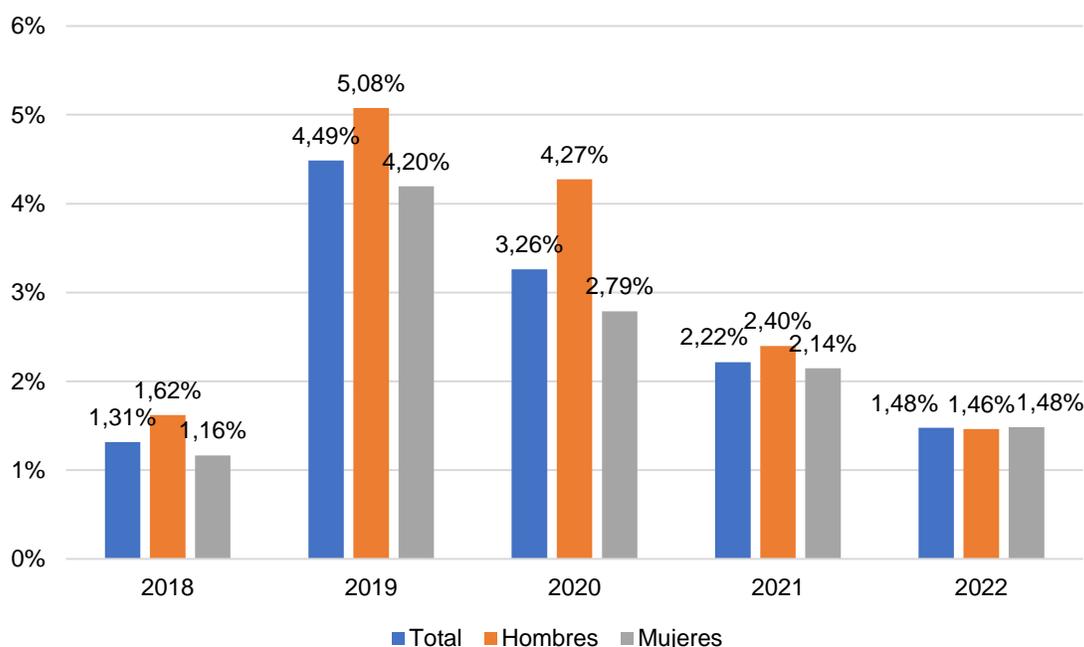
El análisis de las características de **potenciales beneficiarios/as** de los programas de inducción, da cuenta de la creciente prevalencia de mujeres, que duplica la cantidad de hombres a partir de 2020. Considerando la sobrerrepresentación de mujeres docentes a nivel nacional (72,91% en 2018), esta brecha podría ser incluso mayor. Sin embargo, una alta proporción de mujeres docentes y educadoras con un año o menos de experiencia, se encuentra inhabilitada del beneficio porque cuentan con jornadas superiores a 38 horas semanales (52% en mujeres versus 39% en hombres). Otra posible razón es que los establecimientos municipales y dependientes de un SLEP tenían, en el período considerado, una dotación docente novel relativamente menos feminizada que establecimientos de otra dependencia. En segundo lugar, se evidencia un aumento significativo de la cantidad de docentes y educadores/as elegibles en centros SLEP entre 2021 y 2022, así como un aumento sostenido de docentes y educadores/as elegibles en centros del sector particular subvencionado, a partir de 2021, producto del ingreso de este sector educativo al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que en 2022 alcanza el 51,56% de docentes elegibles respecto al 43,42% de docentes elegibles de centros educativos del sector municipal. En tercer lugar, se aprecia un aumento de potenciales beneficiarios/as en educación parvularia y diferencial entre 2018 y 2020, en desmedro de docentes elegibles de educación básica y media, tendencia que se revierte en 2022 en virtud del ingreso de establecimientos particulares subvencionados al SDPD. A pesar de estas variaciones, se mantiene la prevalencia de docentes noveles elegibles en educación básica, seguido de educación media, y en menor medida de educación parvularia⁴¹ y diferencial, lo que refleja las matrículas y titulaciones diferencias por nivel educativo. Por último, la vasta mayoría de los potenciales beneficiarios/as del programa de inducción no cuentan con experiencia laboral, a excepción de 2019.

Al considerar los **docentes y educadores/as del sistema escolar que efectivamente participan de procesos de inducción**, se observan dos tendencias. Aun cuando el porcentaje de mujeres potencialmente beneficiarias es mayor que el de hombres, en el período 2018-2020, la tasa de participación fue relativamente mayor para hombres, tendencia que se revierte en 2022. Esto se explica en función del número de casos: como los hombres son menos que las mujeres, un aumento discreto en el número de hombres aumenta la tasa proporcionalmente más que para el caso de las mujeres.

⁴¹ Cabe señalar que para el caso de educación parvularia, no se cuenta con información de duplas de mentores/as y principiantes Junji, Integra y VTF, por lo que el análisis solo contempla información de educadoras/es que se desempeñaban en establecimientos municipales, SLEP, o particulares subvencionados adscritos al SDPD.



Gráfico 9: Porcentaje de docentes principiantes que participan del proceso de inducción según sexo



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

En segundo lugar, **los procesos de mentoría realizados hasta el año 2021 se concentraron en establecimientos municipales, mientras que a partir del 2022 la mayoría corresponde a participantes de establecimientos particulares subvencionados.** En relación con estos establecimientos, en 2021 participaron 25 docentes de establecimientos particulares subvencionados y en 2022, la cobertura aumentó a 45. Asimismo, se aprecia un aumento progresivo en el número de principiantes de establecimientos dependientes de un SLEP entre los años 2018 y 2020, aunque solo alcanza a 5 establecimientos en 2022. Al considerar la tasa de participación con respecto a los potenciales beneficiarios, se evidencia un aumento entre el primer y segundo año de ejecución de los procesos de inducción (2018 y 2019), de 1,31% a 4,49%. No obstante, esta tendencia no se mantuvo, y la tasa decrece progresivamente hasta 2022, donde fue de 1,48%. Es relevante mencionar que, desde 2019, hay docentes de establecimientos particulares subvencionados que podrían haberse inscrito en el proceso. Sin embargo,



salvo dos excepciones,⁴² no hay registro hasta 2021 de docentes que, desempeñándose en uno de estos establecimientos, haya participado del proceso. Asimismo, y como consecuencia del ingreso de establecimientos particulares subvencionados al SDPD, el número de potenciales beneficiarios en esta dependencia sube de 840 en 2019, a 3.180 en 2022. La tasa de participación, en tanto, ronda el 1% para los años 2021 y 2022.

En cuanto a los niveles educativos de quienes participan en los procesos de inducción, la mayoría se desempeña en educación básica (en torno a dos tercios), mientras que educación parvularia representa un porcentaje menor,⁴³ alrededor del 5% en el período 2018-2020, y en torno a 10% en 2021 y 2022. Por otra parte, entre 20% y 30% se desempeña en educación media.⁴⁴ Vale destacar la ínfima participación de docentes de educación diferencial en todo el período considerado (con un total de seis procesos en todo el período). En todos los niveles educativos, la tasa de participación es más alta en 2019 en comparación al resto del período, incluyendo 2018, producto de la pandemia de COVID-19. Incluso, la tendencia es a una caída de participantes de educación básica y media entre 2019 y 2022, mientras que solo para educación parvularia se genera un alza entre 2020 y 2021 (Gráfico 10).

Según datos de la encuesta PNUD 2023, aunque no representativos ni generalizables, la escasa participación en los procesos de inducción podría encontrarse compensada porque reciben algún tipo de apoyo desde los establecimientos educativos, aunque mayormente informal. De acuerdo a la encuesta, docentes noveles (N=22) recibieron algún tipo de apoyo formal por parte del equipo directivo de su establecimiento (les explicaron cómo funcionaba y/o le ayudaron frente a dificultades en aula con estudiantes, párvulos o apoderados), contaron con observación y retroalimentación de sus clases o experiencias de aprendizaje, y a una minoría (9) se les asignó un/a colega específico/a con quien trabajar en forma regular para apoyar su trabajo docente. Por su parte, la encuesta evidencia que los jardines infantiles desarrollan diversas estrategias para apoyar en su primer año a sus

⁴² Si bien en 2018 y 2019 hay dos docentes que participan como principiantes y se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados, corresponde a personas que partieron el proceso desempeñándose en un establecimiento municipal, y que ya no se desempeñaban en el mismo establecimiento al año siguiente, o bien a docentes que se desempeñaban en más de un establecimiento. Estos dos casos fueron contabilizados dentro de particulares subvencionados para cotejar los resultados con la variable identificadora de personas en la base de datos de Cargos Docentes (personas=1).

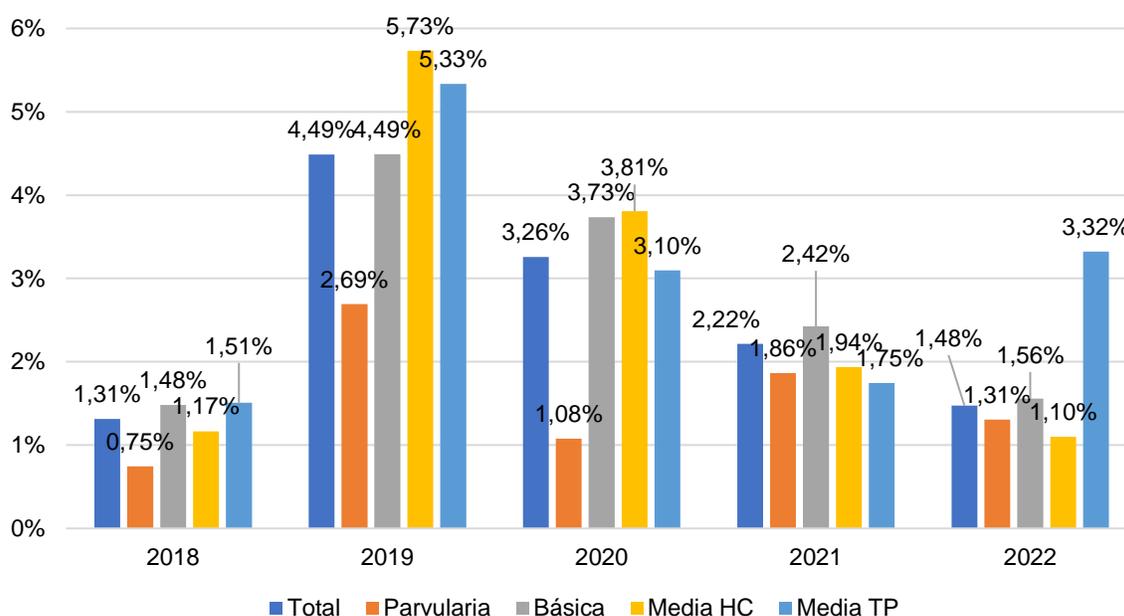
⁴³ Los resultados presentados hacen referencia a los datos de Educación Parvularia en escuelas. No se cuenta con datos de procesos de inducción para JUNJI, Integra y VTF. Es decir, no hay información sobre las/os participantes efectivas/os de estas dependencias. Asimismo, al no tener datos de nóminas completas de educadores/as, tampoco se puede calcular la cantidad de potenciales beneficiarias/os.

⁴⁴ Tanto en potenciales beneficiarios/as como participantes, el número de educadores/as diferenciales es muy bajo, por lo que serán excluidos del análisis subsecuente. Lo mismo con los casos en los que no se cuenta con información sobre el nivel de enseñanza.



educadores/as nóveles. A modo de ejemplo, la gran mayoría de educadores/as de párvulo recibieron también apoyo informal y algún tipo de apoyo formal por parte del establecimiento (le explicaron cómo funcionaba y/o le ayudaron frente a dificultades en aula con párvulos, apoderados o equipo pedagógico), así como contaron con observación y retroalimentación de su desempeño de las experiencias de aprendizaje en el aula. En menor medida, se les facilitó el apoyo de un/a colega específico/a con quien trabajar en forma regular para apoyar su trabajo de educadora de párvulos. Según los datos que muestran la encuesta de referencia, vale destacar que las y los educadores/as de Integra y de zonas rurales, cuentan con mayor apoyo durante su primer año de ejercicio.

Gráfico 10: Porcentaje de docentes principiantes que participan del proceso de inducción según nivel de enseñanza



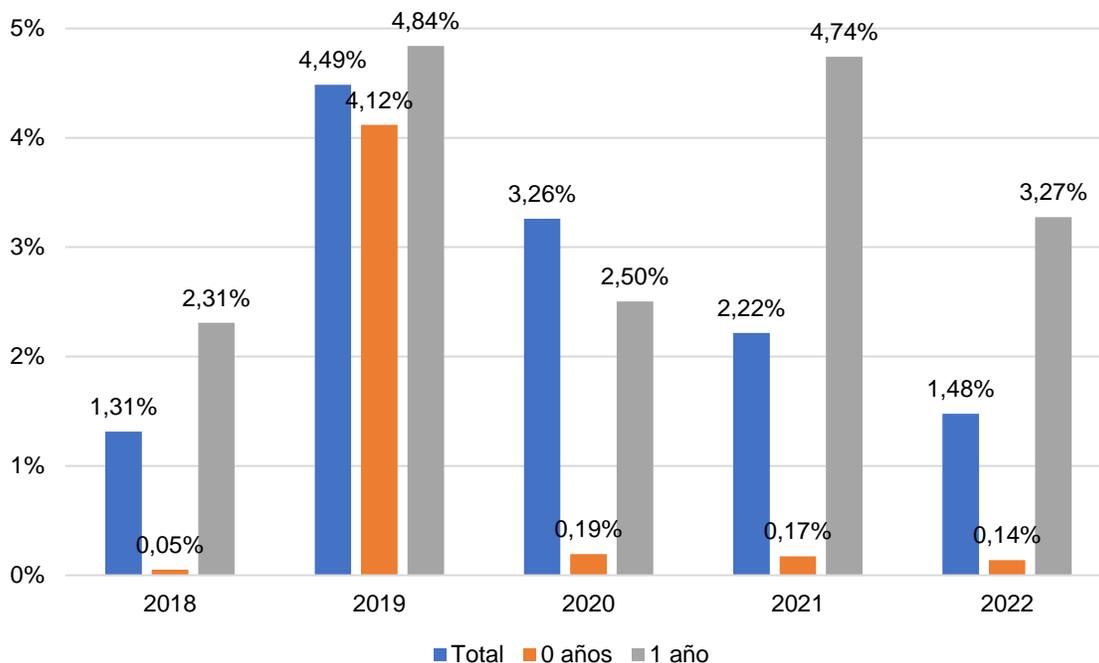
Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC

Al observar el número de potenciales beneficiarios/as y participantes efectivos/as según **años de experiencia** de docentes y educadores/as de párvulos, se observa una participación mayor de docentes con al menos un año de experiencia en los años 2018, 2021 y 2022, mientras que, en 2019, la mayoría de los procesos iniciados (103 de 204, 50,49%) corresponde a personas que estaban en su primer año de ejercicio profesional. En 2020, en tanto, la mayoría corresponde a docentes y educadores/as en su tercer año de



ejercicio, es decir, con dos años de experiencia. Esto corresponde a procesos de inducción iniciados en 2019 pero que prosiguieron en 2020⁴⁵ (Gráfico 11).

Gráfico 11: Porcentaje de docentes y educadoras principiantes que participan del proceso de inducción según años de experiencia



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Mientras en 2018, solamente participa el 0,05% de los docentes elegibles sin experiencia profesional, en 2022, el porcentaje aumentó a 0,14%. Sin embargo, su participación continúa siendo menor que la de docentes con un año de experiencia⁴⁶. En el caso de los docentes con un año de experiencia, el porcentaje de participación ha fluctuado entre 2018 y 2022. En 2018, el 2,31% de los docentes participó en el proceso de inducción, mientras que, en 2022, el porcentaje aumentó a 3,27%. Las tasas de participación más altas fueron en 2019, con un 4,84% y 2021, con un 4,74%.

⁴⁵ Esto se explica en mayor profundidad más adelante, al analizar el porcentaje de procesos completados.

⁴⁶ Cabe señalar que Chile no cuenta con un registro nacional de titulados de carreras de pedagogía, lo que permitiría identificar y contactar a las y los docentes en su primer año de desempeño profesional.



En general, se observa que hay una tendencia a la baja en la tasa de participación en el proceso de inducción con respecto a 2019. La casi nula participación de docentes en su primer año de ejercicio está relacionada con que, excepto en 2019, las convocatorias se han realizado a quienes están en su primer año de ejercicio, para que participen en el proceso al año siguiente. Es decir, en su segundo año.

Para el análisis de la participación en los procesos de inducción según **región de residencia**, es necesario considerar el contexto. En primer lugar, en las regiones del extremo Norte (es decir, Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta) no se realizó ningún proceso hasta 2022, año en que se realizaron las primeras mentorías. Asimismo, la región de Atacama no presenta procesos en 2021 y 2022, probablemente debido a la menor dotación docente en el Norte del país, y en particular de mentores certificados en ejercicio, según información relevada desde el CPEIP. Los directores entrevistados refuerzan esta hipótesis, al señalar que la formación de mentores/as en el Norte se ve afectada por la baja oferta formativa: la carencia de casas de estudio que puedan generar soportes formativos permanentes, ya sea preparando mentores/as o generando diversas instancias de formación. Sin embargo, la pandemia por Covid-19 habría motivado la formación en línea, lo que a su vez habría permitido que algunos docentes de estas regiones participasen del proceso en 2022.

“Entonces no hemos tenido mentoría alguna, no han llegado a regiones. No hay universidades que capaciten a mentores para docentes que se integran al sistema. Así que de eso nada”. (Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

Sin embargo, no solo las regiones del Norte presentan bajos números de participantes. Las regiones del extremo austral, Aysén y Magallanes, también exhiben escasos números de participantes. En la Tabla 57 se aprecia que la mayor parte de los potenciales beneficiarios/as y participantes se encuentran en las regiones centrales del país.



Tabla 57: Potenciales beneficiarios/as y participantes efectivos según región.

	2018		2019		2020		2021		2022	
	Potenciales	Efectivos								
Región										
Arica y Parinacota	58	0	70	0	71	0	53	0	99	2
Tarapacá	49	0	55	0	30	0	30	0	49	1
Antofagasta	113	0	72	0	45	0	31	0	98	2
Atacama	50	0	48	1	34	1	22	0	44	0
Coquimbo	152	1	139	3	129	2	163	6	192	5
Valparaíso	516	7	487	23	450	16	490	16	692	5
Metropolitana	891	13	922	50	893	28	972	11	1.578	14
O'Higgins	293	0	272	6	245	4	256	5	367	4
Maule	443	11	505	23	496	15	448	17	600	15
Ñuble	263	1	289	11	232	9	249	10	416	5
Biobío	650	11	713	51	524	31	534	9	771	12
Araucanía	273	1	383	14	347	11	343	9	541	10
Los Ríos	140	6	188	10	157	7	164	4	218	4
Los Lagos	255	3	288	7	303	3	302	2	354	6
Aysén	51	1	48	2	53	2	55	0	82	4
Magallanes	62	1	69	3	41	3	40	3	66	2
Total	4.259	56	4.548	204	4.050	132	4.152	92	6.167	91

Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC



Al considerar la tendencia anual, además de lo ya constatado con las regiones extremas, se destaca que la Región del Biobío presenta tasas de participación más altas que el promedio nacional en el período 2018-2020. Lo mismo ocurre en la Región Metropolitana en el período 2018-2019, aunque ambas caen bajo el promedio nacional en 2021 y 2022 (Ver Tabla 127: 130 en anexos). La situación contraria ocurre con otras regiones, como la Región del Maule, pero esta trayectoria también está sujeta a la baja dotación de principiantes. El caso de Aysén ilustra mejor este hecho, considerando que el 2021 no hubo procesos de mentoría (tasa de 0%), y en 2022 hubo cuatro, lo que resulta en una tasa de 4,88%, la más alta a nivel nacional.

- **Nivel de completitud de los procesos de mentoría iniciados**

De acuerdo a la normativa, el proceso de inducción y mentorías tiene una duración de 10 meses (Artículo 18G, Ley 20.903). Según información relevada por una profesional del área de Inducción y Mentorías de CPEIP, esto representa un obstáculo para la realización de mentorías dentro de un mismo año calendario, puesto que los procesos de inscripción no se ajustan al inicio del año escolar. No resulta llamativo entonces que, en el año 2019 ninguna de las 204 mentorías que se iniciaron se completaran, siendo reclasificadas como cohorte 2019-2020. Asimismo, durante 2020 (en pleno desarrollo de la pandemia por COVID-19), no se registraron nuevos procesos, aunque sí finalizaron mentorías iniciadas el año anterior (2019).

Según datos del MINEDUC, de los 56 procesos iniciados en 2018, 46 fueron completados (82,14%). En tanto, para la cohorte 2019-2020, se completaron 130 de 204 (63,73%). En 2021, finalizaron 60 de 92 (65,22%), y en 2022, 88 de 91 (96,70%) (Tabla 58).

Al considerar las diferencias por **sexo**, se observan distintas tendencias. Si bien no se observan diferencias en 2018 ni 2022, en la cohorte 2019-2020, la proporción de hombres que completa sus procesos de inducción es mayor, (71,05% respecto a 59,38% en 2019 y 75% respecto a 60,94% en 2021). Considerando que es mayor el número de mujeres que se involucra en procesos de inducción, y que reducen su completitud en el período de la pandemia de COVID-19, se requiere indagar en qué medida la sobrecarga doméstica, de cuidados, emocional y laboral afectaron más significativamente a las docentes que a los varones, tal como ocurrió en otros ámbitos (Bango, 2020; Bidegain et al., 2021; CEPAL, 2020b, 2020a).

Tabla 58: Total de procesos y porcentaje de procesos completados según sexo, dependencia y nivel.

	2018		2019-2020		2021		2022	
	N Procesos	% Completo	N Procesos	% Completo	N Procesos	% Completo	N Procesos	% Completo
Sexo								
Hombres	23	82,61%	76	71,05%	28	75,00%	28	96,43%
Mujeres	33	81,82%	128	59,38%	64	60,94%	63	96,83%
Dependencia administrativa								



Municipal	53	81,13%	197	63,96%	60	68,33%	40	95,00%
SLEP	2	100,00%	6	66,67%	7	28,57%	5	100,00%
Part. Subv.	1	100,00%	1	0,00%	25	68,00%	45	97,78%
Nivel de enseñanza								
Parvularia	3	66,67%	13	46,15%	9	55,56%	9	88,89%
Básica	39	84,62%	123	69,92%	58	68,97%	55	98,18%
Media HC	10	90,00%	51	58,82%	17	70,59%	15	100,00%
Media TP	4	50,00%	16	50,00%	4	25,00%	11	90,91%
Urbano/Rural								
Urbano	44	84,09%	166	61,45%	71	67,61%	78	97,44%
Rural	12	75,00%	38	73,68%	21	57,14%	13	92,31%
Años de experiencia								
0 años	1	0,00%	103	65,05%	4	75,00%	5	80,00%
1 año	52	82,69%	99	62,63%	88	64,77%	84	97,62%
2 años	3	100,00%	2	50,00%	0	N/A	2	100,00%
Total								
Total	56	82,14%	204	63,73%	92	65,22%	91	96,70%

Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC.

En 2021 y 2022, con la incorporación de docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados, el peso relativo de participantes de establecimientos municipales se redujo, y en 2022, se completaron prácticamente la totalidad de los procesos de inducción, independiente del sector educativo.

Con respecto a los años de experiencia, como ya se mencionó, excepto en 2019, educadores/as y docentes noveles iniciaron sus procesos de inducción durante su segundo año de ejercicio profesional. Entre ellos, la proporción de procesos completados ha aumentado, alcanzando prácticamente la totalidad en 2022 (82 procesos).

Por último, en cuanto **al nivel de enseñanza**, resulta evidente la menor completitud de procesos de inducción en el nivel de educación parvularia, respecto a la educación básica y media. Mientras en el período 2018-2022, se completaron 21 procesos en educación parvularia, en educación básica se completaron 180 y 76 en educación media. En 2022, se completaron prácticamente la totalidad de los procesos iniciados, independiente del nivel educativo. Las diferencias en las proporciones se deben a que la cobertura de los programas de inducción es menor en educación parvularia, en parte porque su tipo de contrato no les permite postular, y en parte porque los jardines infantiles carecen de las condiciones para su desarrollo, tal como se evidenciara en la sección anterior a partir de entrevistas y datos del MINEDUC. Al consultar acerca de los motivos de abandono de los procesos de inducción, la mayoría de docentes y educadoras/es de párvulo (64 de 120)



refieren a la extensión de su jornada laboral (que les inhabilita a participar si supera las 38 horas semanales), independiente del nivel en que enseña, y una menor proporción abandona luego de desvincularse del establecimiento educativo (N=26) ya sea por renuncias voluntarias, ausencia de horas aula o problemas de fuerza mayor. **Por tanto, entre los motivos de abandono de los procesos de mentoría predominan factores externos a la calidad o al grado de satisfacción con los procesos mismos, ya que la gran mayoría se explican por factores más bien administrativos o de exigencias de la ley.**

Este supuesto se justifica en parte, a partir del alto nivel de satisfacción que manifiestan docentes nóveles y educadores/as de párvulo en la encuesta PNUD. Los cinco docentes nóveles que participaron en mentorías, se encuentran muy satisfechos con los intercambios y retroalimentación recibida en cuanto a: planificación, innovaciones pedagógicas y evaluaciones. Por su parte, las educadoras de párvulo que participaron en procesos de inducción (N=10), también se encuentran satisfechas con los intercambios y retroalimentación. Tan solo dos educadoras plantearon reparos por el bajo nivel de frecuencia de la retroalimentación, el tipo de apoyo recibido y que sus mentores/as no perteneciera a su jardín infantil.

- **Cobertura y Participación de docentes y educadores/as mentores/as**

De acuerdo a la normativa, los y las mentores/as deben certificarse para participar de los procesos de inducción, incorporándose al Registro Público de Mentores, y pueden ofrecer mentorías hasta con tres principiantes simultáneamente. Según datos del Mineduc, el porcentaje de mentores/as certificados/as que realizaron alguna mentoría aumenta de 5,33% a 14,69% entre 2018 y 2019, y disminuye significativamente en los años subsiguientes: 5,93% en 2020, 3,89% en 2021, y 3,37% en 2022 (Tabla 59). Esto puede deberse a que, al no haber procesos nuevos en 2020 (posiblemente producto de la pandemia COVID-19), solo participaron quienes habían iniciado algún proceso durante 2019.

Vale destacar que se evidencia un alza de mentores/as certificados de 1.122 a 1.856 docentes, y de 103 a 166 educadores/as certificados/as como mentores/as, entre el año 2019 y 2020. Esto podría deberse a que el cambio hacia la modalidad telemática, producto de la pandemia del COVID-19, habría atraído a un mayor número de personas interesadas. En 2021 y 2022, el alza se mantiene, aunque en menor grado, alcanzando a 2.704 docentes certificados en 2022. El número de educadores/as con certificación aumenta a 177 en 2021, manteniéndose constante en 2022.

Al analizar el porcentaje de mentores/as que participa de al menos un proceso, se aprecia que el porcentaje es similar entre mentores hombres o mujeres en el período 2018-2020 (Ver en anexos 14.18). Aun cuando la disminución porcentual en 2021 y 2022 de mentores participantes es mayor para mujeres, coincide con un estancamiento en la cantidad de docentes hombres certificados. Además, para estos años, entre 11% y 12% de los casos no tienen registros del sexo del o la docente, y no se encuentran en las bases de datos de



Cargos Docentes, por lo que no fue posible hacer un cruce entre ambas bases para extraer esta información.

Tabla 59: Docentes en Registro Público de Mentores

Año	Dimensión	Total	Total (%)
2018	Realizó	54	5,33%
	No realizó	960	94,67%
	Total	1.014	100,00%
2019	Realizó	180	14,69%
	No realizó	1.045	85,31%
	Total	1.225	100,00%
2020	Realizó	120	5,93%
	No realizó	1.902	94,07%
	Total	2.022	100,00%
2021	Realizó	90	3,89%
	No realizó	2.226	96,11%
	Total	2.316	100,00%
2022	Realizó	91	3,37%
	No realizó	2.613	96,63%
	Total	2.704	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

El análisis por región, evidencia que en la mayoría de las regiones aumenta considerablemente el número de mentores certificados en el período 2020-2022, siendo 2020 el año de mayor alza (Tabla 60). Por otro lado, si bien es mayor el número de mentores/as con certificación en regiones con alta densidad poblacional (VIII y RM), las regiones I y II no cuentan con mentores/as certificados/as previo a 2020 (y menos de 10 en las regiones III y XV), y apenas aumentó el número en el periodo 2021-2022. Esto da cuenta de una desigual distribución de los y las mentores/as, lo que podría explicar, en parte, la baja participación en la zona Norte. Por su parte, en las regiones del extremo Sur, si bien se observa cierta alza, esta no es significativa.

Tabla 60: Mentores certificados por CPEIP, según Región y año

	2018	2019	2020	2021	2022
Región					
Arica y Parinacota	1	3	31	33	34
Tarapacá	0	0	12	18	12
Antofagasta	0	0	25	37	27



Atacama	4	4	25	29	25
Coquimbo	36	39	104	132	123
Valparaíso	98	104	199	246	225
Metropolitana	257	255	386	438	398
O'Higgins	4	4	82	99	85
Maule	131	196	243	251	322
Ñuble	80	112	110	120	238
Biobío	227	300	339	353	351
Araucanía	33	35	68	120	84
Los Ríos	6	6	117	135	205
Los Lagos	100	100	185	203	187
Aysén	0	1	17	25	20
Magallanes	4	4	4	6	55
Sin dato	33	62	75	71	313
Total	1.014	1.225	2.022	2.316	2.704

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

En la encuesta PNUD realizada en 2023 a docentes y educadoras/es del Sistema Escolar, 164 personas habían recibido formación como mentores/as (9,6% de la muestra). Aproximadamente la mitad se había formado en una universidad (48%), seguido de programas de CPEIP (38%) y otro tipo de oferta (14%). Por su parte, 86 educadores/as de jardines infantiles (7,41%) habían sido formados/as como mentor/a, a través de CPEIP (37%), una universidad (31%), JUNJI (27%) u otro espacio (5%).



7.4 Gestión de las actividades del proceso de inducción definidas por la Ley 20.903.

- Descripción de los planes de inducción y mentoría

El artículo 18 H de la Ley 20.903 señala que **establecimientos de desempeño alto** (o medio que hayan fluctuado por el nivel alto en los últimos tres años) **pueden solicitar al CPEIP la implementación de sus propios planes de inducción**; cuestión que era un resultado esperado de la ley. No obstante, a la fecha, **solo se han registrado tres duplas bajo esta modalidad**, todas de la cohorte 2019-2020. Una de ellas de un establecimiento en la comuna de Romeral, y las dos restantes de un mismo establecimiento de la comuna de Paillaco.

Esto es particularmente relevante ya que, con los datos reportados por la Agencia de Calidad de la Educación, en 2019 (único año en que se registran los tres casos antes mencionados) había 549 establecimientos adscritos al SDPD que cumplían con los requisitos para implementar sus propios planes de mentoría (9,93% de los establecimientos). Datos que plantean el desafío de que más establecimientos de desempeño alto puedan desarrollar sus propios planes de inducción, considerando además que la evidencia indica que los programas de mentorías diseñados desde el contexto de la escuela pueden ser dos veces más efectivos que los programas de escala mayor (Kraft, Blazer y Hogan, 2018).

Ahora bien, considerando la relevancia que posee la coherencia de los planes de inducción y mentoría con el contexto y necesidades de cada comunidad educativa, en el plan de mentoría diseñado por el CPEIP pueden establecerse objetivos específicos de la inducción que sean complementarios a los definidos, a fin de poner en contexto las distintas realidades educativas con la participación de la o el director del establecimiento donde se está realizando el proceso de mentoría.

- **Rol de directoras/es y equipos directivos en la gestión de los planes de inducción y mentoría**

Las y los directores y equipos directivos deben asegurar las condiciones necesarias dentro de los establecimientos educativos para facilitar el desarrollo del trabajo de duplas mentor/a-principiante, asegurando que se respete el tiempo de trabajo semanal, y acompañando pedagógicamente el proceso durante los 10 meses de duración. Con respecto a este último punto, los planes de trabajo para el proceso de mentorías debieran ser elaborados considerando las definiciones tomadas por el establecimiento respecto de su plan de mejoramiento educativo, su proyecto educativo y también considerando las orientaciones del Marco para la Buena Enseñanza, lo que significa incorporarle al plan un sentido de pertinencia y coherencia con el trabajo que se pretende realizar.



(...) “El director tiene que ser capaz de transmitirle al principiante y al mentor qué capacidades o perfil quiere y necesita ese establecimiento que desarrolle el principiante, a la luz del Plan de Mejoramiento Educativo, del Proyecto Educativo, y del Marco para la Buena Enseñanza” (Profesional Unidad de Inducción y Mentoría)

Sin embargo, en la realidad todavía falta trabajo por hacer en tanto las y los directores aún no se apropian completamente de la ley, y, en consecuencia, no cumplen con el rol que les cabe dentro del proceso.

“Ellos sienten que eso es pega de los profes, así como que ellos lo hagan en sus tiempos. Entonces ha costado mucho que los directivos asuman que el trabajo colaborativo es estructural, que requiere factores estructurales para que se dé, que no es decisión personal del docente sí quiere hacerlo o no” (Encargada de Política Docente, Zona Sur)

Desde la voz de las y los propios directores/as se evidencia un claro desconocimiento en torno a los procesos de inducción y mentoría. En algunos casos confunden el proceso de inducción y mentoría impulsado por el SDPD como apoyo a aquellos/as docentes y educadoras/es que se evalúan, o por ejemplo, en el caso de director/as de jardines INTEGRAL, se confunde con los procesos de inducción establecidos por las mismas instituciones educativas en materias de inducción administrativa por ingreso funcionario.

En más de la mitad de las entrevistas realizadas a directores/as de establecimientos escolares y de jardines infantiles y Salas Cuna, éstos sostuvieron no haber realizado ningún proceso de inducción. Entre las razones para esta falta de acompañamiento a docentes y educadoras noveles se encuentra el ya **mencionado desconocimiento de esta iniciativa impulsada por el SDPD, pero también y de manera importante se menciona la falta de herramientas y condiciones ad hoc para llevar a cabo estos procesos**. Dentro de esto último, se mencionan como factores relevantes la falta de condiciones contractuales apropiadas para realizar esta labor, la necesidad de profesionales que cumplan con los requisitos para el desarrollo y acompañamiento de estos procesos y la urgencia por contar con mecanismos necesarios para lidiar con situaciones coyunturales, como las licencias médicas del profesorado:

“Eh, no, no hemos tenido. Acá en el norte no se pudo dar nunca el grado de mentoría [...] No. Claro, no da el espacio. Aquí no la han podido implementar en la primera región. De hecho, yo tengo una experta, tengo dos expertas acá en el colegio. Que podrían demás ingresar a los programas de mentorías.” (Directora, EM, Zona Norte)

“Lamentablemente no. Y yo creo que, si le toca entrevistar a las encargadas directoras en JUNJI, aquí en la región metropolitana, yo creo que le van a... O va a obtener las mismas respuestas: No. Por eso le decía recién... No sé a qué se deberá. No sé si es un punto débil a nivel de institución [...] No sé si habrá opciones



regionales de JUNJI que estén más empoderadas en el tema... O será más bien algo transversal en la institución... No lo sé.” (Directora JI_JUNJI, Zona Centro)

En general, las y los directores/as de establecimientos que de manera interna realizan procesos de inducción, señalan que tanto la gestión como el desarrollo de los procesos de inducción es llevado a cabo por parte de las autoridades de los mismos establecimientos, y su foco está puesto principalmente en asuntos de índole académico-administrativo, como lo es el funcionamiento de la escuela/jardín y la inserción del/la docente en la realidad específica de cada establecimiento.

Así, en los pocos establecimientos en que se realizan procesos de inducción, son las direcciones provinciales y sostenedores en general los que seleccionan los contenidos de la inducción y luego éstos son gestionados por las y los Directores/as. Destacan los protocolos de inducción propios de INTEGRRA, que tienen experiencia y llevan tiempo acompañando a sus educadoras nóveles.

“Nosotros tenemos un protocolo de inducción que es más que nada de la fundación, para conocer el trabajo de la fundación porque INTEGRRA trabaja como muy distinto a los otros jardines y a las escuelas sobre todo y además te capacitan. Te capacitan que puede ser esta modalidad o presencial ahora que uno puede hacerlo, con los profesionales y te dan PPT, capacitaciones con material audiovisual, te pasan material bibliográfico, te evalúan también los que tú estás haciendo, y eso, te hacen un seguimiento constantemente para que tú estés con los conocimientos actualizados.” (Directora JI_INTEGRA, Zona Sur)

Entre las y los directores/as consultados, la falta de tiempo se releva como el mayor obstáculo para los procesos de inducción al interior de los establecimientos educativos, especialmente en los jardines infantiles. Esto se conjuga con la importancia de que sean pares con mayor experiencia los/as que puedan ayudar a sus colegas, ya que son ellos/as los/as que conocen in situ la realidad socioeducativa de cada establecimiento. Por lo tanto, que se generen espacios de colaboración entre pares que tengan tiempo para cooperar en los procesos pedagógicos vividos por los/as colegas de la misma institución se vislumbra como una alternativa potente de fortalecimiento de las iniciativas impulsadas por el SDPD, especialmente en lo referente a los procesos de inducción.

“Si yo te hablo de una debilidad de este proceso de inducción, lo que ha sido para nosotros este año, ha sido el tiempo” (Directora, SLEP, Zona Centro)

“Yo creo que en este minuto, el sistema tiene elementos claves que no está utilizando, como son las mismas colegas que ya vivieron el proceso y que lograron evaluarse en niveles positivos, por ejemplo, ellas son elementos claves que pueden



utilizar para procesos de inducción más cercanos a la realidad, en los jardines por ejemplo, y esto tal vez, bueno, es una apreciación personal, pero desde lo que uno mira y visualiza hacia afuera cuando vienen personas a hacernos inducción, a decirnos que hacer pero desde colegios, desde educación básica, para nosotras en realidad es como, 'oye pero, pero de qué está hablando si usted no sabe lo que se vive en los jardines, usted no tiene idea de la realidad, usted no se maneja en sala cuna, no se maneja en nivel medio', entonces eso se genera dentro de los equipos, ahora, si estas personas fueran utilizadas, desde el proceso, incluso desde el Ministerio, desde el CPEIP, de la Agencia de Calidad o desde la misma institución, nosotras como JUNJI sería más potente y más provechoso que educadoras se sumen al proceso" (Directora, JI JUNJI, Zona Sur).

- **Apoyos necesarios para la implementación de los planes de inducción y mentorías**

En cuanto a los apoyos necesarios para realizar los procesos de inducción, tanto los DAEM o DEM (en el caso de centros municipales) como los equipos directivos son mencionados por docentes mentores/as como entidades fundamentales en los procesos de inducción, sin embargo, este es el apoyo que ven menos presente en sus realidades. Señalan que esta falta de acompañamiento se debe principalmente a un problema de desinformación sobre los diferentes componentes de la ley, y particularmente sobre el proceso de inducción, lo que implica y trae como consecuencia la falta de apoyo, de valoración de su rol como mentores/as y de facilidades para sus labores.

"Yo creo que los colegios no tienen idea. El equipo directivo, por ejemplo, desconocía de que yo había hecho este proceso de mentoría, entonces tampoco me utilizan como apoyo dentro de mis colegas. Entonces, alguna por ahí sabía que yo había hecho este proceso, me pidió ayuda, entonces yo estuve viendo su clase, aportando, entonces esta profesora a la que yo ayudé hizo la mención en que había gente en la escuela que tenía una capacitación extra, que podía ayudar a supervisar clases, acompañamiento lo llaman ahora, y la escuela no lo aprovecha. Entonces no sé, creo que hay que darle un poco más de valor, que ellos sepan lo que nosotros hemos hecho y qué podemos aportar" (Docente Mentora, EM, Zona Centro).

"Yo sé que la información baja a las provinciales, pero ahí queda trancada. No llega a las bases. Nosotros acá en Paillaco siempre buscamos información para mandar a las bases, propiamente tal, porque si no, no resulta. Yo creo que eso sería una debilidad del sistema" (Docente Mentor, EM, Zona Sur).

(...) Veo que los equipos directivos, tampoco tienen ni idea. Porque cuando les presentaba a mi equipo, en lo personal, en mi colegio, no manejan la Ley, no hay una bajada de este DAEM a sus directivos, como tal, si bien hay reuniones del



equipo directivo, reuniones de directores, pero hay una falencia notoria en el manejo de la información, en la masificación” (Mentor, EM, Zona Sur).

A pesar de la confusión y el desconocimiento manifestados por los/as directores/as en torno a la inducción, estos/as señalan que en los casos que se realizaron algunos procesos similares, la experiencia resultó ser positiva. Se releva el compartir diferentes experiencias, así como la seguridad que entrega la experiencia, lo cual redundo en una mayor cohesión al interior de los equipos.

- **Rol de las entidades sostenedoras**

Así mismo, desde la voz de las y los **sostenedores** entrevistados, hay también un **desconocimiento general sobre el programa de inducción y mentorías** que se desarrolla en el marco de la ley y que gestiona el CPEIP, la que en muchos casos se confunde con las inducciones propias de sus instituciones educativas.

“En cada uno de los establecimientos educacionales. Hacemos un modelo y luego son los profesores que están en los niveles de expertos, que están comprometidos con la educación, que nos han ayudado mucho en ese sentido. O sea, ellos se han hecho cargo, que saben que son sus colegas y quieren aportar. Ahora, nosotros también nos comprometimos, tal vez, hacer algún aporte monetario a estos docentes para que sigan trabajando en esta línea. Nosotros creemos que es importante que tengan también alguna retribución económica por el aporte que ellos hacen” (Sostenedor/a DAEM, Zona Sur).

“O sea, primero eso, tener la capacidad de poder tener en cuenta a los docentes nuevos y tener instancias formales desde el servicio local. Creo que eso nos falta, como tener una instancia formal que, porque nosotros somos los intermediarios, entonces deberíamos tener una instancia formal en donde, bajo los lineamientos de CPEIP, podamos dar acceso a los a docentes nuevos a esta inducción. Y eso creo que no está sistematizado. Sí, eso creo que es lo que nos falta.” (Sostenedor, SLEP, Zona Centro).

Los pocos sostenedores/as que conocen el Sistema de inducción y Mentorías que lidera el CPEIP a partir de la ley 20.903, reclaman la necesidad de que el CPEIP pueda informar a los sostenedores directamente para que, a través de su labor de acompañamiento en el proceso, puedan generar apoyos y así hacer más eficiente y sostenible el proceso de inducción y mentorías.

“Hoy en día, cómo se postula, envían un correo, nadie sabe cuándo, en qué momento, viene desde la Seremi, o desde el departamento provincial, no pasa por nosotros, por los que estamos en el día a día con los establecimientos, y finalmente



termina pasando que muy pocos profesionales postulan y muchos de ellos no quedan, porque de hecho, además, tienen que cumplir ciertos requisitos y tampoco la parte operativa está bien trabajada porque el profesor debiera tener por ejemplo menos horas de contrato y nosotros estamos contratando, no sé, a un profesor por 44 horas y debiera tener menos horas de contrato para que, en este caso, él pueda tener las horas de inducción y eso se los paga CPEIP” (Sostenedor, SLEP, Zona Sur).

Los y las sostenedores (especialmente desde los SLEP) demandan que las inducciones sean pertinentes a las realidades locales, permitiendo al sostenedor no sólo fortalecer el territorio, sino generar redes y sentido de pertenencia en los docentes y educadoras del sistema.

“Yo creo que, en primer lugar, nos tienen que hacer parte a los sostenedores, no le veo otra opción. Puede pasar por la Seremi, puede pasar por el Departamento Provincial, muy bien, pero creo yo que nosotros, al igual que evaluación docente, o sea el portafolio, nosotros somos los que aseguramos el trabajo porque estamos ahí y creo que también es deber de nosotros hacernos partícipes de los procesos de inducción de los profesores, porque también podemos, además de conocer el proceso, de hecho, nos deberían hacer parte de esos procesos para que después nosotros también tengamos una retroalimentación y esos mismos profesores, de hecho, podría ser el puntapié inicial para, para formar redes dentro de un territorio” (Sostenedor SLEP, Zona Sur).

En el caso de las sostenedoras tanto de INTEGRRA como de JUNJI, se releva que las actividades de inducción son auto gestionadas por las instituciones. Manifiestan que se debe considerar que la realidad de las educadoras de jardines infantiles es diferente a las educadoras de escuelas y que la particularidad de su trabajo debe ser recogido en las inducciones y mentorías. No existe una especial valoración de este programa porque no se sienten informadas de sus condiciones; no saben si es obligatorio ni cómo ponerlo en práctica.

“Es que esto es complicado, porque en la fundación tenemos nuestro propio proceso de inducción formal, con pautas, verificadores, tiempos, de los cuales nos supervisan desde la región digamos, hay profesionales encargados de esto, entonces yo no he sabido que alguien viva un proceso de inducción como por ser parte de la carrera docente, los que se viven, con suerte son los procesos de inducción institucionales, no los otros. Yo como encargada local no sabría cómo gestionar un proceso de inducción para alguien que viene entrando a la fundación, por ejemplo, desde la mirada de la carrera docente.” (Sostenedor, JI_INTEGRA, Zona Sur).



Mientras los sostenedores de colegios particulares subvencionados entrevistados no se sienten informados y desconocen el proceso, los sostenedores de establecimientos públicos (DAEM y SLEP) manifiestan que, a pesar de valorar esta iniciativa, las condiciones de este proceso no han sido claras y presentan dudas de los procesos de pagos, de formación a mentores/as y gestión del tiempo para realizarlas.

Desde la voz de las y los mentores que participaron de la presente evaluación, se señala la falta de soporte y participación de los equipos directivos de los establecimientos en que había un docente novel en proceso de mentoría. Algunos mentores/as entrevistados/as aseguran que el equipo directivo no participó en ningún momento del proceso, ni prestando apoyo, ni flexibilizando horarios para facilitar los encuentros, ni apoyando o entregando su visión en torno a las necesidades de acompañamiento del o de la docente o educadora principiante.

“No, el equipo directivo no participa absolutamente en nada, solamente, cuando a ellos les conviene no más, porque lo agregan en el plan de formación docente del plan del establecimiento, pero no es que ellos lo hayan elaborado, sino que lo agregan como insumo”. (Docente Mentora, SLEP, Zona Centro)

“Yo creo que la información es vital, la información y la valoración, yo creo que los directivos también deben de conocer, los directores tienen que ver los beneficios de la mentoría, porque ellos hacen procesos de inducción al interior de la escuela, pero no es lo mismo que un acompañamiento permanente y de eso se trata.... Mis mismos directivos, cuando yo les conté lo que hacíamos “¿Y de que se trata? ¿qué es?” ... Mi equipo directivo, yo les informe lo que estaba haciendo, pero más allá de eso, no”. (Educadora Mentora, SLEP, Zona Sur).

El proceso de mentoría se vive principalmente siguiendo el formato de contenidos que entrega el CPEIP y las adaptaciones que ellos mismos, junto con su dupla principiante, van haciéndole al plan, sin incorporación del establecimiento a través de algún miembro del equipo directivo.

“El plan de inducción el CPEIP cuando nos capacitamos nos dio como un formato y yo tengo los formatos de las primeras, del plan de inducción que trabajé también con el CPEIP, entonces a partir de eso, eso es como mi guía y voy adecuando algunas cosas, voy cambiando y voy incluyendo otras cosas más”. (Docente Mentor, SLEP, Zona Centro)

“El plan de inducción de la mentoría generalmente viene un modelo y nosotros lo revisamos, lo compartimos con el docente principiante y vamos viendo qué cosas son parte de sus necesidades y que no. Por ejemplo, me ha tocado que alguno no, no, que no iba a ser la evaluación, y otros si iba a hacer la evaluación docente, entonces aproveché parte del módulo para poder trabajar con él en la preparación



de su evidencia, por ejemplo. Y eso va adaptándose a lo que ellos nos van expresando, sus necesidades y ser flexibles.” (Docente Mentor, EM, Zona Centro)

7.5 Evaluación y valoración del proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional docente.

El presente apartado aborda una serie de aspectos que dan cuenta de la evaluación general del proceso de inducción y mentoría, por parte de los principales actores involucrados, en base a la información recabada en entrevistas, grupos focales, encuesta PNUD y datos del Mineduc. A continuación, se describen: a) los motivos planteados por docentes, educadoras/es nóveles y mentores/as para participar en los procesos de inducción; b) el nivel de satisfacción y valoración del proceso; c) el nivel de conocimiento acerca de la existencia y características de los procesos de inducción; d) la percepción acerca de la contribución del proceso de inducción; e) la duración del proceso, la retención y abandono, así como los facilitadores y obstaculizadores de la implementación de la política.

a) Motivos para participar del proceso de inducción.

En el caso de las y los docentes y educadoras/es principiantes, en general, **el interés personal por seguir aprendiendo y la necesidad de sentirse más seguros/as al iniciar su carrera laboral, fue su principal motivación para iniciar un proceso de inducción.**

(...) “Ahora definitivamente el tema de confianza para mi es problema y quería eso, como alguien que estuviera en contacto conmigo y que estuviera disponible, porque sentía que faltaba como algo más, una ayuda más”. (Docente Principiante, EPS, Zona Norte)

Por otra parte, la principal motivación de las y los mentores por formarse como mentores y participar de estos procesos de inducción, es el valor que le otorgan a la oportunidad de apoyar a un/a docente principiante en el inicio de su trayectoria laboral. Les parece una oportunidad de aprendizaje tanto para ellas como para él o la principiante, un acompañamiento y orientación que hubiesen querido tener cuando comenzaron sus carreras profesionales.

Yo siento que el hecho de que alguien empatices contigo los primeros años de tu carrera, el hecho de ingresar a un colegio, a una escuela, de que alguien te acompañe, se agradece mil por ciento. Porque uno que estuvo sola en sus primeros procesos, era difícil. No necesariamente los colegas son todos tan generosos como para acompañarte en este proceso. Por lo tanto, creo que, pucha, si no parte de nosotros los docentes ser empático con el otro; pucha, de quién más va a partir. Por lo demás si uno está educando hay que partir desde la casa. O sea, si yo no puedo compartir, no puedo empatizar con otras personas ¿Qué les voy a enseñar a mis estudiantes también? (Educadora Mentora, EPS, Zona Sur).



Es distinto acompañar a los estudiantes en el colegio día a día, porque son niños pequeños que dependen casi de uno para poder aprender. Pero en este caso, era alguien recién titulado que ya venía con una convicción con sus ideas, con sus ideales también a defender. Y que él haya estado abierto a recibir este apoyo, yo creo que eso me llamó más la atención todavía. Porque si él lo solicitaba era porque venía con la idea de recibirlo, entonces, dije quién soy yo para negarme a entregar un poco de esta ayuda”. (Educadora Mentora, SLEP, Zona Sur)

Tanto docentes como educadoras/es de las distintas dependencias mencionan y destacan su participación en la red de maestros como antecedente y espacio clave que motiva su interés en participar y formarse como mentores/as.

“A mí me contactaron del CPEIP para hacer un acompañamiento, porque había una profesora de mi comuna que estaba pidiendo y me dijeron que, por una excepción, si a mí me interesaba, podía hacerlo porque estaba capacitada, era parte de la red, y, y que lo podía hacer, que leyera unos documentos y todo, entonces sí lo hice en el 2020, y fue una buena experiencia” (Educadora Mentora, EM, Zona Centro)

- **Valoración del proceso de inducción por parte de docentes nóveles y mentores/as.**

Los procesos de mentoría son altamente valorados por aquellos/as docentes y educadoras principiantes que efectivamente participaron del proceso, identificándose tres principales razones por las cuales se sienten satisfechas. Por una parte, valoran el enfoque colaborativo que incorpora la ley a través de estos apoyos, el que creen que traerá efectos positivos en sus trayectorias docentes. Así también, el aumento en sus remuneraciones como incentivo a participar de estos procesos y el énfasis en el aprendizaje continuo permite motivar el interés por seguir perfeccionándose.

El incentivo económico, yo creo que es muy bueno, porque muchos de los estudiantes también lo preguntan, es parte de, ¿Cuánto gana profesor? ¿Cómo lo hace? ¿le alcanza? Si, es bueno y también creo que la mejora del aprendizaje en los estudiantes, en mi parte, hay varios procesos de formación continua, de formación inicial y creo que sumando y restando todos los procesos han contribuido al aprendizaje de mis estudiantes, lo veo en cada, en las actividades que estoy realizando ahora después de 5 años, no son las mismas actividades que yo realicé cuando recién egresé, mis instrumentos de evaluación no son los mismos que yo generé cuando recién egresé o cuando estaba ad portas de salir (Docente Principiante, EM, Zona Centro).

En cuanto al desarrollo y funcionamiento de las mentorías, en general la experiencia de quienes participan da cuenta de que el proceso se vive como un beneficio y no como una carga. Debido a que las y los mentoreados no pueden superar las 38 horas semanales para



optar a la mentoría, el manejo de horarios no se vuelve algo problemático para las y los docentes. Al preguntarles cómo fue el manejo de tiempo, la respuesta en general es que no hubo mayores problemas para realizar las actividades y cumplir los tiempos esperados en la mentoría.

Un tema que es ampliamente valorado es la flexibilidad para reunirse que la mentoría permite, tal como da cuenta la experiencia de la educadora diferencial principiante:

(...) La mentoría si bien tenía pocas horas en que podía conectarme, igual era difícil, porque había días que llegaba del trabajo a la casa con un montón, porque igual te traes trabajo a la casa y más la mentoría, entonces de repente era como: Ay, la mentoría, pero tenías accesibilidad con la mentora de decirle: “¿sabes qué, podemos dejarlo para mañana?” Había flexibilidad en ese entonces, y ella me decía: “No hay problema, dejémoslo para mañana, o lo hacemos un sábado por la mañana. Entonces acomodamos los horarios nosotros, entonces siento que era mejor en cuanto al horario porque ahí directamente con la mentora nos hacíamos el horario y en qué momento hacerlo, entonces por ese lado no me complicaba (Educadora Principiante, SLEP, Zona Centro)

En general, todas las y los principiantes mencionaron reuniones constantes con sus mentoras(es), lo que permitió que se desarrollaran buenas relaciones laborales, de apoyo y confianza. Al mismo tiempo existe un sentimiento de horizontalidad en el desarrollo de la mentoría que también permite que los participantes se sientan cómodos y no se perciba como un espacio de evaluación o punitivo.

“El proceso de trabajo al ser en conjunto, hubo un feeling de trabajo bastante productivo donde los dos hicimos visitas constantes, conversábamos las situaciones pedagógicas, se logró formar una dupla de trabajo muy buena”. (Docente Principiante, EM, Zona Norte)

Adicionalmente, la manera en que está estructurada la mentoría también permite adecuar los contenidos a los contextos particulares de cada participante. En la mayoría de los casos, las mentoras/es visitaron los establecimientos y fueron adecuando los contenidos a las necesidades de las y los docentes y educadoras/es.

“Fuimos aprendiendo juntos porque ella trabaja en el área urbana, entonces, los dos fuimos conociendo a través del proyecto educativo, de todos los instrumentos de gestión, a través de la observación de clases... ella hizo visitas acá al establecimiento, donde pudo conversar con los colegas, pudo conversar con el equipo de gestión y pudo empaparse de la realidad, así como yo también me pude empapar de la realidad de ella en su escuela a través de las observaciones de clases y las conversaciones con los demás profesores”. (Docente Principiante, EM, Zona Norte)



Por otra parte, a algunos docentes principiantes de región, los procesos de mentoría les permitieron viajar a Santiago como parte de sus inducciones, instancia que ha sido ampliamente valorada por la oportunidad de intercambiar experiencias y conocimiento con otros/as colegas y mentores/as.

Esta misma ley, en su oportunidad junto con el docente mentor, y otros docentes mentores y otros docentes nóveles, de viajar a Santiago. (...) Por lo tanto, ahí también uno tiene la posibilidad de enriquecerse y poder identificar que también otros docentes, están en la misma posición tuya. Y que por lo demás también existen otros docentes mentores, ya. Entonces ahí se generó en mí, cierta comprensión, cierta empatía que, en el tema de este trabajo, en este trabajo de mentoría y de nuevo aprendizaje, bastante enriquecedores. (Docente Principiante, EM, Zona Sur)

Tanto docentes como educadores/as mentores/as entrevistados, de zona Sur, Centro y Norte, concluyen que **el tiempo es la principal dificultad de los procesos de inducción**. A los y las mentores/as se les hace complejo **hacer coincidir sus horarios** con el de los docentes o educadoras/es asignados (a pesar de la flexibilidad antes mencionada), por ello deben realizar sus mentorías luego de finalizar su jornada laboral, lo que significa estar en reunión durante la noche. Esto es una dificultad que hace que las personas se resten de estas instancias, puesto que no todos están dispuestos a destinar esa cantidad de horas al perfeccionamiento docente. Por ello, una entrevistada propone que se dejen ciertas horas por contrato para poder destinar a la preparación o realización de mentorías.

“Pero sí, de repente, faltan pero las horas de uno, o sea, no tienes el tiempo suficiente, a lo mejor podrían estar como las horas que se hace un TIC O SEP”, no sé, que están dentro de tu contrato, te dicen o tienes 40 horas y dentro de las 40, 3 van a ser para mentoría este año, porque también hay un límite para los que están con el período de 38 horas, entonces también no pueden optar a más horas ellos, en cambio yo sí, yo tenía 44 Hrs y ellas 38 entonces esas horas yo me quedaba dentro de mis horas pero ellas se quedaban fuera de su horas. de repente me decían “no me tengo que ir o estoy apurada” entonces yo de ahí iba acomodando las horas”. (Educatora Mentora, EPS, Zona Norte)

Son actividades fuera de tu horario, por ejemplo, la mentoría yo te cuento, la mentoría yo la realizaba a las 19:00 a las 21:00 de la noche, eso es fuera del horario laboral y no toda la gente está dispuesta a “sacrificar este tiempo” por perfeccionarse. Por ejemplo, para hacer la mentoría, el diplomado, nosotras teníamos que viajar todos los sábados a otra ciudad, entonces cómo te digo, no toda la gente asume esos “compromisos” que al final igual implican sacrificios, pero que a la larga igual tienen un fruto que es súper importante, porque en realidad, por ejemplo, el caso de la mentoría no te voy a negar que es hartito trabajo, fue un



proceso largo, en que hay que estar súper disciplinado para mantener este trabajo de bitácoras y todo. (Educadora Mentora, EPS, Zona Sur)

Uno de los mentores tuvo la oportunidad de trabajar presencialmente con una docente novel, porque la coincidencia de sus horarios y la corta distancia entre sus lugares de trabajo lo permitían. Sin embargo, este caso es excepcional, y son pocos los casos en que los /las mentores/as pueden asistir de manera presencial a los establecimientos ya sea para ofrecer mentorías o realizar observaciones de aula.

(...) Generalmente a las 19:00 me estoy sentando en el computador para conectarme con el colega y estamos desde las 19:00 hasta las 21:00 de la noche. Y hay otras cosas que el año pasado, por ejemplo, con la antigua docente, con la que trabajé anteriormente, teníamos la posibilidad de juntarnos, porque el horario de ella y la cercanía del colegio de ella al mío, daba para que nos juntáramos. Pero con el colega de ahora no, porque, aunque yo quisiera, él está muy en el campo y aunque él es de Padre las Casas y yo también, está en Padre las Casas, bien al campo. Entonces salgo a una hora, en donde yo no puedo llegar, por ejemplo, a su colegio a presenciar una clase de él, imposible, porque yo trabajo de lunes a viernes, no puedo, aunque quiera. (Mentora, Docente, EPS, Zona Sur)

A pesar de las dificultades para hacer coincidir los horarios y asistir presencialmente a los establecimientos educativos, en general **se destaca positivamente la implementación del formato online de mentoría, pues éste facilita las reuniones y la conciliación de los horarios**, lo que lo hace más amigable para ambas partes.

(...) Ahora que se implementó la manera online, ha sido súper amigable, me ha encantado esto en esta parte porque podemos trabajar en cualquier horario desde la casa, así que los últimos mentorizados que tuve fueron de esa forma y funcionó bastante bien. (Mentora, Docente, EPS, Zona Centro)

No obstante, a pesar de valorar esta posibilidad de hacer mentorías de manera virtual, algunos mentores/as consideran importantes las instancias presenciales para generar lazos y conexiones significativas con las y los principiantes. Así, una mentora coordinaba todos los meses al menos una reunión presencial, cosa que podía realizar ya que trabajaban en la misma localidad.

Pero nos hemos planteado el desafío de tal vez encontrarnos, aunque sea una vez al mes, un día como extra, digamos, fin de semana, donde podamos compartir juntos, porque si bien es cierto, que esto sirve (...) no es lo mismo que estemos cara a cara. Y es tan importante generar esos lazos así, y con XXX, lo hacíamos de



hecho. Cada vez que terminábamos una unidad, nos juntábamos y nos tomábamos un café, conversábamos cómo nos había resultado todo, que sé yo, y generó un lazo que, hasta el día de hoy, se da con ella. (Mentora, Docente, EPS, Zona Sur)

Un tema relevante que emerge de las entrevistas a docentes y educadores/as principiantes es la necesidad de **extender la posibilidad de acceder a una mentoría hasta los tres o cuatro primeros años de ejercicio profesional, no sólo los dos primeros años.**

Entonces, creo que sí, es una muy buena instancia, pero puedo recalcar el que necesitamos entregar más apoyo en escuchar a los profes (...) Yo lo extendería, no al segundo año, mínimo al tercero o al cuarto porque es necesario en esos años también. O sea, no solamente es que yo al segundo me sienta con preguntas de si quiero o no quiero seguir siendo profe, en el tercer año me puede pasar y en el cuarto también (Docente Principiante SLEP, Zona Sur).

- **Beneficios de la participación en el proceso de inducción y mentorías reportado por docentes nóveles y mentores/as**

Los beneficios que reportan tanto las y los docentes nóveles como las y los mentores/as, con respecto a su participación en el proceso de mentoría se centran en cinco áreas principales: a) el puente entre lo aprendido en la universidad y el quehacer profesional; b) el apoyo en aula y la seguridad en el quehacer profesional; c) la generación de un trabajo colaborativo y de redes de apoyo; d) la contención emocional recibida durante el proceso de mentoría, y e) el aprendizaje mutuo que caracteriza el proceso.

a) Puente entre la universidad y la profesión

Para las y los docentes y educadoras nóveles, pasar de ser estudiante en práctica a docente o educador/a, conlleva una importante carga emocional e incertidumbre por el nuevo proceso que se inicia. Esto se ve aumentado cuando, al comenzar a realizar clases en establecimientos, se ven enfrentados/as a situaciones para las cuales sienten que las universidades no les prepararon lo suficiente. Frente a esta problemática, las mentorías resultan de gran utilidad para llenar esos vacíos de conocimiento o de práctica.

(Luego de la mentoría) tenía más herramientas para desenvolverme como docente que antes cuando salí, cuando salí de la universidad, uno no sabe, no sale aprendiendo tantas cosas en realidad, sino que uno sabe la materia y no como ser profesor en aula. (Principiante SLEP, Zona Norte)

En una línea similar, una docente novel señala que los conocimientos impartidos en la universidad son excesivamente teóricos, y que sus profesores universitarios no necesariamente han tenido experiencia en aula, lo que limita los conocimientos que pueden



impartir, ya que la labor cotidiana de las y los docentes tiene imprevistos para los que no están preparados.

A mí me pasó en la U, que tenía docentes que no eran realmente docentes, que eran académicos en realidad, que hablaban de la escuela ideal que no existe, porque ellos lo estudiaron o lo escribieron en un papel, pero nunca en su vida han entrado a un aula y han visto lo que realmente sucede, que por más que tú planifiques una clase eso no te va a resultar porque van a haber miles de imprevistos y cosas externas a ti que van a ocurrir y que van a modificar tu planificación completamente. Entonces, me pasó en esta mentoría que tuve una persona que estaba en aula igual que yo, que tenía un curso similar. (Principiante, SLEP, Zona Sur)

Así también lo recalcan las y los mentores que participaron de la evaluación, señalando que las y los docentes noveles se enfrentan a un contexto desconocido, muy distinto a lo aprendido en la universidad, de modo que el apoyo de un par que lleva años desempeñándose en estas labores contribuye en gran medida en una inserción laboral más afable.

“Específicamente, lo que es la mentoría, yo creo que es una muy buena oportunidad para el profesor que va ingresando a los establecimientos educacionales (...) hay muchas cosas que uno no maneja cuando llega a un establecimiento y tener una profesora que te vaya guiando, que te vaya ayudando, que tú tengas espacio de conversación sobre necesidades que ellas tienen, creo que es muy enriquecedor, tanto para ella como también para uno. Y también (...) hay muchos profesores que salen de la Universidad y no tienen ni idea lo que es el CPEIP, no tienen idea lo que es la mentoría. Yo pensaba que en la Universidad, los profesores se orientaban en relación a eso, pero por lo que veo no es así. Entonces, cuando llega un profesor nuevo me acerco a ellos, les doy la bienvenida, tengo una acogida un poco más acogedora con ellos, valga la redundancia, y le estoy entregando esta información de que hay cursos, por ejemplo, del CPEIP, o que existe esto de la mentoría, que se puede postular, entonces yo creo que esto de las mentorías es muy enriquecedor para ambos profesores, no solamente para el principiante.” (Mentora EM, Zona Centro)

Los/as docentes y educadoras mentores/as coinciden en el hecho de que el mayor aporte que ellos entregan a los docentes principiantes a partir de las mentorías es la experiencia en el aula, el “know how” de lo que es trabajar dentro de las salas de clases y los diferentes imponderables que ello implica. Esta experiencia en aula también está acompañada de la experiencia en establecimientos educacionales y su funcionamiento, la cual señalan, no es aprendida en la Universidad.



“Ahora, lo bueno de esto, digamos, es que la experiencia del docente (...) que lleva años de servicios enriquece enormemente a los docentes nóveles que llegan a un contexto desconocido para ellos (...) Es que las académicas de la universidad están en la universidad. Aquí, lamentablemente la experiencia, y como dice alguien por ahí, el olor a aula, no la tienen. Esto de saber lo que ocurre en la sala de clases, solamente lo sabe un docente con años de servicio. En mi caso, tengo veintitantos años, 25 años de servicio y, por lo tanto, he pasado de colegios particulares a subvencionados, a municipales, eh, primer ciclo, segundo ciclo, escuelas muy vulnerables, escuelas del centro de la ciudad, digamos, tengo una experiencia bastante amplia en todos los contextos escolares, ¿ya? Entonces, yo creo que esa es la riqueza más importante.” (Mentor, EM, Zona Sur)

b) Apoyo en aula y seguridad

Relacionado al punto anterior, uno de los beneficios principales que reconocen las y los docentes nóveles y la educadora principiante que participó del estudio, es el apoyo que recibieron de sus mentores/as en cuanto a estrategias de manejo de aula. En general, el acompañamiento y el apoyo para tomar decisiones, así como para realizar reflexiones pedagógicas, son atributos claves que valoran y reconocen en sus experiencias de mentoría.

Por ejemplo, en el desarrollo de planificación de las clases, en el desarrollar habilidades y estrategias que no conocía o que no tenía idea que existían. Por ejemplo, en matemáticas: de generar estrategias para potenciar las habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, guiarme por los estilos de aprendizaje, estudiantes más visuales, auditivos... Eso me sirvió bastante. (Principiante, EM, Zona Norte)

Yo creo que el acompañamiento (...) “Me pasó tal cosa con tal alumno”. “Mira podrías tomarlo de esta manera”, como que... Esas contribuciones que se dan a través de la escucha activa, y de la conversación y reflexión pedagógica, es súper importante. Y ahora que tenemos estas herramientas digitales, como el Zoom o el Meet, qué se yo, creo que sería súper bueno destinar tiempos, como siempre, en esas cosas. (Principiante, EPS, Zona Centro)

A su vez, este apoyo, nuevos conocimientos y habilidades motivan la confianza que las y los docentes adquieren sobre su propio desempeño profesional. Esto no solo impacta el quehacer en el aula, sino también la manera en que las y los docentes se desenvuelven y relacionan con el resto del establecimiento.

Me ayudó porque adquirí más confianza, bueno... me hizo adquirir más confianza, trabajar, saber que en sí soy principiante, pero no por eso tengo menos conocimiento que los demás, entonces el darme ese empujoncito que necesitaba, de saber que



estoy al mismo nivel que mis otras compañeras y que tengo... que todas somos diferentes y podemos entregar un poco de nuestros conocimientos hizo que me fuera integrando y que me fuera yendo bien, bueno también el apoyo de mis compañeras de trabajo que ahí también me ayudaban y era como una fusión (Principiante, SLEP, Zona Centro)

“Yo creo que, y de hecho mi colega me lo manifestó, él sintió que después de la mentoría, él ganó confianza en su sala de clase, pudo tener más opciones de incluso, del clima de aula, o sea, porque se sentía mucho más empoderado y además sintió que todo es mejorable, todo se puede ir mejorando, o sea, que clase a clase él podía ir mejorando. Que variando herramientas le podían ir resultando y que el aprendizaje se iba dando.” (Mentora, EM, Zona Centro)

Así, para las y los docentes principiantes la mentoría surge como un proceso de inducción a la profesión, realizada por profesionales que tienen conocimientos valiosos sobre lo que ocurre efectivamente en las salas de clases, que tienen legitimidad ante ellos, y que también cuentan con conocimiento institucional sobre cómo funcionan los establecimientos.

No es lo mismo que te hable el director, que no entra nunca a la sala sobre educación, que te hable el jefe de UTP, que te hable el ministro, porque ellos no están día a día en la sala de clases, pero cuándo te lo dice un profesor que está todos los días en la sala de clases, que ve cuales son los conflictos, que ve el cambio de la sociedad, el cambio de los estudiantes, el empoderamiento de los apoderados que día a día y post pandemia ha sido el boom, eso es importante escuchar y tomar en cuenta para mejorar la educación a nivel país. (Principiante, SLEP, Zona Sur)

En el mismo sentido, los y las mentoras que participaron de entrevistas y focus group destacan el aporte de los procesos de mentoría en la formación profesional de docentes y educadoras/es nóveles. Se destaca la formación y trabajo entre pares que contribuye en la orientación, la seguridad y la autonomía al momento de iniciar la trayectoria profesional.

(...) es una experiencia maravillosa porque se aprende entre pares (...) Y he aprendido bastante de mis, de mis nóveles. Y pienso...¿qué hubiese sido de nuestras carreras si hubiésemos tenido al principio un mentor!. Hubiese sido extraordinario porque, claro, miedo al libro de clases, como decía XXX, miedo a los apoderados. Entonces, cuando tú tienes un acompañamiento, uno ya se siente más seguro, se siente más orientado. Y me tocó la fortuna que he tenido los dos principiantes con bastantes competencias y, han agradecido montones el acompañamiento.” (Docente Mentor, EM, Zona Sur)

Las mentoras y mentores relevan el hecho de que las mentorías no cumplen la estructura jerárquica de una sala de clases, sino que favorecen una instancia de co-aprendizaje entre



pares. De esta forma, se refieren a las mentorías como un espacio de conversación, que propicia la reflexión, la escucha y el entendimiento, generándose un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo.

No es como ir a clase, es como ir a conversar con otro igual a ti, a quien yo puedo, yo puedo rescatar. Y ese otro también me va a escuchar a mí como mentora, también me va a entender y también me va a aportar. Uno siente, por lo menos yo siento que crezco mucho cada vez que hago una mentoría. (Educadora Mentora, EPS, Zona Centro)

c) *Trabajo colaborativo/ Redes de apoyo*

Un tercer tema emergente con relación a los beneficios de la mentoría es la generación de redes de apoyo y trabajo colaborativo, no solo con las y los mentores, sino también con otros pares a través del proceso. En cuanto al vínculo con las y los mentores, se establece una relación de confianza entre las y los docentes principiantes y las mentoras. Esto se expresa en relaciones profesionales que se extienden incluso al finalizar la mentoría, ya que la mayoría de los participantes señalan mantener el contacto con sus mentoras. Asimismo, las y los docentes principiantes también observan cómo sus mentoras(es) se benefician de este proceso, produciéndose un aprendizaje colaborativo entre ambos.

Y también yo veo la la disposición y la voluntad de los profesores mentores. Se nota que eran personas que estaban enfocadas en querer mejorar los procesos pedagógicos, entonces eso aporta hartito porque...y aparte que yo encuentro que un profesor tenga esa opción de enseñarle a un profesor novato para él también es gratificante, entonces se daba como toda esa sensación, como todo ese clima de apoyo, de querer transmitir, entonces te generaba una buena relación. (Principiante SLEP, Zona Sur)

Así también lo destacan las y los mentores, valorando la generación de un vínculo de confianza con los/as docentes y educadoras/es principiantes, señalando que este vínculo afectivo les permitió fomentar el aprendizaje y establecer un espacio de escucha efectiva.

Ahora lo que yo le recomendaría alguna colega que va a empezar con la mentoría es siempre, siempre, generar un ambiente con el colega así un ambiente súper seguro y de confianza, porque cuando uno genera ese, ese vínculo, todo fluye mucho mejor. No solamente aprende el colega, sino que uno también aprende y se siente mejor. Uno empieza a ser mucho más objetiva. Y nunca, nunca, ni juzgar ni nada, sino que siempre cuidar el vocabulario para que el mentoreado se sienta lo más cómodo (Mentora, EM, Zona Centro).

Por otra parte, las y los mentores/as señalan sentirse valorados y reconocidos por sus colegas por su formación y experiencia como mentores/as, lo que permite que otros colegas



les hagan consultas y se inicien ambientes más colaborativos y de apoyo entre pares. Algunos mentores se refieren a sus colegas como quienes les brindan apoyo y motivación, así como también son quienes los impulsan a tomar este tipo de roles y cargos, reforzando positivamente sus habilidades pedagógicas. En el caso de las educadoras, señalan sentirse validadas al ser reconocidas como un par por los demás docentes, lo que aminora las históricas diferencias entre profesores de aula y educadores, favoreciendo el trabajo colaborativo entre pares.

No, yo me he sentido una más de, una más, como todos los demás docentes, no. Yo creo que a partir de esta misma evaluación fue que, como que me validé delante de los demás colegas más antiguos, no sé. Soy una más del colegio. No hay diferencia entre profe de aula o diferencial. De hecho, nosotras mismas trabajamos en codocencia con los profesores, entonces si el profesor por equis motivo no está, nosotros asumimos la responsabilidad de aula sin ningún problema. (Educadora Mentora PIE, SLEP, Zona Sur)

Entre los pares hay una valoración, hay un respeto que se ha dado por la trayectoria, porque saben que no ha sido que me he ganado un puesto por pituto ni nada de eso, si no que por esfuerzo. Entonces, incluso hacen consultas, los colegas que tienen evaluación docente me hacen consultas, preguntas. (Docente Mentor, SLEP, Zona Centro)

Ya, pero ellos son los que me han ido incentivando a que yo siga avanzando, porque “tení las capacidades”, que “tú eres habilosa, que tú acá...” Y yo los miro y digo “¿tú encontrarai?” “Sí”, me dicen. Sí, sí, como me dicen: “¿cómo no te vai a dar cuenta de que tú puedes llegar más allá?” Entonces, ellos me han ido apoyando en este avance también, en lo que es la carrera profesional. (Docente Mentora, SLEP, Zona Norte)

d) Contención emocional

Otro tema que emerge a lo largo de las entrevistas es la contención emocional provista por los procesos de mentoría. Estas instancias son positivamente valoradas por flexibilizar tiempos y contenidos, permitiendo espacios en que se comparten experiencias y situaciones de la contingencia profesional, que muchas veces exceden los contenidos planteados por el plan de mentoría y necesariamente las y los afectan en un ámbito más emocional. En este sentido, una de las docentes principiantes señala que:

Aparte de aprender mucho era como mi terapia semanal porque nosotras nos conectábamos y lo primero que hacíamos era evaluar nuestra semana. Por ejemplo, teníamos mentorías los martes y después los jueves, entonces los martes cuando nos conectábamos veíamos todo lo que había pasado desde el jueves hasta ese



martes en que nos volvíamos a conectar, cómo andábamos, que novedades habían en el colegio, cómo nos sentíamos y era un desahogo mutuo (...) Eso me sirvió mucho. Uno, por la contención emocional que es súper importante y creo que es uno de los factores por el cual me atrevería a decir que es el más decisivo, donde los docentes desertan de sus carreras, porque no hay contención emocional y el tema emocional es muy, muy importante. (Docente Principiante, SLEP, Zona Sur)

Llegó, me acuerdo perfectamente que llegó un día jueves y me dijo “oye, sabes que estás muy estresado, vamos a tomarnos un café ¿conoces algún local donde ir?” Y yo le dije “sí conozco, vamos a tomar un café”. Y empezamos a hablar, y fue un alivio porque ya teníamos confianza. Conversamos, hablamos de lo pedagógico; hablamos de la ley; hablamos de lo que se debía hacer, de lo que no se podía hacer y también cómo en la práctica se tenía que hacer. Porque hay cosas que en la práctica son super fáciles de hacer con el tiempo, pero que al principio cuestan. Entonces, él me iba dando una serie de consejos. (Principiante, EM, Zona Centro)

Así también, los/as mentores/as coinciden en que las mentorías propician una relación de confianza entre mentor/a y docente y/o educadora novel, en un ambiente cómodo y formativo que permite la libre expresión debido que no hay temor a posibles sanciones. Así, los y las profesionales nóveles perciben este espacio como un lugar de desahogo y aprendizaje, donde se brinda un soporte emocional.

“Ellos tienen muy buena percepción (...) Sienten como un apoyo, también te ven como una persona con la que pueden confiar, te hacen consultas, preguntas, se dan cuenta que uno no tiene relación con la dirección con el Colegio donde están trabajando, entonces no ven que uno los pueda acusar, entonces se relajan ahí y hacen comentarios, críticas, critican a los directivos o al mismo colegio o al sistema, también se desahogan (Docente Mentora, SLEP, Zona Centro)

e) Aprendizaje mutuo

A modo general, la experiencia de los/as mentores/as durante el proceso de inducción es descrita como una instancia enriquecedora y de simbiosis; las y los mentores toman un rol en que brindan apoyo y seguridad, logrando empoderar a los/as docentes y educadoras/es nóveles. Al mismo tiempo, éstos/as ofrecen nuevas ideas y estrategias pedagógicas, que terminan actualizando a los/as mentores/as.

Primero yo creo que a él le ayudó a sentirse seguro de lo que sabía, de su capacidad. Y a mí, me ayudó a actualizarme. Porque si bien salimos de la misma Universidad y una formación muy, muy similar como base, él venía con muchas ideas nuevas y era además tenía, tiene porque sigue trabajando, él tiene muchas otras habilidades más allá de la de pedagogía. (Docente Mentora, SLEP, Zona Sur).



Las y los mentores destacan y valoran la experiencia de mentoría como instancia de aprendizaje para ellos/as mismos/as. En concreto, se destaca el manejo de plataformas y herramientas digitales de los profesores nóveles, conocimiento que es traspasado a ellos/as como mentores/as.

Eh, yo debo decir que este proceso de mentorías a mí me ha enriquecido mucho, yo he aprendido mucho con los jóvenes, ¿ya? He aprendido mucho de sus estrategias, tienen mucha habilidad sobre todo en este tema informático. Se manejan muy bien en todas las apps, tienen mucho conocimiento, yo he aprendido enormemente. Siendo bien sincera, yo creo que para mí ha sido más enriquecedor, creo, que para mis mismos colegas principiantes” (Mentora, EM, Zona Sur)

Una de las principales cosas que me aportó a mí, fue la tecnología, porque ellos se manejan mucho en tecnología y las metodologías que usan en la clase la incorporan, entonces en esa área yo estaba como débil y ellos me hicieron ese, ese regalo. (...) Yo tengo como 37 años de servicio, y entonces una se demora un poco más en aprender esa parte y ellos son súper rápidos. Entonces ahí hay un complemento muy, muy grande. (Docente Mentora, EM, Zona Centro)

- **Valoración de los apoyos recibidos por las duplas de mentores/as y principiantes**

Para las y los mentores/as, el apoyo más directo y fundamental para orientar sus procesos de mentoría es el CPEIP, y muy especialmente quien coordina el área de Inducción y Mentorías. Comentan que con ella pueden resolver dudas y además coordina importantes espacios para que las y los mentores se comuniquen entre ellos, compartan prácticas y experiencias, conocimientos y herramientas para abordar las diversas situaciones que se presentan durante las mentorías.

Se relacionan con ella principalmente por un grupo de whatsapp en el que participan los/as mentores/as.

“Le tenemos mucho cariño a ella, porque tenemos un grupo de WhatsApp. Un grupo de WhatsApp de mentores que tenemos porque el año pasado fuimos mega tutores, ahí veíamos el trabajo de los mentores y de los docentes novel en la plataforma. Nos reuníamos igual de manera online con los mentores y todo eso”. (Docente Mentora, EPS, Zona Centro)

“Sí, es súper importante, porque también teníamos reuniones y contábamos a partir de nuestras experiencias... Entonces, ahí ella nos estuvo dando algunos tips como para poder manejar ciertas situaciones y ha sido súper importante el apoyo de ella y también el apoyo de mis colegas” (Docente Mentora, EPS, Zona Centro)



Así también lo declaran docentes principiantes que habían pasado por un proceso de mentoría, en tanto en la gran mayoría de los casos, el diseño de sus planes de mentoría se basó en los parámetros que ofrece el CPEIP y las necesidades y conversaciones entre mentor/principiante, sin la participación de la o el Director/a.

“Ella se estuvo guiando por lo de la página del CPEIP, como el curso viene con módulos, la mentoría viene con módulos e íbamos abordando los modelos a medida que íbamos avanzando, nosotros igual establecimos dos reuniones semanales cuando se pedía, excepcionalmente una, nos excedimos en la cantidad de reuniones de hecho, y también sucedían de forma emergente que habían situaciones que yo estaba con dudas, consultas, le comenté y ella siempre tuvo una maravillosa disposición ahí organizábamos un momento que pudiésemos conversar” (Docente Principiante, EPS, Zona Norte).

En cuanto a las temáticas abordadas en el plan de inducción, se aprecia que son variadas y que se van ajustando a las necesidades de cada docente. Si bien cuentan con el plan de acción que entrega el CPEIP, las y los mentores/as señalan que deben ajustarlo y flexibilizarlo dependiendo de cada persona. Por ello es que, según el caso, se abarcan temáticas en el ámbito socioemocional, habilidades blandas, más desde lo cognitivo y/o administrativo.

“Bueno, el plan de inducción trae una temática variada. Pero en las primeras sesiones se van viendo las necesidades del mentorizado y se abarcan todos esos temas. Entonces, yo creo que está todo interrelacionado, no podemos separar la emocionalidad de la parte administrativa o netamente pedagógica, entonces es una mezcla de habilidades, donde van las habilidades blandas, para parte cognitiva, lo que tiene que ver con el marco de la buena enseñanza, la experiencia del docente. Se inicia reflexionando acerca de cómo fue su día, a veces se alarga el tema y hay que flexibilizar o tener una reunión más para ver lo que no se alcanzó a abordar” (Docente Mentora, EPS, Zona Centro)

- **Valoración general de los procesos de inducción y mentorías a partir del análisis de los informes**

Por otra parte, a partir del desarrollo de un análisis cualitativo de una muestra aleatoria de informes de mentoría de treinta duplas⁴⁷, se exploró también en la valoración general de los procesos de inducción, sus principales fortalezas y debilidades, y las oportunidades de mejora, a partir de lo que descrito en los Informes.

En términos generales, las duplas se encuentran satisfechas con el proceso de inducción. La mayoría de mentores/as están muy de acuerdo con que la ejecución del Plan de

⁴⁷ Ver Anexo para el detalle del “Análisis de informes de mentoría”.



mentoría permitió mejorar sus competencias profesionales como mentor/as y apoyó la inserción y autonomía profesional del(la) docente principiante. Por otro lado, la mayoría de los/as mentores/as indicaron estar de acuerdo con la afirmación “el apoyo proporcionado por la unidad de inducción fue oportuno y respondió a las necesidades de la dupla”. Por su parte, los y las docentes nóveles presentaron un alto nivel de adhesión con las frases: “los objetivos y actividades ejecutadas del plan de inducción y mentoría respondieron a las necesidades que le manifesté al(la) docente mentor” y “el plan de inducción apoyó mi inserción y autonomía profesional, mejorando mis competencias profesionales y estrategias de enseñanza-aprendizaje”. Asimismo, los/as docentes nóveles evaluaron muy positivamente a sus mentores/as debido a que: gestionaron adecuadamente los tiempos y tareas, propiciaron reflexiones y diálogos, fomentaron la generación de estrategias para las clases remotas y para la reactivación de aprendizajes, entregaron herramientas para el análisis de los resultados de aprendizajes, observaron y retroalimentaron sus clases, favorecieron la escucha activa y promovieron el análisis del Marco para la Buena Enseñanza.

Respecto a las **fortalezas** de los/as mentores/as, los/as docentes nóveles valoran dos aspectos. En primer lugar, destacan la comunicación efectiva como un aspecto clave para que el proceso de inducción se desarrolle de manera fluida y frecuente, en un ambiente de confianza, propiciado por la contención emocional y la empatía. En segundo lugar, valoran el nivel de experiencia y conocimiento de sus mentores/as, la amplitud de su perspectiva y su manejo conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En contrapartida, los/as docentes nóveles mencionan tres aspectos a mejorar o **debilidades** del proceso. En primer lugar, el manejo en la gestión del tiempo y la distancia física entre la dupla, en tanto limitan la coordinación de encuentros, así como la posibilidad de visitar y conocer el ambiente laboral de la o el principiante y observar sus clases. En segundo lugar, hacen referencia a la necesidad de generar estrategias para abordar los objetivos de aprendizaje transversales (inclusión, enfoque de género e interculturalidad), que, por falta de tiempo, suelen considerarse de manera muy somera durante la mentoría. En tercer lugar, dan cuenta de la necesidad de profundizar y dar mayor prioridad al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) como herramienta pedagógica en el aula, manteniéndose actualizado en la oferta de plataformas disponibles. Por su parte, los/as mentores/as evalúan su grado de satisfacción con la plataforma E-Mineduc, que facilita el proceso de inducción, identificando claramente los aspectos a mejorar. Si bien dos tercios está satisfecho(a) con ella, y la mayoría valora que “presenta una estructura del registro de asistencia en línea fácil de utilizar” y “tiene facilidad de conexión”, sólo una minoría concuerda con que la plataforma “presenta una facilidad de navegación por los diferentes apartados” y “presenta un diseño de la bitácora en línea que permite registrar la información”.

Un aspecto clave para la alta valoración de los Planes de Inducción y Mentoría es la coherencia entre las temáticas que se abordan y las necesidades de las duplas. Durante el Plan se trabaja acerca de las necesidades pedagógicas y de apoyo, entre las que destacan:



la preparación de la enseñanza, el ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, la evaluación en el aula y la responsabilidad profesional. Se evidencia que el tema recurrente de los Planes de inducción es la contención socioemocional o salud mental docente, a fin de manejar el estrés y la sobrecarga laboral. Al explorar las temáticas abordadas que respondieron a las necesidades de los(as) docentes mentores(as) y docentes nóveles, ambas partes coinciden (aunque en distinto orden) en la preeminencia de: la contención socioemocional y/o salud docente y la resolución de episodios críticos o dilemas de la práctica docente, seguido de las habilidades comunicativas centradas en el diálogo. Los/as mentores/as también mencionaron: la reflexión crítica de prácticas pedagógicas, las competencias de desarrollo profesional, la elaboración de planificaciones para el desarrollo de habilidades de los(as) estudiantes y estrategias para la reactivación de aprendizajes significativos. Por su parte, los(as) docentes nóveles mencionaron: las estrategias de evaluación de los procesos de aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes y la reflexión crítica de prácticas pedagógicas.

Complementando la información recabada en los informes, PNUD realizó una encuesta a docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares y jardines infantiles durante 2023. Si bien la cantidad de docentes y educadoras/es que participaron de procesos de mentoría no es representativa, la encuesta aporta luz en la temática. A modo de ejemplo, las 11 educadoras de jardines infantiles que participaron de procesos de mentoría, confirman haber recibido retroalimentación en la mayoría de las actividades y de modo frecuente. La mayoría recibió retroalimentación al menos una vez al mes sobre estrategias de enseñanza y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y visitas de aula semanales o mensuales. Entre las actividades donde más de la mitad de las educadoras también mencionan alta frecuencia semanal y/o mensual de retroalimentación se encuentran: el apoyo para el manejo de problemas con familias y con las y los párvulos, análisis de dificultades en la gestión de la enseñanza, evaluaciones e innovaciones pedagógicas. La única actividad donde más de la mitad de las educadoras plantean haber recibido retroalimentación con una frecuencia baja es en relación con el manejo de problemas con colegas y/o equipo pedagógico.

Por último, mentores/as y docentes nóveles identifican una serie de **oportunidades de mejora** del proceso de inducción. Por un lado, se plantea la necesidad de aumentar la difusión del proceso de inducción (sostenedores, directivos, docentes y educadoras/es), así como aumentar el involucramiento de la comunidad escolar en el proceso de inducción. Esto permitiría que las duplas participantes reciban más apoyo durante el proceso, así como aumentaría el acceso al programa por parte de docentes y educadoras/es nóveles. Por otro lado, sugieren que CPEIP: a) incorpore en el Plan de Inducción charlas con expertos y material académico sobre temáticas relevantes para la educación, b) implemente mejoras en la plataforma E Mineduc, con el fin de que ésta sea más amigable, y ofrezca capacitaciones para su uso.



- **Conocimiento y estrategias de comunicación sobre el proceso de inducción.**

En el caso de los y las mentores/as, pertenecer a la Red de Maestros fue la manera de enterarse de la posibilidad de apoyar a otros/as docentes a través de las mentorías, recibiendo la invitación a formarse como mentores/as a través de la red. En los demás casos, la invitación fue recibida directamente a través del CPEIP. *“Yo fui invitada, igual, a través de la red de maestros. Y fue mi primer año en el sistema municipal, entonces, yo lo tomé como un desafío. Y era, además también, para conocer la Ley. Esa fue como mi motivación. Porque con todo este cambio de la evaluación docente, de la carrera docente, yo desconocía porque trabajaba en el sistema particular y en el particular subvencionado. Entonces esa fue como mi motivación”* (Mentora, EM, Zona Sur).

Por su parte, docentes y educadora principiante entrevistada (quienes habían pasado por un proceso de mentoría), consideran que la información sobre este derecho no es adecuadamente difundida. Plantean un **sesgo en el perfil de quienes participan en estas instancias, ya que suelen ser las docentes y educadoras más motivadas, aquellas con más vocación e interés en seguir aprendiendo, quienes buscan información para perfeccionarse**. En efecto, solo en tres casos (de trece principiantes entrevistados/as), los establecimientos educativos actuaron como espacios de información para las y los docentes nóveles.

“Porque las personas que hacemos las mentorías estamos motivados, porque si queremos aprender más, porque ya tenemos esta vocación, creo yo, los que no, son los que necesitan más apoyo para mantenerse, y quizás ellos no, como no es tan difundido, a lo mejor ni siquiera saben que están las mentorías y no lo van a hacer, por eso creo que es necesario que sea más masivo” (Principiante, EM, Zona Centro)

Las y los docentes principiantes mencionan dos vías a través de las cuales se enteran de la existencia de las mentorías. Por una parte, a través de correos o en la página web del CPEIP, y por otra parte (la menor cantidad de casos) a través de los Directivos de sus establecimientos.

Para que la información llegue hasta los Directivos, el trabajo territorial de difusión del proceso de inducción y mentorías que realizan las y los encargados de política es clave. Las estrategias de trabajo impulsadas por las y los encargados de política docente consisten en la organización de visitas a establecimientos para resolver dudas sobre los programas del MINEDUC, y sobre mentorías, ADECO, y la carrera docente, entre otros, y también seminarios informativos coordinados con el apoyo del sostenedor comunal para dar a conocer plazos y fechas de postulación de los programas ya mencionados.

El rol que le cabe a las y los directores/as de establecimientos educacionales en este proceso, es doble. Por una parte, les corresponde solicitar oportunamente información sobre el proceso de inducción y mentorías con su sostenedor/a y encargado/a de política



docente para tomar conocimiento de él, y por otra, les cabe la responsabilidad de difundir la información y generar instancias de difusión con las y los docentes y educadoras/es que dependen de sus establecimientos, quienes finalmente son las y los beneficiarios/as directos del programa de inducción y mentorías.

En los casos en que el establecimiento conocía el proceso de inducción y mentoría que forma parte de la ley 20.903, era el mismo establecimiento, a través de su dirección o sostenedor el que le comunicaba al docente novel para que postulara al proceso. En estos casos, se reconocía la relevancia de este acompañamiento ya que se percibía como una herramienta contra la deserción de los y las docentes y educadoras/es nóveles.

El Departamento de Educación donde yo trabajaba quería fomentar esto en los docentes porque ellos recibían muchos docentes nuevos, docentes que recién estaban comenzando en el mundo laboral, y habían tenido la experiencia de la deserción docente, que habían tenido un gran índice de deserción. Entonces, para ellos era una gran preocupación, porque recibían muchos docentes principiantes que venían recién egresando de la universidad, que alcanzaban a trabajar un par de meses y desertaban porque se daban cuenta que no era lo suyo, que no eran capaces de tener dominio de grupo, que les agobiaba mucho el papeleo administrativo, el tener que hacer clases, el trato con niños, la comunicación con apoderados, con los colegas, etcétera, y terminaban por desertar de la carrera. Entonces cuando salió esto de las mentorías, el municipio para el que yo trabajaba lo tomó como algo que había que motivar a hacer a los docentes. (Principiante SLEP Zona Sur)

La verdad es que a esta ley yo me la encontré de sorpresa. No esperaba mi primer año participar de esto. Fue como que la directora me lo planteó de golpe y tuve que entrar no más. (...) la directora me dijo: "Está el programa de mentorías, vas a tener que entrar y de ahí se te van a asignar un profesor para que te ayude con este tema". (Principiante, PS, Zona Sur)

Yo no tenía conocimiento de que había este programa de inducción y mentoría. A mí me lo comentó en ese entonces el director que estaba en ese tiempo, de que había un proceso de mentoría, que existían una cantidad de horas, que me iba a mí a acompañar un profesor que tuviera mayor experiencia y que si estaba interesado en participar. (Principiante, EM, Zona Norte)

Las y los principiantes tienen la percepción de que no existe un flujo de información entre el MINEDUC, la administración de los establecimientos y los docentes. Tal como se explicitó antes, mayoritariamente depende del interés de ellos/as mismos/as buscar en fuentes externas programas de apoyo como es el caso de las mentorías.



Entonces, analizando la situación dije “igual me serviría desarrollar este tipo de competencias” y postulé al programa y en junio si no me equivoco de dos mil diecinueve, a través de un correo me informan que fui seleccionado y que tendría un tutor designado. (Docente Principiante, EM, Zona Norte)

Lo vi en Internet, lo encontré interesante, te da una buena herramienta para iniciarse. Era mi primer trabajo. Recién había salido de la Universidad y entonces si uno quiere como aportar al sistema educativo la idea de hacerlo bien...yo no puedo esperar que mi jefe -yo pensaba en ese momento- me esté guiando...si se supone que están contratando una profesora que sabe. (Docente Principiante SLEP, Zona Sur)

En efecto, la falta de conocimiento de los mismos establecimientos en el sistema de inducción y mentoría que ofrece el CPEIP hizo que, **en algunos casos, fueran los/as mismos/as docentes y/o educadoras/es quienes tuvieron que informar a la administración de sus establecimientos la existencia y requerimientos de la mentoría.**

Como te digo, en cuanto a nivel de empleador de servicio local era la única docente principiante, en el colegio no sabían lo que significaba, entonces yo le tuve que contar a mi director, porque al director igual le llegó un correo del CPEIP contando todo como lo formal, mi mentora igual le mandó un correo, de hecho creo que un día se reunieron también por Zoom y le contó más o menos lo que íbamos a hacer, pero ellos no sabían en la escuela de qué se trataba este programa de mentorías, a qué iba enfocado (Docente principiante SLEP, Zona Sur)

En ambos casos, tanto cuando las y los docentes se enteran de la mentoría a través de un correo sugerido por parte de la administración, la existencia de la mentoría aparece como una sorpresa, como algo de lo que no tenían información. Las universidades tampoco transmitieron esta información a las y los estudiantes, lo que es ampliamente criticado por las y los docentes y educadoras/es principiantes entrevistados/as, especialmente considerando que existe un tiempo limitado para postular a las mentorías. Tal como lo menciona uno de los docentes,

Sería muy bueno que esto se difundiera mucho más. Que quizá se hablara incluso desde la Universidad para los docentes que están ya saliendo, porque eso es lo otro, dos años, eso es lo que se supone que uno tiene para poder postular a esta mentoría, yo de suerte alcancé, pero tengo colegas que les llamó la atención y ya estaban en su segundo año de ejercicio, entonces si postulaban iban a quedar fuera porque éste iba a ser su tercer año. (Docente Principiante, EPS, Zona Norte)

Desde la voz de las estudiantes de último año de pedagogía, educación parvularia y educación diferencial, se evidencia un desconocimiento importante sobre el derecho que les da la ley 20.903 de acceder a procesos de inducción durante diez meses en sus dos



primeros años de ejercicio profesional. Algunas de ellas creen haberlo escuchado, pero no tienen información real y concreta sobre cómo pueden acceder a este acompañamiento.

Así, a pesar de valorar la posibilidad de acceder a estos procesos de inducción y de reconocer la oportunidad que éstos podrían significar para su inserción en las comunidades educativas, señalan que las Universidades no las han instruido respecto a las instancias formativas que trae consigo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

“Yo sí lo había escuchado, pero no sé si no recuerdo o no sé cómo aplicarlo, como a quién recurrir para acceder a estas mentorías” (Estudiante Educación Parvularia, Pública, Zona Sur)

Lo mencionó un profesor, porque en una clase salió el tema así como por casualidad, pero no nos han instruido cómo accederlo, cómo pedirlo (Estudiante Educación Diferencial, Pública, Zona Norte)

Respecto a la inserción de docentes noveles en los establecimientos educativos, las estudiantes señalan estar preocupadas por el desconocimiento acerca de temas administrativos propios de los colegios. Se sienten con mayor preparación y confianza para desarrollar el trabajo en sala, pero conscientes que la labor administrativa complejiza el día a día. A su vez, a las estudiantes les preocupa tener una buena inserción en las comunidades escolares en general, con otros/as docentes y educadores/as, y con las familias. Por ello, sienten que tener el acompañamiento de un/una mentor/a sería un apoyo fundamental en ese aspecto.

“En estas instituciones se hace mucho trabajo, mucho papeleo y eso es la parte que no nos han enseñado a nosotros” (Estudiante Ed. Parvularia, U. Pública, Zona Sur)

“Uno de mis miedos es el tema administrativo, porque si bien a nosotros durante la carrera nos han preparado para lo que es práctica dentro del establecimiento en sala, no es lo mismo que lo que es administrativo, porque en realidad que las carpetas, certificados, licencias y miles de papeleos que te piden dentro de JUNJI, INTEGRA (...) (Estudiante Ed. Parvularia, U. Pública, Zona Sur)

“Me da más temor la inserción con los mismos colegas (...) cómo se genera este proceso de socialización con ellos para formar parte de esa comunidad escolar nueva que uno está participando. Y también de los documentos que maneja cada escuela, cómo se realiza, cómo entablar las reuniones con los mismos colegas” (Estudiante Educación Diferencial, U. Pública, Zona Norte).

“Mi miedo es tener una buena entrada con los padres y apoderados, de poder tener una buena relación y también el hecho de tener una buena relación con los compañeros de trabajo, eso es algo que a mí me preocupa un poco” (Estudiante Pedagogía, U. Pública, Zona Centro)



Desde la voz de mentores/as, se propuso la obligatoriedad de las mentorías para todos los/as docentes y educadoras nóveles que ingresen al sistema, ya que se considera un acompañamiento y orientación fundamental durante el proceso de entrada a la pedagogía.

Yo creo que todo lo que se menciona de la inducción y mentoría debería ser obligatoria para todos los docentes nóveles que ingresan al sistema. Creo que es súper importante y relevante que alguien te acompañe en el proceso, que te guíe, que te enseñe cosas, a veces super básicas, algo super cotidiano, el libro de clases. Muchos de nosotros llegamos a las escuelas sin saber cómo llenar un libro de clases y sabemos lo que implica el llenarlo mal, por ejemplo (Mentora, EPS, Zona Sur).

- **Incidencia de la inducción y mentoría en la retención y deserción del ejercicio docente**

En general, existe la percepción entre los/as mentores/as de que la ley per se no necesariamente contribuirá a la disminución de la rotación y la deserción de los/as docentes y educadoras/es nóveles. No solo porque los beneficios de la carrera docente se obtienen en el largo plazo, sino también porque inciden otros factores como: la sobrecarga laboral, las malas experiencias, los bajos sueldos y las dificultades emocionales. La falta de información sobre la Ley de Carrera Docente y la pérdida del valor y el respeto por la pedagogía, también son considerados por los/as mentores/as como factores que influyen en la deserción y rotación de los/as docentes y educadores/as nóveles.

Así, a pesar de que reconocen la utilidad de distintas reformas, y por sobre todo de la mentoría, los y las docentes vinculan las altas tasas de deserción con una serie de factores que exceden al proceso de mentoría.

Yo creo que en general la deserción de profesores no va tanto ligada a esto, sino que va ligado como a otros temas. En general, esta política creo que sí contribuye, sí te da oportunidad de crecimiento, sí te da oportunidad de acompañamiento. Te guía un poco más tu proceso docente, así que yo considero que sí es un aporte, que sí es buena. Considero que la deserción de los docentes se basa, en primera instancia, en tema de agobio, de organización de los tiempos. En que no toda la gente tiene la misma capacidad como de aguantar tanta presión o de repente tantas cosas que hacer. Y también por el tema de la estructura, de repente yo creo que los profesores que egresan de la Universidad vienen con otra perspectiva, y de repente nos enfrentamos como con gente súper cuadrada, que están a años de jubilar y que no te dejan querer hacer cosas nuevas. (Principiante, SLEP, Zona Sur)

Ahora bien, los/as mentores/as perciben que el componente de mentorías de la ley 20.903, contribuirá a disminuir la rotación y la deserción de los/as docentes nóveles, en tanto permite el acompañamiento en los años más críticos de la carrera docente, que son los



primeros. El traspaso de experiencias en el aula habilita a que los/as docentes y educadores/as principiantes comprendan la realidad del aula y se sientan contenidos emocionalmente en el proceso.

Esta ley ha sido muy enriquecedora, tanto la experiencia del docente se toma en cuenta, se valora y se da importancia de transmitir la experiencia. Como también se le da la importancia a este profesor novel, que sabemos, que antes de implementar la ley, había mucha deserción. Los primeros cuatro o cinco años, de ejercicio, los docentes se iban. Una, porque no era atractiva la carrera, tenía muchas problemáticas para estos jóvenes, que saliendo de la universidad se enfrentaban a una realidad completamente distinta. Y que ahora, tienen un acompañamiento de un par que sabe lo que pasa en las escuelas, en las comunidades escolares. Así que, para mí, ha sido, muy buena la experiencia con esta Ley (Mentor, EM, Zona Sur).

Sientan ellos que no están solos, porque uno a veces dice chuta, a lo mejor estoy haciendo esto, lo estoy haciendo mal y la otra persona te dice no, si yo también estoy haciendo lo mismo, entonces uno dice ah no estoy tan mal. Entonces, hace falta como eso y creo que en eso podría contribuir mucho. (Mentora, EM, Centro)

Yo tengo una experiencia muy cercana de un colega que era mentor con su principiante en plena pandemia. Un día me dice: “Pucha, sabes que estoy complicado porque este chiquillo lo único que quiere es irse, porque él salió de la universidad y no ha tenido nunca contacto con los alumnos, está desmotivado por el tema de las clases virtuales”. Obviamente era un tema de todos los docentes, o sea, no era solamente de él. Si no que a uno también, efectivamente le pasó eso en pandemia (...) Y con este tema de la mentoría, este colega logró darse cuenta que no era algo propio de él, de su clase, de su asignatura, sino que era algo que le estaba sucediendo a muchos profesores en Chile, en el mundo. (Mentora, EM, Sur)

Por otro lado, si bien existe la percepción de que el componente de mentorías podría contribuir a disminuir la rotación, existen algunas visiones contrarias. Específicamente, se plantea que si bien este acompañamiento mejora las condiciones de los profesores y educadoras/es noveles, no abarca la totalidad de las dificultades a las que se enfrentan los/as docentes a diario.

Personalmente siento que no va a disminuir la rotación. No, no la va a disminuir porque le falta mucho corazón, le falta como amor a esto para que funcione de verdad. Porque se supone que los mentores, esta política se creó para mejorar, ¿cierto? la inserción de los docentes y para que ellos tengan confianza; para que los antiguos, con más experiencia, también podamos mejorar y llegar a formar comunidades de aprendizaje, donde el trabajo colaborativo sea lo que caracteriza



a las unidades educativas. Pero esto está todavía a años luz. (Mentora, EM, Zona Centro)

Eh, sí, yo pienso que esta ley se creó con la intención de dignificar la carrera docente, la profesión docente (...) No sé si eso es suficiente para retener a ese profesor (...) todavía falta mucho, aporta, pero yo creo que no es suficiente todavía como para contribuir a retener a los profesores o a la rotación. (Educadora Mentora, EM, Zona Centro)

Una de las dificultades que los/as docentes identifican en los establecimientos educacionales y que, desde su visión, es **una de las razones más relevantes de la deserción docente, es la inestabilidad de la convivencia escolar**. En otras palabras, el **aumento de la violencia dentro de los centros educativos ha generado un ambiente que dificulta la permanencia de los/as profesores/as** dentro del sistema.

Es que es tan complejo, porque todos los años son situaciones sociales que van cambiando. Los estudiantes, con la pandemia, los estudiantes de ayer no son los mismos. Hay una tremenda problemática, porque los chicos están violentos a nivel país. Claro, nosotros vamos con nuestra clase y resulta que el problema se te abre y yo no sé cómo responder a esa pregunta porque la dinámica del aula es tan diversa y dispersa. Entonces, hay colegas que se están yendo porque la violencia que está metida en los colegios los superó. Lo superó y no saben qué hacer. (Educadora Mentora, EM, Zona Sur)

- **Facilitadores y obstaculizadores en la implementación del proceso de inducción.**

A partir de las entrevistas y grupos focales, se identifican los principales factores que obstaculizan y facilitan la implementación de los procesos de inducción. Entre los facilitadores, destacan el rol del CPEIP y las bondades de su plataforma guía, mientras entre los obstáculos se mencionan: las diferencias disciplinares entre mentores/as y docentes nóveles; los imponderables (cambios de contrato y mentoría); la distancia geográfica entre mentores/as y docentes nóveles; la falta de información y apoyo por parte de los establecimientos educacionales; y el escaso/ nulo involucramiento de los equipos directivos en los procesos de inducción.

a) Facilitadores

Dentro de los facilitadores del proceso de implementación, los/as mentores/as destacan la importancia del CPEIP como guía y apoyo del proceso de mentoría. Específicamente, la gran mayoría personaliza el acompañamiento y disposición de quien coordina el área de



Inducción y Mentoría en el CPEIP, con quien mantienen una comunicación directa y fluida, y se encarga de resolver todas las dudas y problemas que presentan los mentores. La reconocen como un pilar fundamental dentro del proceso.

¡Ay sí! (Nombre de Profesional Mujer), ella es fantástica, es súper ejecutiva. Es una persona súper cercana. Yo la amo. Imaginate que yo la conocí cuando empecé yo en mentoría y problema que he tenido me ayuda a resolverlo. Ella nunca nos ha dejado solas y es seca, es fundamental de verdad que es un pilar, pero fundamental, yo no sé qué haríamos sin ella, de verdad. (Educatora Mentora, EPS, Zona Centro)

A su vez, dentro del modelo guía de inducción del CPEIP para el proceso de mentoría, se destaca positivamente la plataforma. En ella, los/as mentores/as pueden monitorear el progreso, las horas trabajadas, la asistencia, entre otros elementos de las mentorías. También en ella pueden consultar material y bibliografía, puesto que cuenta con contenido actualizado y útil sobre todas las áreas temáticas asociadas a las mentorías.

En cuanto al Plan de Acción, se menciona que el CPEIP entrega ciertas directrices que permiten a mentores/as guiar el proceso de inducción. No obstante, se valora que sea el/la mentor/a junto con la o el docente o educadora novel, quien ajusta y prioriza los contenidos según sus necesidades.

“Por ejemplo, el proyecto puede venir hecho como hasta el año pasado desde el CPEIP, pero yo soy dueña y señora en conjunto con la educadora principiante de modificarlo. O sea, si estamos trabajando, por ejemplo, trabajo colaborativo y en el proyecto viene otra temática, yo lo cambio y coloco lo que yo estoy trabajando. O sea, es super dialógico este proyecto, respeta mucho los tiempos de nosotros. O sea, si yo a lo mejor en este mismo trabajo colaborativo necesito extenderme una semana, dos semanas más, me extendo, entonces es bastante interesante. Este proyecto se va enviando al CPEIP mediante una plataforma. Entonces todo lo que yo voy haciendo semanalmente, yo lo tengo que ir integrando en esta plataforma, voy colocando la asistencia, las horas trabajadas, etcétera”. (Educatora Mentora, EPS, Zona Centro)

b) Obstáculos

Entre los principales obstáculos se evidencian algunos que refieren directamente a los establecimientos educativos y equipos directivos, otros que refieren a debilidades de la implementación del programa de inducción, y otros que refieren a imponderables y aspectos que quedan fuera de control de los programas de inducción.



➤ Debilidades de la implementación

Tal como se mencionó anteriormente, una de las dificultades de los procesos de inducción refiere a la **distancia física entre los(as) mentores(as) y docentes nóveles**. A partir de datos del MINEDUC, se evidencia una disminución en la proporción de duplas de mentoría que pertenecen al mismo establecimiento, comuna o región, en el período 2018- 2022. En 2018, la totalidad de las duplas trabajaban en la misma región, el 87,5% en la misma comuna, pero solamente el 28,57% de las duplas enseñaban en el mismo establecimiento educativo. Luego de la pandemia y especialmente en 2022, los niveles de coincidencia se redujeron en todas las áreas. En 2022, tan solo el 8,79% de las duplas trabajan en el mismo establecimiento educativo, y menos de un tercio en la misma comuna.

Tabla 61: Coincidencia geográfica entre participantes de las duplas del proceso de inducción

Año	2018		2019-2020		2021		2022	
Establecimiento	16	28,57%	86	42,16%	15	16,30%	8	8,79%
Comuna	49	87,5%	154	75,49%	49	53,26%	28	30,77%
Región	56	100,00%	204	100,00%	78	84,78%	67	73,63%

Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC

El cambio entre 2018 y 2022 está influenciado por el predominio de la modalidad de mentoría en línea a raíz de la pandemia del COVID-19. En particular, la reducción en la proporción de procesos de mentoría en la misma comuna, desde el 75,49% en 2019-2020 al 30,77% en 2022, sugiere que las restricciones de desplazamiento y las medidas de seguridad pueden haber impulsado un cambio hacia la mentoría remota, permitiendo una mayor flexibilidad en la ubicación geográfica de principiantes y mentores/as. Si bien, flexibilizar los criterios de ubicación geográfica entre las duplas puede favorecer a ampliar la cobertura de mentorías a desarrollar en el futuro, es relevante monitorear los efectos que pueda tener, puesto que la evidencia indica que las mentorías suelen ser más efectivas y pertinentes cuando mentor y principiante comparten el contexto y la realidad educativa en que están insertos (Vargas Porta, 2018 en Fernández y Madrid, 2020)

A partir de las entrevistas y grupos focales, se evidencia que las dificultades son mayores para quienes trabajan fuera de la Región Metropolitana y contextos rurales, donde el transporte u otros factores climáticos interrumpen la realización de reuniones presenciales o la capacidad de las(os) mentores de asistir a los establecimientos de las y los docentes y/o educadoras/es principiantes.

“Lo que sí, tuvimos temas como que se cerró la bahía, porque yo trabajaba en Corral y tenía que cruzar en barcaza. Entonces, se cerró la bahía y me decía mi mentora, pucha, no voy a poder ir a tu colegio. Ya, dejémoslo para la próxima semana, no sé. Como que nos organizábamos así. Podríamos haber tenido más interacciones, pero por temas de distancia no se pudo”. (Principiante, EPS, Zona Sur)



“Yo creo que quizá nos sucedió a nosotras porque somos de regiones extremas, quizá a la gente de Santiago, Valparaíso o regiones más pobladas, no les sucedió, pero la cercanía hubiera sido interesante, que ella hubiera estado de manera física acá en el colegio o que hubiese habido un profesor así como para mentor aquí en la región”. (Docente Principiante, EPS, Zona Norte)

Otro aspecto clave para las mentorías es la coincidencia entre el nivel educativo en que imparten clases los y las docentes y educadoras/es nóveles y sus mentores/as. A partir de los datos del Mineduc para el período 2018-2022, se observa una creciente coincidencia, siendo más alta para quienes se desempeñan en educación básica y media (93,82% y 85,16%, respectivamente) (Tabla 62). Esto sugiere que, si bien se flexibilizaron los criterios geográficos, se enfatizó la necesidad de que principiantes y mentores/as se desempeñaran en el mismo nivel de enseñanza.

Tabla 62: Procesos de inducción según nivel educativo en que imparten clases principiantes y mentores/as

Nivel mentor	Básica		Especial		Media		Parvularia	
Nivel principiante								
Básica	258	93,82%	0	0,00%	8	2,91%	9	3,27%
Especial	0	0,00%	5	83,33%	0	12,50%	1	16,67%
Media	13	10,16%	0	0,00%	109	85,16%	6	4,69%
Parvularia	5	14,71%	1	2,94%	2	5,88%	26	76,47%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

En tercer lugar, un tema relevante que surge entre las y los principiantes, y frente al cual las percepciones fueron variadas, refiere a la **falta de coincidencia disciplinar con los/as mentores/as**: el haber sido emparejados con un/a mentor/a que se desempeña en una asignatura distinta a la de ellos/as. Alrededor de la mitad de las y los docentes nóveles entrevistados mencionaron que su mentor/a realizaba clases en una disciplina distinta, pero en la mayoría de estos casos al menos realizaba clases en el mismo nivel (básica, media, etc). Hay dos casos donde las diferencias fueron mayores. Por ejemplo, el participante SLEP Norte realizaba clases de educación física, pero su mentora era psicopedagoga. En el otro caso, la educadora diferencial recibió mentoría por parte de una educadora de párvulos. En los mejores casos, a pesar de haber estado sorprendidos en un comienzo, a lo largo del proceso las y los mentores fueron capaces de vincular sus conocimientos, sobre todo aquellos en relación con el manejo de aula o al conocimiento institucional/profesional, a las necesidades que tenían las y los docentes nóveles.

“¿Cómo fue mi experiencia en la mentoría? Fue fantástica, a mí me encantó, siento que es un apoyo. Muchas veces critiqué algunas cosas porque, en la mentoría me tocó una educadora de párvulos y yo decía: Si yo soy profesora diferencial ¿por qué una educadora de párvulos? Y bueno, esta educadora de párvulos que fue mi



mentora me ayudó bastante porque yo como docente principiante igual me costaban algunas cosas (...) Ella me hablaba del currículum, de los ámbitos, de cómo trabajar con los niños, de cómo desempeñarse, entonces por ese lado me ayudó bastante en la trayectoria de mi desempeño como profesora". (Educadora principiante, SLEP Zona Centro)

A pesar de que los participantes valoran lo que aprendieron en el proceso de la mentoría, hubiesen preferido que sus mentoras(es) realizaran clases en su misma asignatura. Esto debido a que perciben que hay un límite, sobre todo cuando la asignatura era en otro idioma, en la capacidad de interactuar en el material de clases y dificultades particulares a sus disciplinas.

Hay una cosa que como que no me cuadró al principio, porque cuando me toca una mentora, yo pensé que me iba a tocar alguien que fuera de mi asignatura, para poder guiarme en eso y no era de mi asignatura, entonces ella tampoco tenía mucha experiencia en inglés, entonces nos fuimos más a lo que pasa en aula, lo que decía yo, que es llenar un libro, detallitos, en realidad llenar papeles y todo eso, como se hacía para no equivocarte, leímos algunas cosas que pudimos compartir, pero me hubiese gustado que hubiese sido de mi asignatura. (Docente Principiante, EM, Zona Centro).

Creo que esta misma baja participación de personas, implica que de repente el profesor que te tome, no corresponda a tu asignatura de trabajo, entonces ahí se podría potenciar más. Porque a mí me hacía un profesor que era de Historia, y él mismo me contaba que también trabajaba con niños de Educación Física. Entonces como que las relaciones de asignaturas no, no concordaba mucho. (Docente, Principiante, SLEP, Zona Sur)

➤ *Obstáculos desde el sistema educativo*

Tal como ha sido relevado por los distintos actores que participaron de la evaluación, un importante obstáculo es **la falta de información** sobre el proceso de inducción y mentoría que contiene la ley 20.903, lo que se traduce en falta de conocimiento y diferentes interpretaciones sobre éste. Este desconocimiento provoca malos entendidos como la idea de que los/as mentores/as cumplen la función de enseñarle al docente o educador/a o que significará un trabajo extra para los y las principiantes.

Yo creo que hay falta de conocimiento en los colegios y lo otro que está mal, dos cosas, una es falta de difusión tal vez y lo otro falta de conocimiento, o sea, realmente lo qué es la mentoría, porque se interpreta la mentoría cómo que uno el mentor va a enseñar al docente principiante y no es así, o sea, uno no es profesor de, porque es un colega par, entonces hay conceptos que no están claros todavía, si uno hace un



acompañamiento es un colega par, no es a un estudiante (...) (Mentora, Educadora, SLEP, Zona Centro)

Estudiantes en práctica que yo veo, "hola, ¿tú eres el docente practicante?" "sí" y converso y de qué carrera y después le pregunto: "¿vas a postular a mentoría? ¿sabes que hay mentoría?" Y no tienen idea, la mayoría no saben, "¿qué es lo que es eso?". Yo no les digo que soy mentor, si no que les digo que postulen y si me hacen consulta después les digo: "sí, soy mentor" pero primero les digo "¿sabes que hay mentorías?" la mayoría no saben. Otro, otros que me han dicho, me dicen que no, que es más pega, entonces sus compañeros no lo hacen porque vas a tener que hacer tareas extra y entonces más pega, no lo hacen. (Docente Mentor, SLEP, Zona Centro)

El desconocimiento sobre los procesos de inducción y mentoría por parte del equipo directivo de los colegios impacta directamente en la **falta de involucramiento** en el proceso. Tal como se ha mencionado anteriormente, algunos directores/as tienen la noción errada de que las mentorías son para enseñarles a las y los docentes a hacer clases. En otros casos, los y las directoras ni siquiera demuestran interés en enterarse de lo que ocurre en los procesos de inducción, por lo que no responden correos, ignoran llamadas y no asisten a las reuniones.

Ellos saben que yo soy mentor no más, pero "ah que bueno" y que se yo, pero yo creo que no tiene ni idea de qué se trata el caballero, está preocupado de otras cosas. (Docente Mentora, EPS, Zona Centro)

(...) A la primera reunión de la mentoría se invita a los directores del establecimiento, prácticamente no participaron. Ellos esperan que uno vaya a las escuelas como a cambiarles a estos docentes, a enseñarles a hacer clases (...) La verdad es que fue una situación bastante desgastante porque siento que los directores, no todos; por lo menos en mí caso y lo conversaba también con otra colega mentora, no hay una buena disposición. Hay algunos que no les interesa, yo tenía una colega que comentaba que nunca la directora le respondió, nunca le habló, nada (Educadora Mentora, EPS, Zona Sur)

Esto contribuye a la **falta de apoyo de los establecimientos educativos** a los procesos de inducción. En general, en los discursos de las y los mentores entrevistados se utiliza la metáfora de la "isla", para referirse a su labor, lo que refleja la percepción de que el trabajo de los/as mentores/as es solitario y no está apoyado por los centros educativos. Esto trae consecuencias negativas en diferentes áreas, como en la coordinación de los tiempos e incluso en contar con los espacios físicos para reunirse.



“Otra cosa que creo que es importante (...), esto tiene que ser a nivel institucional. No podemos ser los mentores islas, ojalá que pudiera todo el colegio trabajar en esto, para que todos los colegas se enteren de la ley, se enteren de que hay cursos, de que se puede realizar, de que otro colega te puede ayudar a mejorar. Entonces, esto es importante, que sea algo institucional porque si no, si no se transforma en eso de trabajar solo.” (Docente Mentora, EM, Zona Centro)

“¿Cuándo las cosas funcionan mejor siendo la mentoría? Cuando tu colega trabaja en tu mismo nivel, ojalá en tu mismo establecimiento. Y cuándo no funciona tan bien, cuando no es de tu mismo nivel y más encima, está en otro establecimiento, en otra comuna. Yo creo que esas cosas dificultan más los procesos de la mentoría”. (Docente Mentora, EM, Zona Centro)

“Pero la parte que no funciona es aquella parte donde uno trabaja como isla con los docentes. (...) Incluso las universidades cuando nos forman como docentes mentores, el CPEIP es como que trabajan en paralelo, pero no hay esta correlación, incluso tampoco a nivel de los DAEM (...). Entonces, a mi juicio, eso es lo que no funciona y por eso nos sentimos como isla, que estamos trabajando así, como aparte. (Docente Mentora, EM, Zona Centro)

Este trabajo solitario en la mentoría trae consigo dificultades en la organización de las horas de los/as docentes. En particular, se destaca el hecho de **que los establecimientos educativos no destinan tiempo para estas tareas dentro del horario laboral, de modo que los/as docentes mentores deben destinar tiempo extra para esto.**

“No reconocen el lado positivo de estos docentes y no lo apoyan, lo dejan solito. Y uno tiene que trabajar en sus horas extras (...) nos dijeron que nos iban a dar las facilidades, dentro de nuestras cargas horarias para podernos comunicar con nuestros docentes nóveles. Pero no es tan así, entonces es una tarea un poco desafiante en ese sentido.” (Mentora, EM, Zona Centro)

Asimismo, esta falta de disponibilidad de horarios para llevar a cabo las labores de mentoría genera dificultades en términos de coordinación. En concreto, los imprevistos de la profesión docente generan importantes dificultades para coordinar los horarios de mentoría, entre los/as docentes mentores/as y los/as docentes nóveles.

Bueno, en mi experiencia lo que me dificultó fue hacer coincidir mis horarios con el horario de mi colega, porque yo igual hago clases y además soy coordinadora. Entonces, el tratar de coincidir para poder acompañarlo era súper complejo, sobre todo cuando lo tenía que acompañar a la clase. Eso era complejo, teníamos que muchas veces, incluso ya, teníamos un horario todo establecido y a él lo mandaban a cubrir una clase, y ahí, ahí quedábamos. O a mí me mandaban a cubrir o pasaba algo en la coordinación. Y muchas veces el acompañamiento tiene que ser ojalá



semana a semana, porque la estrategia tiene que ir así. Entonces, eso dificultaba un poco el trabajo de mentoría. (Mentora, EM, Zona Centro)

- **Obstaculización de procesos de inducción y mentorías producto de otros factores**

Así como algunos obstaculizadores radican en los establecimientos educativos o en fallas de la implementación de los procesos de inducción, también se destaca la incidencia de imponderables como cambios contractuales y cierres prematuros de los procesos.

En algunos casos, las y los docentes y educadores/as principiantes no logran completar sus procesos de mentoría por un aumento en las horas lectivas, lo que los deja inmediatamente afuera de la mentoría, tal como lo señala una Educadora Diferencial que le dieron más horas en el colegio donde se desempeñaba, informó de su cambio contractual y no pudo continuar su mentoría.

No, sigo en contacto con mi mentora, nos saludamos porque fue una persona muy significativa al comienzo de mi trayectoria como profesional. Se sigue el contacto, nos seguimos saludando, pero el de la mentoría, como que fue que me subieron las horas, igual informé y al informar, bueno, y al informar, no se pudo seguir, ni ella como mentora ni yo (Principiante SLEP, Zona Centro)

En otro caso, la docente principiante pudo completar su mentoría, pero le cambiaron a su mentor(a) en la mitad del proceso, debido a que la docente mentora cambió su rol dentro de su establecimiento. Esto no interrumpió el proceso, pero generó retrasos al tener que iniciar y establecer una nueva relación.

Ya el segundo año, el 2020, me cambiaron de mentor. Estaba ella como coordinadora así que me cambiaron a otro docente, y con eso ya me tocó un proceso pandémico, entonces ya fue como más online la reunión. (Principiante, SLEP, Zona Sur)

7.6 Conclusiones

El análisis conjunto de las entrevistas, grupos focales, encuesta PNUD y datos del MINEDUC, permite entrever los principales logros, desafíos y aspectos a mejorar de los procesos de inducción y mentoría. En primer lugar, los **procesos de mentoría son altamente valorados por mentores/as, docentes y educadoras/es nóveles que participan**, en tanto permiten acompañar a docentes y educadoras/es en los primeros años de inserción en una comunidad educativa; primeros años que la evidencia señala como claves para iniciar sus trayectorias profesionales (Fernández y Madrid, 2020) e incentivar su permanencia en el sistema escolar público (Vegas et al., 2013). Las mentorías ejercen como un puente entre la universidad y la profesión, en tanto quienes forman a docentes y



educadoras/es, no necesariamente cuentan con experiencia en aula. Asimismo, las mentorías favorecen el nivel de auto-confianza profesional, otorgan reconocimiento dentro del establecimiento educativo (además del incentivo económico), y promueven aprendizajes mutuos (TICs, actualización de información). Asimismo, generan una red de apoyo, no solo profesional sino también socioemocional, ofreciendo un espacio de contención, de carácter horizontal.

A pesar de la valoración ampliamente compartida de las mentorías por las duplas que viven el proceso, éste no logra permear la cultura de los establecimientos y dejar instalados nuevos aprendizajes y prácticas a nivel institucional, lo que invisibiliza el proceso, quedando relegado a dos sujetos aislados: mentor/a y principiante.

Esta “dificultad de instalación” de la mentoría en la cultura docente se explica por diversos factores. En primer lugar, **la participación de docentes nóveles y educadores/as aún es significativamente baja**, abarcando solamente alrededor del 1% de la población elegible. Esto se debe a cuatro razones. Primero, a fallas del diseño de la política. La elegibilidad exclusiva para quienes cuentan con contratos por un máximo de 38 horas relega, y en cierta medida excluye, principalmente a educadoras de párvulos del acceso a estos programas. Peor aún, como algunos sostenedores ofrecen apoyos específicos durante el primer año de ejercicio, los procesos de inducción propuestos podrían superponerse en vez de basarse o dialogar directamente con éstos. Segundo, la política no considera las diferencias entre regiones en cuanto a oferta formativa, recursos humanos e institucionales para capacitar y ofrecer mentorías, ni ofrece apoyos específicos, reproduciendo la inequidad y la centralización, quedando especialmente relegada la zona Norte. Tercero, la política no considera la sobrecarga laboral de docentes, educadores/as y directivos, asumiendo que contarán con los tiempos para realizar o apoyar los procesos dentro de su jornada laboral. Llama la atención este supuesto, considerando el agobio docente y directivo evidenciado en distintos estudios nacionales, antes y posterior a la pandemia del COVID-19, en particular por la sobrecarga burocrática (Fundación 99, 2020; Hinojosa et al., 2020; Tupper, 2017). A modo de ejemplo, un estudio de Educación 2020 evidenció que en 2018, los y las directivas dedicaban entre 40 y 80% de su jornada laboral a tareas administrativas y burocráticas (Educación 2020, 2018). Un cuarto aspecto relevante es que el sistema de mentorías considera un pago para la dupla participante pero no ofrece ningún incentivo para los establecimientos educativos (formación en herramientas, por ejemplo) ni siquiera para los establecimientos de desempeño medio y alto que tienen la potestad de administrar las mentorías de forma autónoma. Considerando la alta rotación y abandono docente, en especial durante los primeros años del ejercicio docente (los que coinciden con los años en que puede desarrollarse la mentoría), podría resultar poco atractivo a los establecimientos invertir tiempo y recursos en docentes y educadores/as que podrían no continuar el siguiente año en el establecimiento, por lo que es clave generar acuerdos e incentivos para promover la continuidad de ambas partes en el establecimiento educativo.

En segundo lugar, la falta de instalación (o permeación) de las mentorías se explica por **nudos críticos en la implementación de la política**. Por un lado, **CPEIP carece de**



recursos financieros y humanos suficientes para sostener los programas de inducción, que recaen principalmente en la labor de una sola persona como referente insustituible para los y las mentoras participantes del estudio. Más complejo aún, **la labor de esta área no se encuentra articulada de forma sostenida con otras áreas del CPEIP**, aspecto que resulta clave para la implementación fluida de los programas. Ante la baja cobertura y la escasez de personas coordinando el programa, se evidencian **falencias en la designación de las duplas** (falta de coincidencia de nivel educativo o disciplina que imparten, falta de coincidencia geográfica, entre otros) que dificultan su labor y merman sus posibilidades de éxito. Tal como plantea Vargas Porta (2018) en Fernández y Madrid (2020), las mentorías suelen ser más efectivas cuando mentor y principiante comparten la realidad educativa en que están insertos, y bajo este supuesto, la pertinencia del apoyo variaría dependiendo de la similitud entre el contexto de desempeño profesional del mentor y el docente novel.

Un nudo crítico clave refiere al nivel de **desconocimiento generalizado acerca del Sistema de Desarrollo Profesional Docente propuesto por la Ley 20903**, incluyendo la existencia de los programas de inducción y sus características. Estudiantes de último año de pedagogía, educación diferencial y parvularia, directivos de establecimientos educativos, sostenedores (incluyendo a JUNJI e Integra), docentes y educadoras/es nóveles, dan cuenta de las fallas de difusión de estos programas. Esto conlleva a una autoselección de quienes participan de los procesos de inducción, en tanto son docentes y educadores/as de párvulo con gran vocación de servicio, ansias de desarrollo profesional y promotores del trabajo colaborativo. El desconocimiento se traduce en la falta de involucramiento y apoyo institucional a las duplas participantes en los procesos de inducción, dificultando aún más su tarea. La falta de involucramiento directivo y de sostenedores/as, afecta el éxito de los programas, en tanto ni siquiera se garantizan espacios ni facilidades para la labor y reuniones de las duplas. Considerando la sobrecarga laboral de los directivos, se sugiere que sostenedores y CPEIP ofrezcan apoyos a los establecimientos educativos, destinando recursos específicos (y nuevos) para la difusión y apoyos de los programas de mentoría.

En tercer lugar, debido a los nudos críticos presentados, la implementación del programa de inducción y mentorías no ha tenido un efecto significativo en los fenómenos de la rotación y abandono docente.

Aun cuando éstas cuentan con un gran potencial porque, entre otros asuntos, atienden directamente a las necesidades de docentes y educadores/as nóveles para evaluar su impacto sobre la rotación y deserción de docentes y educadoras/es del sistema educativo, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente debe ser completamente implementado y puesto en marcha. Cabe señalar que uno de los objetivos de la creación del SDPD es atender a las necesidades formativas y profesionales de docentes y educadoras/es durante las distintas etapas de su desarrollo profesional, por lo que el éxito de cada componente depende en gran medida de que el SDPD funcione como un sistema, es decir, con cada componente interrelacionado entre sí.



8. Resultados: Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos a la ley

El área de formación continua del CPEIP es la encargada de diseñar, implementar, monitorear, evaluar y difundir lo que se hace como oferta formativa. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de docentes y educadoras/es, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

8.1 ¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritas a la ley, desde la teoría de cambio?

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as acceden a una oferta formativa centralizada y compuesta de acciones formativas, en diversas modalidades (sincrónica y asincrónica).
- Docentes y educadores/as actualizan y profundizan conocimientos pedagógicos y disciplinarios, según sus necesidades de desarrollo profesional.
- Docentes y educadores/as imparten conocimientos que se vinculan a las necesidades derivadas de los procesos de enseñanza aprendizaje más efectivos para los y las estudiantes.

Impactos (a largo plazo)

- A partir del perfeccionamiento de conocimientos y saberes pedagógicos y disciplinarios en docentes y educadores/as, se avanza en una trayectoria formativa, que impactará en una trayectoria profesional.
- Docentes y educadores/as desarrollan y fortalecen sus competencias para la inclusión educativa.
- Docentes y educadores/as con mejores estrategias y conocimientos disciplinarios y pedagógicos contribuyen a mejorar los aprendizajes de estudiantes y párvulos.
- Disminución de la brecha entre establecimientos educativos públicos y privados en cuanto a la calidad educativa, por el acceso a una formación continua de docentes y educadoras/es de establecimientos públicos.



Supuestos

- Los y las profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas.
- Acciones formativas impartidas deben pasar por un sistema de certificación de calidad y pertinencia dentro del CPEIP, dependiente de la Unidad Técnica de Registro y Certificación.
- Directores/as deben incentivar y entregar información a docentes y educadores/as para que participen de actividades de formación.
- Cada año, el CPEIP despliega una estrategia de comunicación para dar a conocer la oferta de acciones formativas disponibles a docentes y educadores/as.
- Los procesos de licitación para acciones formativas deben cumplir con los plazos administrativos correspondientes para que puedan implementarse.
- Tiempos de ejecución de los cursos y postítulos deben ser coherentes con el calendario escolar de docentes y educadores/as.
- La formación considerará la función que desempeñe el o la profesional y sus necesidades de desarrollo profesional, como aquellas otras necesidades relacionadas al PEI, al PME y a su contexto cultural.
- Se requiere que las áreas de formación continua, evaluación y territorio, y las que correspondan, se coordinen y retroalimenten para avanzar hacia un sistema de formación continua coherente con el contexto y necesidades de docentes y educadores/as.
- Los docentes y educadoras/es disponen de información y conocimiento sobre la oferta de acciones formativas disponibles.
- Los docentes y educadoras/es cuentan con una oferta formativa variada y pertinente en función de sus necesidades de formación.

Riesgos

- El beneficio de acceder a la oferta de acciones formativas depende de cada partida presupuestaria de las instituciones sostenedoras: El sistema de formación continua para docentes y educadores/as de la ley está asociado al presupuesto del CPEIP. Instituciones con presupuestos independientes tienen sus propias ofertas formativas (Como es el caso de JUNJI) por lo que sus educadores/as no pueden acceder al sistema de formación ofrecido por la ley.
- Los y las educadoras que se desempeñan en establecimientos JUNJI solo pueden acceder a las actividades de formación de la institución, y no pueden participar del Sistema de Formación entregado por el CPEIP debido a que JUNJI posee un



presupuesto independiente para la planificación, diseño y ejecución de acciones formativas.

- La tramitación de una licitación demora muchos meses en tener un cierre, por lo que no se llega a tiempo con lo que requieren docentes y educadoras/es.
- Los cambios de administración generan quiebres en la planificación y en el contenido de la oferta formativa dada las nuevas apuestas estratégicas que se asumen.
- El desarrollo de los procesos que requiere la coordinación de la oferta formativa no cuenta con el recurso humano suficiente para su ejecución y evaluación (gestión de datos y monitoreo).
- La escasa oferta formativa para educadoras/es de párvulos.
- Una oferta desvinculada con las necesidades de docentes y educadores/as.
- Escasa oferta en zonas extremas del país, dado el escaso número de instituciones que puedan dictar las acciones formativas.
- Docentes y educadoras/es no cuentan con tiempo suficiente para participar de acciones formativas.

En este apartado se describen las principales características del sistema de formación continua para docentes y educadoras adscritos/as a la ley 20.903. El sistema de formación continua es conceptualizado a partir de tres dimensiones, a saber, lo relacionado con el diseño y elaboración de acciones formativas; el conocimiento, evaluación y valoración de la oferta formativa; y la participación en actividades de desarrollo profesional docente.

8.2 Diseño y elaboración de acciones formativas

La ley 20.903 crea un sistema de desarrollo profesional docente basado en múltiples componentes que apoyan la labor docente durante diferentes momentos de su trayectoria profesional. En este contexto, se crea un sistema de formación continua inclusivo, que tiene como principales características ser **gratuito y pertinente** para cualquier docente y educador/a que se desempeñe en un establecimiento educacional que reciba financiamiento parcial o total del Estado. Esto precisamente se piensa en la línea de avanzar progresivamente hacia un sistema educativo integrado, que incorpore a los establecimientos particulares subvencionados y a la educación inicial.

Las acciones formativas se diseñan, implementan, y monitorean desde el área de Formación Continua del CPEIP. Esta área está dedicada a desarrollar lo que, en la Ley, se denominan acciones formativas, entendidas como programas, cursos y otras actividades formativas gratuitas, pertinentes y de calidad, contempladas en la Ley y vinculadas a la mejora del Desarrollo Profesional Docente.



¿Cómo es el proceso de elaboración y diseño de una acción formativa?

Basado en el principio de *colaboración* entendida como “la actuación conjunta del Ministerio de Educación con las instituciones que cumplan con los requisitos, que tengan como objetivo específico la ejecución de acciones formativas”, el CPEIP elabora procesos de licitación para el diseño e implementación de acciones formativas.

Para la elaboración de acciones formativas, el área trabaja en estrecha colaboración con instituciones formadoras, que deben pasar por un proceso de certificación de acciones formativas realizada por la Unidad Técnica de Registro y Certificación del CPEIP.

El proceso de certificación tiene como objetivo asegurar que las propuestas presentadas por las instituciones respondan a los principios que propician el desarrollo docente y a las dimensiones y criterios de calidad y pertinencia de la formación. El proceso es para acciones formativas en cualquier modalidad, es decir, presenciales o bien, en línea, tanto sincrónicas como asincrónicas.

Los actores involucrados en el proceso de diseño y certificación de acciones formativas son: en el diseño, el equipo formativo de la institución que presenta una propuesta formativa y coordinadores/as institucionales; y en el proceso mismo de certificación, evaluadores/as del MINEDUC, Unidad Técnica de Registro y Certificación del CPEIP y División Jurídica del MINEDUC.

A partir de las orientaciones del CPEIP, para que una acción formativa sea de **calidad** debe estar basada en los siguientes supuestos:

- La consideración de los principios de la ley⁴⁸ en el diseño formativo.
- La problematización del saber docente: Vinculación de la observación y reflexión crítica sobre la propia práctica.
- La aplicabilidad de los aprendizajes en el contexto real de la enseñanza.
- La transformación de prácticas, hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.
- La promoción del compromiso con el propio desarrollo profesional y con el aprendizaje de la comunidad educativa.
- El uso del conocimiento y experiencia profesional como insumo de la reflexión profesional.
- La colaboración como una estrategia que potencia el desarrollo profesional.

⁴⁸ Los principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente son: profesionalidad docente, autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional, desarrollo continuo, innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración, equidad, participación, compromiso con la comunidad, y apoyo a la labor docente. Para conocer su definición en detalle, revisar documento “Orientaciones para la Certificación de Acciones Formativas” elaborado por el CPEIP. (2017)



- El aporte a la trayectoria profesional.

Asimismo, la pertinencia de una acción formativa se define según las siguientes dimensiones:

- **Personal:** las necesidades y motivaciones docentes; consideración al sentido de trayectoria personal y profesional; valoración del conocimiento docente generado a través de las interacciones y reflexiones sobre el actuar y el deber.
- **Local, social-territorial:** consideraciones a las singularidades del contexto de desempeño del docente; consideraciones a las necesidades y posibilidades del territorio.
- **Plano Curricular:** refiere a la vinculación de la formación con el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del curriculum nacional.
- **Plano Pedagógico:** desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas y didácticas; desarrollo de competencias directivas para el aprendizaje de la organización escolar.
- **Plano de la política pública:** normativa y orientadora.

Tomando en cuenta las definiciones de calidad y pertinencia, el modelo de evaluación se basa en diez criterios (que se evalúan según los siguientes atributos: insuficiente, básico, satisfactorio, destacado) que deben cumplir las propuestas de acciones formativas. Estos criterios se organizan en 4 grandes dimensiones, a saber:

Ilustración 12: Dimensiones del Modelo de Certificación de Acciones Formativas (CPEIP)



Fuente: elaboración a partir de documento de orientaciones para la certificación de acciones formativas. (CPEIP, 2017).



Según las orientaciones, la contextualización hace referencia a que la acción formativa debe considerar la interacción entre una práctica contextualizada y el cuestionamiento guiado sobre la propia experiencia docente, es decir, aquella que motive relaciones del conocimiento con el contexto y prácticas reales del docente, que le permita movilizar sus concepciones, creencias y conocimientos, a través del dialogo entre pares. Para evaluar esta dimensión se proponen dos criterios de evaluación:

- La acción formativa responde a requerimientos y orientaciones de la política pública del MINEDUC.
- La acción formativa presenta un diagnóstico de necesidades formativas contextualizadas de desarrollo profesional docente.

La dimensión de diseño formativo considera la articulación y organización de: a) contenidos actitudinales, procedimentales, y conceptuales; b) estrategias, actividades y recursos diversificados; c) metodología detallada que propicie un ambiente de aprendizaje entre profesionales adultos/as coherente con los principios del desarrollo profesional; d) procedimientos e instrumentos de evaluación; y e) criterios instruccionales en relación con la modalidad y el tiempo de la acción formativa. Para evaluar el cumplimiento de esta dimensión, se proponen los siguientes cuatro criterios:

- El diseño formativo describe las competencias/objetivos e indicadores que desarrollarán los participantes en coherencia con el diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional docente.
- El diseño formativo es coherente con las competencias/objetivos e indicadores descritos y la política pública.
- La propuesta metodológica del diseño formativo es coherente con el diagnóstico y los principios de desarrollo profesional docente definidos en el artículo 19 de la ley 20.903.
- La propuesta evaluativa del diseño formativo es diversificada y coherente con las competencias/objetivos e indicadores que desarrollarán los y las participantes.

Además, el diseño de una acción formativa requiere necesariamente considerar las condiciones organizativas y de gestión que hagan viable su implementación. La evaluación de esta dimensión se relación con los siguientes criterios:

- La institución demuestra experiencia en desarrollo profesional docente.
- La propuesta contiene un sistema de gestión que asegure la implementación de la acción formativa.
- La propuesta evidencia la disponibilidad de los recursos humanos y materiales para la implementación de la acción formativa.



Finalmente, la dimensión de seguimiento e implementación se asocia a la evaluación sobre los mecanismos administrativos y técnicos que permitan monitorear y asegurar la implementación de la acción formativa según lo comprometido.

En síntesis, la evaluación global sobre los criterios de calidad y pertinencia de las acciones formativas según las dimensiones del modelo de certificación elaborado por el CPEIP se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 63: Criterios de Certificación de Acciones Formativas según Dimensiones de interés.

CONTEXTUALIZACIÓN	DISEÑO FORMATIVO	CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y DE GESTION	SEGUIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN
La acción formativa responde a requerimientos y orientaciones de la política pública del MINEDUC.	El diseño formativo describe las competencias/objetivos e indicadores que desarrollarán los participantes en coherencia con el diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional docente.	La institución demuestra experiencia en desarrollo profesional docente.	La propuesta presenta mecanismos de seguimiento y monitoreo.
La acción formativa presenta un diagnóstico de necesidades formativas contextualizadas de desarrollo profesional docente.	El diseño formativo es coherente con las competencias/objetivos e indicadores descritos y la política pública.	La propuesta contiene un sistema de gestión que asegure la implementación de la acción formativa.	
	La propuesta metodológica del diseño formativo es coherente con el diagnóstico y los principios de desarrollo profesional docente definidos en el artículo 19 de la ley 20.903.	La propuesta evidencia la disponibilidad de los recursos humanos y materiales para la implementación de la acción formativa.	
	La propuesta evaluativa del diseño formativo es diversificada y		



	coherente con las competencias/objetivos e indicadores que desarrollarán los y las participantes.		
--	---	--	--

Fuente: elaboración a partir de Orientaciones para la Certificación de Acciones Formativas. CPEIP. 2017

Además, las propuestas de acciones formativas deben cumplir otra serie de requisitos administrativos para su aprobación, tales como, que quienes las desarrollen y presenten sean: a) instituciones de educación superior, tales como, universidades acreditadas, centros de formación técnica e institutos profesionales, o, b) Instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras, organizadas como personas jurídicas sin fines de lucro.

Estas instituciones formadoras deben contar además con profesionales y recursos materiales necesarios para impartir la acción formativa propuesta, proponer una metodología adecuada y objetivos consistentes y pertinentes para la formación profesional docente, contar con experiencia en la formación de profesionales de la educación y la debida experticia en la temática o disciplinas relacionadas con la acción formativa que se propone impartir, y finalmente, estar acreditadas u organizadas como personas jurídicas sin fines de lucro. (CPEIP, 2017)

Cuando la acción formativa se encuentra certificada, la propuesta es presentada y revisada por el área de Formación Continua para seguir con su tramitación para su implementación.

¿Cómo acceden las y los docentes y educadoras a la oferta formativa?

El área de Formación Continua ha elaborado un procedimiento para que docentes y educadoras/es puedan acceder a la oferta formativa ofrecida por el CPEIP. Este procedimiento busca asegurar que cualquier docente y/o educador/a que cumpla con los requisitos participe de las instancias de formación.

La oferta formativa se presenta mediante la plataforma Desarrollo Docente en Línea, donde docentes y educadoras/es pueden revisar cada uno de los cursos ofrecidos para la temporada, y mirar los contenidos y los cupos. Posteriormente, docentes y educadoras/es postulan según sus necesidades de formación profesional mediante el mismo sitio y el área de Formación Continua realiza la selección de participantes según criterios de idoneidad, tales como, que el área disciplinar del curso sea efectivamente de interés para el docente según su experiencia profesional, y el nivel educativo de enseñanza. Además, **el área se asegura que el docente y/o educador/a no se desempeñe ni en un establecimiento particular pagado ni tampoco pertenezca a JUNJI, dado que estos últimos tienen su propia glosa presupuestaria para elaborar su programa de formación continua.** A



partir de lo anterior se obtiene el listado final de beneficiarios/as y el área procede con el proceso de notificación. Finalmente, el curso se imparte y se realiza seguimiento desde el CPEIP al proceso de implementación. Este proceso de seguimiento consiste en disponer de vías de comunicación en la misma plataforma, a cargo del área de CPEIP Virtual, para apoyar a docentes en tanto la calidad de los recursos entregados, calidad de los contenidos, y toda orientación que les permita resolver dificultades relacionadas con el curso. Al finalizar el curso, dependiendo del resultado final (nota final), la institución formadora, en conjunto con el área de Formación Continua, realizan la ceremonia de certificación.

“Las postulaciones se hacen, pueden tener criterios de restricción, por ejemplo, si los cursos son solo para profesores de matemáticas y el profesor no tiene inscrito matemáticas en el SIGE, entonces no puede postular a ese curso, pero puede postular a otro.” (Actor Interno, CPEIP)

En la actualidad (año 2023), la mayoría de la oferta de formación profesional se realiza bajo la modalidad en línea. Los cursos y/o postítulos tienen una duración de 20 horas como mínimo, que son aquellos auto-instruccionales, y de 700 horas como máximo en el caso de los postítulos. También hay cursos que se realizan con tutores/as, ya sea bajo la modalidad sincrónica (en vivo), como asincrónica (cápsulas grabadas).

En cuanto al número de acciones formativas dictadas desde la promulgación de la ley, según los datos disponibles, durante el año 2021 se dictaron un total de 74 cursos y/o postítulos que tuvieron al menos 1 estudiante. Los tres años previos, el número de cursos dictados fluctuó entre 56 (el año 2019) y 73 (el año 2002). El año que alcanzó el mayor número de acciones formativas fue el 2017, cuando se dictaron 111.

Tabla 64: Número de acciones formativas dictadas según año de implementación.

2017	2018	2019	2020	2021
111	64	56	73	74

Fuente: elaboración propia a partir de datos administrativos proporcionados por CPEIP (2023)

En relación con mecanismos de evaluación para las acciones formativas, docentes y educadoras se someten a un pretest, y posteriormente a un post test. Asimismo, los y las estudiantes contestan una encuesta de satisfacción y se les da espacio para realizar sugerencias de mejora.

En la actualidad las condiciones han favorecido la inserción de la virtualidad como medio para la realización de acciones formativas. Sin embargo, esta virtualidad propone nuevos desafíos al área: ¿cómo seguir aumentando la cobertura bajo estas nuevas condiciones? **Hay que asegurarse que la oferta sea inclusiva, es decir, que no excluya a nadie que no tenga acceso, considerar monitoreo de la calidad de las acciones formativas, y**



acortar los tiempos de tramitación de los procesos administrativos para responder a las necesidades de manera oportuna. Esto va a requerir desarrollar y organizar nuevas tareas y mayor dotación profesional.

La estrategia de difusión de la oferta formativa se realiza principalmente mediante el sitio web del CPEIP y la plataforma Desarrollo Docente en Línea. Asimismo, la institución formadora también colabora con el proceso de difusión mediante sus distintos canales de comunicación que tiene con la comunidad. **El rol de los/as secretarios/as técnicos/as y encargados/as territoriales de JUNJI e INTEGRA en las distintas regiones resulta clave para contribuir al proceso de difusión**, considerando que estas personas tienen conocimiento privilegiado respecto del funcionamiento de las localidades. **Los sostenedores y directores/as de los establecimientos también cumplen un rol importante en la difusión** para un sistema de formación profesional docente, en la medida que son quienes entregan las condiciones materiales que facilitan a docentes y educadoras/es las facilidades para acceder a cursos de formación profesional.

“No es suficiente con que diga que (la formación) es gratuita y pertinente si no se otorgan esas facilidades para poder acceder... sobre todo cuando son en horas lectivas, que implica suspensión de clases”. (Actor Interno, CPEIP)

Por lo tanto, una estrategia de difusión debe considerar los diversos actores del sistema educativo y buscar generar mecanismos de coordinación entre estos para su éxito.

¿Cómo se elaboran los diagnósticos de las necesidades formativas de docentes y educadoras/es desde el CPEIP?

Existen diversas fuentes que permiten al CPEIP elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación profesional de docentes y educadoras, siendo todas ellas complementarias entre sí.

Los resultados de la evaluación docente entregan información sobre las competencias más descendidas y, por lo tanto, que resultan más desafiantes para docentes y educadoras/es, lo que permite diseñar acciones formativas en estos ámbitos. El análisis de los resultados de la evaluación docente da origen a acciones formativas permanentes (mientras no cambien los resultados de los indicadores en que se sustentan).

La actualización de normativas y marcos curriculares es también una fuente que posibilita orientar acciones formativas, como medio de actualización de saberes y conocimientos para docentes y educadoras/es. Estos cambios se han dado en el marco de la incorporación de nuevas normativas, decretos y circulares, como, por ejemplo, la incorporación del Marco para la Buena Enseñanza para el Sistema Escolar y para Educación Parvularia, entre otros. En relación con la educación inicial, el Área de Formación Continua no cuenta con un/a



profesional especializado/a, por lo que se ha trabajado en colaboración con la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Asimismo, la pandemia por COVID también generó un impacto en las decisiones sobre qué ofrecer y qué priorizar en cuanto a las acciones formativas. Posterior a la pandemia, se dio un giro hacia acciones formativas bajo la modalidad telemática (sea en formato sincrónico como asincrónico), y se introdujeron contenidos que reforzaran el trabajo de habilidades socioemocionales, lo cual era una necesidad debido al encierro por periodos de largas cuarentenas, y establecimientos educacionales cerrados.

Los cambios de administración de gobierno son acontecimientos que también moldean la oferta formativa, dado que se priorizan contenidos y estrategias propias de cada dirección. En el caso de la administración actual (al 2023), los principales objetivos se centran en torno a dos ideas: a) fortalecer la idea de programa de formación profesional docente, y b) desarrollar una oferta que incluya acciones formativas en áreas curriculares disciplinares y también en áreas emergentes, tales como, aprendizajes del siglo XXI, diversidad cultural, educación sexual integral, ciudadanía, entre otros.

“Hubo un cambio de administración, que obviamente tiene otras prioridades, y que obviamente, eso juega un papel importante, en términos de qué acciones se van a priorizar. por otro lado, existen acciones permanentes, que van recogiendo necesidades de evaluación docente, que van recogiendo prioridades de las otras fuentes de información que te decía, entonces hay acciones como esporádicas, pudiéramos decir, y otras más permanentes, que van haciendo un juego, entre lo contingente y lo permanente.” (Actor Interno, CPEIP)

Otra fuente de información sobre las necesidades formativas ha sido el trabajo denominado “CPEIP Escucha a los Profesores: Para una lectura de las consultas participativas de Voces Docentes” (Actor interno CPEIP). Esta consulta se realizó durante el año 2017, y consistió en la realización de una serie de talleres para docentes de todo el país en los cuales reflexionaron sobre la práctica docente y expresaron sus necesidades formativas. Este informe se constituye de este modo en un insumo fundamental para la planificación de acciones formativas pertinentes a nivel local, regional y nacional. **Este trabajo se considera como un hito importante para el quehacer del CPEIP, que aún no se ha vuelto a replicar.**

Los/as Secretarios/as Técnicos provinciales tienen como tarea principal levantar diagnósticos sobre necesidades de apoyo formativo territorial, reconociéndose sus reportes como los más pertinentes a nivel local dada su cercanía con los territorios. Dirigen y guían las acciones de desarrollo profesional docente en la provincia mediante el Comité Local, los que se rigen por el decreto 495 del MINEDUC 2017, y funcionan en territorios correspondientes a los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV). Asimismo,



los comités tienen como finalidad colaborar en la definición e implementación de los planes de formación para el desarrollo profesional, de acuerdo con las prioridades de la política pública establecida y las necesidades territoriales, a través de la participación de la comunidad local. Dada su estrecha relación con el cuerpo docente en cada una de las provincias, y su rol conductor de los Comités Locales, los/as secretarios/as técnicos tienen un gran potencial como actores habilitantes para la construcción de diagnósticos que permitan orientar las necesidades formativas de acuerdo con lo visto en cada uno de los espacios. Además, los Comités Locales poseen la ventaja de estar constituidos por diversos actores de la educación, entre los que se encuentran distintos tipos de sostenedores a nivel provincial, tales como, DAEM, SLEP, JUNJI e INTEGRA; representantes de instituciones como la Agencia de Calidad, Superintendencia, entre otras, lo que entrega a sus planes una mirada representativa sobre la realidad de la provincia y sus necesidades.

Los secretarios/as técnicos/as se relacionan con la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial, la cual les entrega orientaciones y lineamientos sobre desarrollo profesional docente para conducir el trabajo. Sin embargo, **son pocas las instancias de coordinación entre el área de Formación Continua y la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial, debido a la escasez de recursos económicos y humanos, lo que ha derivado en una lenta instalación de secretarios/as técnicos/as en el país.**

“Eso implica que Evaluación, Territorio y nosotros tenemos que sentarnos a la mesa a conversar porque obviamente lo que se intenciona desde los territorios, que finalmente ellos gestionan solamente desde puntos administrativos, no desde el punto de vista del contenido, pero nosotros tenemos que ser capaces de poder crear lineamientos conjuntos.” (Actor Interno, CPEIP)

*“Que en los últimos años **esa comunicación no ha sido muy expedita**, tengo que decirlo, ya, en términos de que no nos han hecho... nosotros hemos pedido muchas veces esas necesidades y que se sistematicen y que nos hagan llegar y como que... no sé, algo ha pasado ahí que... ahora recién hay un cambio, esperamos que sea más expedita la comunicación. Yo creo que la recoge, pero **no sé si tienen el tiempo o los recursos como para poder sistematizar** y poder entregarnos una cosa más ordenada.” (Actor Interno, CPEIP)*

Existen diversas coordinaciones posibles que potenciarían los distintos componentes de la ley como, por ejemplo, una colaboración con la Evaluación de la Docencia permitiría identificar aquellos/as docentes que han tenido mala evaluación y sobre quienes hay que poner atención mediante la provisión de cursos de formación continua. Sin embargo, el trabajo en coordinación entre esta área y otras áreas y unidades aun no es una realidad que forme parte de la cultura organizacional. Los principales motivos se relacionan con la **escasez de recursos humanos**, tales como, la dotación profesional, y tiempo para poder cubrir las tareas encomendadas en relación con la ley.



“(...) Es la falta de personas que permitan desarrollar ciertos procesos, por ejemplo, de análisis de la data que se genera, si bien hay una competencia que no está completamente distribuida en el CPEIP, se requiere al menos un analista que permita tomar toda esa data que se genera a partir de todos los procesos”. (Actor Interno, CPEIP)

“No tenemos una cultura de poder analizar, y no porque no exista la cultura, sino que probablemente no tienen los tiempos para este tema, y en eso qué pediría yo respecto de la implementación de la Ley particularmente es que existieran tiempos para poder tomarse el tiempo de poder construir, diseñar, planificar, analizar, esos tiempos en términos de los apoyos que requiere esta área, no existen.” (Actor Interno, CPEIP)

“Yo diría que no hay una sistematización así como área, o sea, cada una que asume la contraparte va como... evaluando su propia acción formativa (...). No existe una sistematización como área y yo creo que eso es importante que hubiera.” (Actor Interno, CPEIP)

En consecuencia, el área de Formación Continua ha elaborado y diseñado la oferta formativa considerando diversas fuentes de información. Durante el primer año de entrada en vigencia de la ley, el Centro de Desarrollo Docente CPEIP junto con el Nivel regional, convocó a talleres para conocer la opinión de docentes a nivel nacional respecto a las brechas y necesidades formativas, elaborando informes diagnósticos regionales denominados “Voces Docentes”.

Posteriormente, la contingencia nacional tuvo una influencia en el tránsito hacia una gestión virtual de la oferta. Actualmente, la oferta está considerando la incorporación de temas de convivencia escolar y necesidades socioemocionales dadas las consecuencias de la pandemia.

Sin embargo, la oferta formativa no se ha ajustado a las necesidades de educadoras/es de la educación de jardines infantiles y salas cuna, dada la falta de profesionales con experiencia en el área de Formación Continua. Asimismo, **la falta de una relación más estrecha entre la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial y el área de Formación Continua no ha permitido conocer los diagnósticos territoriales de secretarios/as técnicos provinciales,** debido a la débil estructura organizacional del CPEIP.

Sumado a lo anterior, administrativamente la tramitación de acciones formativas demora muchos meses. Un proceso de licitación que considera la provisión de una serie de acciones formativas con cobertura nacional y diversas disciplinas puede demorar más de 12 meses en tener una resolución final, por lo que se genera un desfase entre las



necesidades profesionales de formación de docentes y educadoras/es y la respuesta que se entrega a esas necesidades. Se corre contra el tiempo y se llega tarde.

“(...) Porque de verdad que para nosotros que nos llegue en octubre ya no sirve porque no vas a instalar en noviembre o diciembre. Por suerte ahora se está como reconstituyendo el equipo jurídico de acá, pero las atribuciones siguen siendo las mismas, o sea, seguimos dependiendo de la Subsecretaría”. (Actor Interno, CPEIP)

En consecuencia, la acción formativa no se concibe como una oportunidad para los desafíos actuales de docentes y educadoras/es, sino más bien su aporte es insuficiente en tanto ayuda a pelear asuntos de formación que ya han sido desatendidos por el sistema. **La oferta formativa no solo se ve afectada por diagnósticos de necesidades limitados al contexto, y aún muy acotados, sino que además llega de forma tardía.**

La coherencia entre la construcción de diagnósticos basados en necesidades formativas, y una oferta que tenga la capacidad de llegar a tiempo es fundamental para contribuir a la mejora de un sistema de formación continua que sea robusto, de calidad, oportuno y que aporte a la construcción de una trayectoria para docentes y educadoras/es.

8.3 Conocimiento, evaluación y valoración de la oferta formativa

A continuación, se presenta la percepción sobre el conocimiento, evaluación y valoración que hacen docentes, educadoras/es, sostenedores/as, directores/as y encargados/as de jardines infantiles sobre el Sistema de Formación Continua.

En cuanto a la percepción del nuevo sistema de formación continua implementado por la ley, aunque en muchos casos no se aprecia una referencia directa a los cursos de desarrollo profesional docente que ofrece el CPEIP (porque los distintos actores mencionan otros cursos y perfeccionamiento que implementan sus sostenedores/as o que financian personalmente para satisfacer sus necesidades formativas), **al reconocerlos, sí se releva su acceso gratuito y su mayor variedad:**

“Ofertas bien buenas en la parte gratuita. Hay bastante oferta, más que antes. Yo creo que la capacitación en uno es la base para enfrentar todos los desafíos que se llamen carrera docente, portafolio... Porque mientras más capacitación uno tenga, la puedes ir desarrollando y aplicando, y también compartiendo con otros.” (Docente, SLEP, Zona Sur)

“Por lo menos constantemente hay una amplia oferta de cursos, de temáticas que están a la vanguardia. Por ejemplo, ahora hay harto de metodología activa, de aprendizaje basado en proyectos... De las TICS. Después de la pandemia hay harto que tiene que ver con las TICS... Con el trabajo de recursos, o habilidades del siglo



21... Entonces, en ese sentido yo creo que oferta hay. Y eso yo creo que es bien positivo.” (Docente, SLEP, Zona Centro).

“El CPEIP entrega de manera gratuita cursos que son de buena calidad (...) Creo que hay harta oferta, y harta oferta este año sobre todo en pandemia desde la convivencia escolar, desde el ámbito emocional, de bienestar, de sexualidad y afectividad, ha habido muchos talleres, que son problemáticas que deben ser abordadas y se trabaja poco a lo mejor en el colegio.” (Director/a, SLEP, Zona Centro)

“Entonces, yo creo que ha ido mejorando mucho en eso y hay una alta variedad de cursos que ofrece el Ministerio, pero lamentablemente, en mi colegio al menos los profesores no los toman y de verdad que son provechosos, pero sí requieren bastante tiempo”. (Docente, EPS, Zona Sur)

Así también, entre docentes, **se valora la evolución que ha existido en la metodología de las acciones formativas** presentadas, que han transitado hacia formatos digitales y plataformas más didácticas, lo que hace que la experiencia sea más amable y accesible.

“O sea, muy buena, lo que, lo que más me gusta, lo último ha tenido una evolución los cursos del CPEIP, porque al principio eran, como muy “usted solo investigue, o solo mucha lectura”, ahora no, ahora es mucho mejor... Lo que más me gustó ahora de la plataforma, es que tiene estos videos, antes tu tenías que leer mucho, en cambio, ahora lo puedes ir parando, y yo voy tomando notas, es como si estuviera en clases, entonces, encuentro que la evolución ha sido muy buena, la plataforma es super amigable (Educatora Mentora, SLEP, Zona Sur).

A pesar de los avances, otros/as docentes y educadoras/es perciben que la oferta todavía tiene mucho por crecer, y sobre todo, tiene que diversificarse para satisfacer diversas necesidades de desarrollo profesional docente.

“Respecto de CPEIP, yo hice muchos cursos (...) siempre hay mucho enfoque a lenguaje y matemática o enseñanza básica y ahí queda, falta mucha oferta formativa para todos los demás.” (Docente, SLEP, Zona Norte)

Lo anterior releva el asunto de **la pertinencia de la oferta, la cual es una demanda relevante para docentes y educadoras/es** y la comunidad en general considerando que cada comunidad educativa es un espacio diferente, por lo que hay instancias que les sirven a unas y no a otras.

“Ya, hay escuelas en que todo fluye en determinados cursos y hay escuelas en que no resulta. Por lo tanto, las capacitaciones no necesariamente están siendo acorde a lo que necesita cada escuela, cada colegio, cada realidad, cada comunidad educativa. Yo lo tomo así.” (Docente EM, Zona Centro)



“Ellos me cuentan de que no ha sido.... O que esperaban más. Porque lo que le conversan ya lo manejan y no tiene problema respecto a eso. Por lo tanto, pensaban que iba a ser mucho más provechosa la instancia y no.” (Sostenedor/a, EPS, Zona Sur).

La percepción en torno a la pertinencia de la oferta formativa del CPEIP es aún más crítica entre educadoras/es de jardines infantiles, en tanto, la oferta en este ámbito resulta escasa y poco pertinente para su nivel educativo. En definitiva, **las temáticas que ofrece el CPEIP no serían de utilidad para las educadoras de jardines infantiles y salas cuna.**

“Siempre he sentido que en el nivel parvulario son escasas, siempre son escasas. Por ejemplo, las temáticas parte de primero básico hacia arriba o los cursos que ofrecen, no son para mí – solo mi opinión personal – no son lo más interesante o lo más llamativo. (Educadora Mentora, EPS, Zona Sur)

“Sí, mira mi percepción es que hay gran oferta, hay diversidad y siempre hay como varios elementos. El tema es que siempre hay que hacer un filtro, porque como que siempre es a niveles más altos. Entonces, en el fondo la dificultad de tener muchas ofertas es que en ocasiones las educadoras o en mi caso también hemos participado de ciertas capacitaciones donde las temáticas no son atingentes a nuestra realidad educativa en términos de edad. Entonces, muchas veces tenemos que decir, bueno ¿y los jardines? y siempre estamos ¿y para los jardines? y es como que siempre los jardines infantiles están fuera porque también la ley o el sistema nos mantiene afuera [...] nos citan a nosotros, vamos a la capacitación y en el fondo es como, “pero esto no nos sirve a nosotros, no es aplicable en educación parvularia.” (Encargada JI_SLEP, Zona Centro)

El enfoque pedagógico de la educación parvularia es distinto del enfoque trabajado en educación básica. Por lo tanto, es fundamental que la oferta formativa tenga un enfoque contextualizado que permita y facilite la articulación entre los espacios de transición de niñas y niños.

“(...) La carrera docente de educación parvularia de escuelas, de jardines, ahí sí que hay una... una desarticulación. Por qué, porque la metodología que trabaja el jardín no es escolarizada y la metodología que trabaja la escuela o el colegio es escolarizada. Por lo tanto, en los contenidos que tú tienes, tienes que abordarlos desde dos miradas ¿Cierto? una la que enseña el jardín, o los jardines infantiles y la que enseña la escuela (...) Yo creo que ahí hay como que hacer una mejora, darle una vuelta, mirar cómo están trabajando estos jardines y mirar cómo están trabajando estas escuelas, porque en esto no hay ningún tipo de relación” (Encargada JI_INTEGRA, Zona Sur).



A lo anterior se suma el hecho de que **educadoras/es de jardines infantiles de establecimientos financiados y administrados directamente por JUNJI no pueden acceder a la oferta formativa del CPEIP**, debido a que JUNJI posee su propia partida presupuestaria y las educadoras/es estarían recibiendo el beneficio dos veces. Esto es un nudo crítico al que se le debe poner atención ya que es una dificultad para la implementación.

“Si. Entonces la oferta está... No es tan amplia. Las educadoras en JUNJI no acceden mucho a lo que es CPEIP, si no que más bien están atentas a todo lo que la institución está difundiendo. A veces no con mucha anticipación... A veces sobre la marcha. Entonces, no existen los espacios para poder organizarse, planificarse.” (Encargada de JI_JUNJI, Zona Centro)

“Yo sólo postulé a los cursos que entrega la JUNJI, la JUNJI dice: “vamos a hacer un curso de inclusión”, postulo a eso. En la cuarentena también traté de ingresar a otros cursos, antes de como entrar a carrera docente y es súper difícil porque piden como el código del jardín, que los jardines JUNJI no lo tienen, entonces uno tiene que estar como en la dotación de algún colegio a veces para tomar cursos de educación parvularia y ahí uno pierde la opción.” (Educadora de JI_JUNJI, Zona Centro)

Por otra parte, surge como tema (en especial entre educadoras de jardines infantiles), la dificultad de la falta de tiempo para formarse; **las educadoras/es de párvulos pasan completamente dedicadas/os al trabajo directo de niños/as, por lo que no cuentan con tiempos no lectivos para dedicarlos a estas actividades**. En caso de que lo hagan, es un problema para el jardín ya que tiene que conseguir una profesional de reemplazo, lo que tiene altos costos para la institución.

“No existen los espacios para poder organizarse, planificarse... Y como les reitero, de lunes a viernes, las educadoras tienen la educación de estar hasta las 1 en aula. Sólo 2 a 3 tardes fuera del aula. Se espera que en la tarde también estén en el aula... Entonces también uno dice, ya y ¿en qué momento las educadoras pueden desarrollar todo lo que es el trabajo técnico y pedagógico, y administrativo? Entonces, se accede en la medida de lo posible... Oye, voy a salir, o iba a salir, pero me falta una técnico... Entonces también se nos cruza con un tema de rotación de personal. Pero en la medida de lo posible se accede a temas de capacitación.” (Encargada de JI_JUNJI, Zona Centro)

El hecho de liberar a un/a docente para que pueda participar de actividades, por ejemplo, organizadas por el CPEIP, es complejo. Muchas de estas actividades se realizan en horarios



en los que docentes y educadoras están en clases, por lo que **es imposible que asistan sin que esto tenga un impacto en la organización del colegio.**

“Nosotros hemos querido dejar un espacio libre para que ellos se dediquen a esos cursos y la verdad es que ahora estamos tratando de complementar con horas SEP ese espacio, porque el profesor no está dispuesto en sus horas libres, digamos, de casa, de tiempo personal dedicarlo al estudio, por ejemplo, con la oferta que ofrece el CPEIP [...] y los horarios de esos webinars son a lo mejor en horario en que están los profes en clases, que tengo que liberarlo de jornada y eso me perjudica un curso, por ejemplo, compatibilizar los tiempos ha sido lo difícil.” (Director/a SLEP, Zona Centro)

“Ahí va también una cuestión que tiene que ver con el tiempo, porque ojalá uno pudiese tener el tiempo para realizar todo esto, para poder participar de todos estos cursos e impregnarse de estos conocimientos.” (Encargada de JI_JUNJI, Zona Norte)

En este escenario, un factor preponderante en la demanda que pueden realmente tener los diversos cursos de formación docente que ofrece el CPEIP, es la consideración del escaso tiempo con que cuentan docentes y educadoras/es, sobre todo entre quienes trabajan la jornada escolar completa.

*“Nosotros sabemos que en la enseñanza aprendizaje **el factor tiempo es muy importante** y eso es lo que menos tenemos los docentes, al menos nosotros que trabajamos jornada escolar completa aquí en (...), no nos queda tiempo, después que nos ofrezcan cursos, formación, hermoso, porque a uno le gustaría formarse más. (Docente EM, Zona Norte)*

“Hice un curso de enseñanza efectiva en el aula, siempre me gusta formarme, pero el tiempo no me alcanza, tengo que dar un tiempo extra (...), si ahorita usted me ofrece un curso, me ofrece esa oferta para formarme como docente, ¿en qué momento lo hago? (Docente EM, Zona Norte)

Así también lo recalcan Directores/as, quienes mencionan que las instancias de difusión están operando, es decir, llegan invitaciones para participar de cursos, pero **las jornadas laborales no les permiten participar.**

“Los tiempos siguen siendo acotados. Entonces llega mucha invitación a participar en webinar, en reuniones Zoom, en Meet, en fin, pero nuestro horario laboral sigue siendo de 8 o 10 horas diarias. Algunos se han atrevido a hacer cosas fuera del horario de trabajo, 5, 6, 7 de la tarde, invitaciones que llegan a en esos horarios, pero el tiempo sigue siendo el mismo (...) entonces uno no puede estar en todas. A



mí me gustaría participar en unos temas que son temas para uno, pero justo coinciden con dos o tres reuniones que uno tiene, imposible participar en las tres.”
(Directora/a, EM, Zona Norte)

En este sentido, docentes y educadoras/es tienen que sacrificar su propio tiempo libre para poder participar de actividades de formación. Esto condiciona el interés que pueden tener docentes y educadoras/es en participar de estas actividades, y queda **supeditado a quienes tienen voluntad para sacrificar sus tiempos fuera de su jornada laboral.**

“La debilidad no es una cosa de ellos, ni de las personas que van ofreciendo talleres, cursos, seminarios. La debilidad está en lo que está pasando con la docencia ahora. Ellos no iban... no iban a tomar nada extra. Algo que les quitara otra hora más de trabajo en sus casas. No se iban a conectar a un curso. Si el diplomado era de exigencia de la Corporación, lo íbamos a hacer, pero no si fuese voluntario. No sé si me entiende.” (Directora/a, EM, Zona Centro)

“Yo veo, por lo menos en mi escuela, que hay muchos colegas que no tienen mucho interés. Que dicen, así como si nos pagaran algo por los perfeccionamientos como era antiguamente, claro. Pero como en realidad todos tienen poco tiempo, corren de aquí para allá. Entonces de repente hacer algo por voluntad propia... como que no todo el mundo tiene el mismo interés”. (Docente, SLEP, Zona Centro)

Por otra parte, se releva el hecho de que **aún hay poca coordinación y vínculo entre los equipos directivos y el CPEIP, lo que no favorece la motivación por la participación y la pertinencia de las acciones formativas de utilidad para los establecimientos educativos.** En efecto, mentores/as comentan su deseo de que los establecimientos ligen el trabajo que realiza la comunidad educativa a lo que hace el CPEIP a nivel nacional.

“Yo la encuentro que es enriquecedora igual, pero siempre, siempre nos juega en contra los tiempos, porque los cursos que están ahí son atingentes y pueden servir de gran ayuda a los docentes, pero el problema topa ahí en los tiempos (...) esto tienen que hacerlo los directivos porque puede que en algún establecimiento sí ocurra, ligar más el trabajo que tienen como comunidad educativa al CPEIP, las actividades que se están haciendo a nivel nacional con respecto a la educación, porque falta ese nexo, falta esa unión, como que es como si fuera una entidad, los colegios, las escuelas, una entidad aparte, entonces no tienen idea los directivos, yo estoy segura que mi directivo no tiene idea ni lo que es el CPEIP, no creo que se maneje mucho porque viene de un colegio particular privado, entonces ahora recién se está interiorizando pero al principio no tenía idea de nada” (Docente mentora, EPS, Zona Centro)



El acceso a formación profesional también es una necesidad para muchos/as directores/as y encargados/as de jardines infantiles, lo que pone en perspectiva la urgencia de implementar una carrera directiva.

“Hay falencia porque no hay información para los directivos y los equipos directivos que son el motor de los profesores y si tú ves las bases de la formación, cuando tú quieres meterte a un curso, a un diplomado del CPEIP, dice sólo para profesores de aula excluye a los directivos, entonces yo creo que ahí hay un error.” (Directora, EM, Zona Centro)

“Yo he tratado de crear dos cuentas en CPEIP, y no me deja entrar porque como no estás en carrera docente no te permite.” (Encargado/a de JI_VTF, Zona Norte)

“Encuentro que los cursos del CPEIP, si bien hay una variedad, a veces siento que no hay tanto aporte puntual para dirección, para UTP.” (Director/a, EPS, Zona Centro)

¿Cómo se levantan efectivamente las necesidades formativas en los territorios y comunidades educativas?

Para la implementación de una acción formativa es clave el proceso de levantamiento de necesidades. Cada sostenedor/a implementa distintas estrategias para conocer cuáles son los aspectos formativos más relevantes que atender.

Hay sostenedores/as que definen sus acciones formativas a puertas cerradas, sin considerar las necesidades de docentes ni educadoras/es de sus establecimientos, tomando decisiones solo a nivel del equipo directivo. Esto tiene como consecuencia que docentes y educadoras/es se forman por voluntad propia, es decir, buscan cursos y capacitaciones por su cuenta, de esta manera se aseguran su formación continua. Una docente con trece años de experiencia en aula, que trabaja en un establecimiento educacional Particular Subvencionado del centro del país, expresa.

“Sí, con respecto a los cursos, a los que yo he tenido que ir, son por voluntad propia. El establecimiento muy pocas veces adquiere capacitaciones que incluso sean buenas para uno como docente, que vayan a servir en el futuro en las mismas prácticas pedagógicas que uno tiene día a día. Pero los que yo he tomado, por ejemplo, los de CPEIP son buenísimos. He ido como a tres, sobre todo los que tienen que ver con mi área, sobre argumentación, prácticas de debate para aplicar con los niños” (Docente, EPS, Zona Centro)



Hay sostenedores que han implementado mecanismos de consulta a sus docentes y educadoras/es con la finalidad de armar un plan que refleje dichas necesidades. En estos planes se busca que haya representantes de distintos estamentos.

“...nosotros tenemos hoy día levantamiento de necesidad de capacitación a través de los comités bipartitos, entonces se aplica un documento donde se hace una consulta a todos los colegios respecto de cuáles son las áreas que a ellos les gustaría formarse. Y el comité bipartito con un representante de cada colegio, en forma también acá liderada por la directora de personas, revisamos las necesidades de los colegios, y ahí acordamos, por lo menos para estas líneas de acción entonces, por ejemplo, pero ahí no sé cómo va a conversar con lo que tú dices porque la línea de acción nuestra normalmente ha sido más institucionales que locales”. (Sostenedor/a, EPS, Zona Centro).

Existen otras realidades en las que directores/as efectivamente hacen un levantamiento de necesidades acorde a lo propuesto por docentes, sin embargo, lo que define la acción formativa, y de qué forma se va a ejecutar, en algunos casos está mediado por la disponibilidad de recursos con que cuentan las entidades sostenedoras.

“En mi colegio pasa que en el PME los directivos ponen alguna capacitación que los profesores solicitamos. Pensemos, queremos una capacitación en evaluación porque ahí estamos débiles, uno lo comenta y ellos tratan de hacerlo, en ese sentido. Lo fome es que el sistema de SLEP, eh yo pienso que está como muy alejado del del colegio, porque hay que mandar el colegio, manda tres eh, ¿cómo se llama? Presupuesto o 3 ATE, no sé eh instituciones que dan los cursos, y el que toma la decisión de quién lo tiene que hacer, que qué institución lo tiene que impartir, ese el SLEP. Y el SLEP siempre no sé, toma el más barato o si nosotros damos 3 nombres, ellos toman como el más barato y siempre el más malo. Yo debo decir que ha sido un fiasco el curso de evaluación que hicimos”. (Docente, SLEP, Zona Norte)

Lo que ocurre en jardines infantiles es otra realidad. Hay encargados/as de jardines infantiles que levantan necesidades educativas mediante reuniones semanales y observaciones de aula. Por ejemplo, en Fundación INTEGRA tienen un sistema de formación propio, el cual se encuentra establecido y tiene un mecanismo de funcionamiento conocido para las educadoras/es. El sistema ha incorporado elementos relacionados con la carrera docente como forma de apoyo a las educadoras/es.

“Ya y otra cosa que nosotros tenemos es la plataforma del Intranet, nosotros tenemos como cursos y de una formación bienal que se llama. “Información Aprendes” entonces ahí las educadoras tienen acceso a, por ejemplo, a partir de las temáticas y de lo que ellas requieran, poder elegir qué curso voy a tomar, y qué



potencia, y eso también, cuando se ha ido socializando, también se ha ido como trabajando con respecto a la carrera docente, pensando en cómo potenciar algunas competencias. Entonces tuvimos el año pasado Ciencias, tuvimos Matemáticas, planificación diversificada. Entonces ellas podían optar a ese curso.” (Sostenedora Integra, Zona Centro).

Otra instancia implementada por INTEGRA son las reuniones semanales, las que son espacios de coordinación y comunicación entre educadoras/es y la persona encargada del jardín.

“Tenemos muchas reuniones donde yo les voy preguntando cuáles son sus necesidades o requerimientos.” (Encargada JI INTEGRA, Zona Centro)

“Nosotros tenemos siempre reuniones de gestión todas las semanas y tenemos reuniones de aula. Entonces, en esas reuniones los equipos técnicos hacen llegar sus inquietudes, lo que sea, y en las reuniones de gestión nosotros trabajamos y abordamos esas inquietudes” (Encargada JI VTF, Zona Centro)

Las observaciones de clases (llamadas así, pero también “acompañamiento al aula”, “reuniones de gestión”, o “reuniones de aula”) en general son una herramienta utilizada para informarse sobre las potenciales necesidades formativas que puedan requerir sus docentes y educadoras/es:

“Podemos ingresar a las salas de los profesores sin ningún problema, podemos participar de las clases, podemos mirar las clases, no hay ese, no hay, nadie ve una un interés sancionatorio punitivo en la visita a clase. Ya de hecho yo es más frecuente, es muy frecuente que entre en una sala a saludar a los niños, que les pregunte que están estudiando y cómo y que le haga preguntas sobre lo que están haciendo. Entonces tenemos esa gran ventaja en el colegio que está instalada, la visita a clase sin ningún tipo de problema. A partir de eso, entonces uno puede a veces detectar ciertas necesidades de formación.” (Director/a, EPS, Zona Centro)

“Nosotros tenemos siempre reuniones de gestión todas las semanas y tenemos reuniones de aula. Entonces, en esas reuniones los equipos técnicos hacen llegar sus inquietudes, lo que sea, y en las reuniones de gestión nosotros trabajamos y abordamos esas inquietudes.” (Encargado/a JI VTF, Zona Centro)

O bien a través de una combinación de las estrategias recién mencionadas. A saber, a través de observación de clases y reuniones, entre otras:

“Hacemos un formato Excel donde vamos viendo y vamos evaluando en las necesidades de los profesores, ellos mismos van informando. Un drive, digamos,



donde se ha solicitado cuáles han sido las necesidades de ellos para formación. Entonces en relación a eso, nosotros después planificamos el próximo año. Y también con la observación de sala, de aula porque uno al observar la sala de clases, la observación de clase uno puede ir visualizando cuáles son las necesidades que tienen los profesores y las debilidades que hay frente a ello.” (Director/a SLEP, Zona Norte)

“Desde las reuniones de profesores, desde las conversaciones de los profesores con la unidad técnica pedagógica, con convivencia escolar de los profesores en conversaciones con la psicóloga y el psicólogo, o sea, de diferentes partes. No es que el profesor en un Consejo levantó la mano y dijo, ya nosotros queremos, no, tú vas sumando, y vas conversando con los profes. Efectivamente te vas dando cuenta que son y al momento de preguntarle a los profesores, oye mira, queremos plantear capacitación en este en esta rama les interesa y todos te dicen, oye, si súper bueno porque no nos manejamos en el lenguaje en situaciones que de repente nos han pillado un poco incómodo en la sala de clases, porque claro, sentimos que hoy día los estudiantes se manejan más en el lenguaje que nosotros. Entonces como que la conversa, en el diario, en el consejo, tú vas uniendo situación y finalmente surge, la necesidad.” (Director/a EM, Zona Centro)

Necesidades Formativas levantadas desde las comunidades educativas

Tal como se mencionó anteriormente, son diversos los mecanismos que directores/as utilizan para recoger las necesidades formativas de su cuerpo docente, elaborar un diagnóstico y definir los conocimientos y competencias que procurarán fortalecer a lo largo del año.

Entre las principales necesidades formativas para docentes y educadoras/es identificadas por directores/as destacan: herramientas para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica en base a resultados, aspectos metodológicos de la enseñanza y la didáctica, entre otros.

“...nace de ellos también, nace de ellos que debemos potenciar estos puntos y que finalmente al momento de realizar, por ejemplo, la evaluación docente, se dieron cuenta lo importante que es el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica en base a resultados” (Director/a EPS, Zona Centro).

“Me parece que el pie del que cojeamos siempre los profesores es la metodología. Algunos le llaman didáctica también, algunos confunden didáctica con metodología, pero andan en el modo como nosotros nos convertimos en lo que he dicho, promotores de aprendizaje, a través de qué estrategias, de qué manera vinculamos al estudiante con un proceso de aprendizaje.” (Director/a EPS, Zona Centro).



Los y las directores/as consideran también importante la formación en relación con la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y los contextos y particularidades en los cuales estos se llevan a cabo, aspectos considerados, por ejemplo, a través de los Decretos 67, 87 y 83:

“Lo que yo veo además de toda esa información que nos entregan los colegas, es que con el tema de la evaluación, es una transversal en, yo lo veo en dos partes, de necesidad de cambiar un poco la estrategia, necesidad de capacitación en evaluación con el tema del decreto 67... ha costado un montón que los colegas busquen e instalen otras formas de evaluar que no sea la prueba. Oye, puras pruebas, la prueba, la prueba, pero colega, se tiene que evaluar de manera constante, oye hasta con las preguntas de clase, a través de un analista de indicadores, un checklist, un montón de formas y ha costado mucho, no sé si es porque, de repente no es que no sepa, no sé si es necesario capacitarlos en estrategia, sino es, bueno cambio de paradigma, no sé, es como cambiar el switch, eso falta, pero no sé si, es difícil, hay colegas que no quieren, que les cuesta mucho.”
(Director/a, EM, Zona I Sur)

“Creo que esa parte nos falta. La parte evaluativa también. La de procesos. Este impacto también. Por ejemplo, el Decreto 67, el mismo Decreto 67. Es que yo, yo me miro y es de pelos, digo yo, es de pelos, es de pelos el impacto que va a tener en mis colegas.” (Director/a, EM, Zona Norte)

[En relación con las principales necesidades de los docentes del colegio]: “La evaluación formativa, evaluación formativa es lo que está en el decreto 87.”
(Director/a, SLEP, Zona Norte)

Junto con lo anterior, desde la mirada de sostenedores/as, los temas más recurrentes son: la evaluación y currículum, prácticas didácticas e interacciones pedagógicas y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

“Yo creo que evaluación y currículum son tal vez elementos que todos los docentes debiéramos ser fuerte. Yo creo que ahí hay muchas falencias, nosotros estamos, o sea, está instalado ya el decreto 67 hace rato, pero todavía no logramos apropiarnos de, de esta nueva norma. Y yo creo que ahí habría que avanzar, o sea, y que estas capacitaciones sean apuntadas a esos elementos. Y también, yo creo, un aspecto importante, que yo creo que hay que mejorar en, en los docentes, dice relación con la metodología. Creo que ahí estamos bajo, yo creo que ahí está lo potente de poder avanzar y mejorar el aprendizaje en nuestros estudiantes.” (Sostenedor/a, DAEM Zona Sur).



“(...) mira lo que principalmente el profesor ha ido solicitando es profundizar en temas de evaluación, profundizar acerca de cómo enseñar y desarrollar habilidades en los estudiantes y eso no se puede encontrar bien desarrollado en el CPEIP” (Sostenedor/a EPS, Zona Sur)”.

Asimismo, muchos de los actores entrevistados mencionan que las necesidades formativas han ido evolucionando y cambiando en el marco de la pandemia, debido a que ha aumentado el diagnóstico de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo que fortalecer herramientas para el trabajo con ellos/as es una de las demandas más comunes también entre docentes y educadoras/es.

“(...) mira lo que principalmente el profesor ha ido solicitando es profundizar en temas de evaluación, profundizar acerca de cómo enseñar y desarrollar habilidades en los estudiantes y eso no se puede encontrar bien desarrollado en el CPEIP” (Sostenedor/a EPS, Zona Sur)”.

“Metodología en relación con la necesidad educativa especial. Yo, desde mi mirada, podría decir hoy día que hay un mayor porcentaje de niños, entre comillas, con necesidades especiales, de lo que había hace quince años atrás [...]Entonces sí es perfeccionamiento, creo que tiene que ver con la metodología [para cubrir] necesidades especiales, porque se implementa un decreto como el Decreto 67 que pare mi es poderoso. Pero que habla de un proceso. Y la gente no tiene idea lo que es un proceso.” (Director/a Municipal, Zona Norte)

“Necesitamos quizás una actualización y yo creo que respecto a las necesidades formativas que tu mencionas que visualizo en los docentes es eso, las educadoras diferenciales plantean que necesitan actualizarse con respecto al trabajo con los estudiantes del espectro autista, con los estudiantes TEA, por ejemplo.” (Director/a, EPS, Zona Centro)

“Atender la necesidad educativa especial desde dentro del aula, atender los alumnos TEA, eso es un gran tema hoy día.” (Director/a, SLEP, Zona Norte)

En el caso de los jardines infantiles y salas cunas, a partir de lo planteado por sus direttore/as o encargadas/os, las necesidades formativas que tienen las educadoras/es se relacionan principalmente con herramientas para el trabajo con las familias, la necesidad de fortalecer el trabajo de liderazgo de educadores/as y la necesidad de mayores herramientas para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, así como para evaluar efectivamente los aprendizajes de sus estudiantes.

“Entonces, para que tú puedas tener una comunicación asertiva (con las familias), afectiva, cierto, que te pueda entender la otra persona, necesitas herramientas, y eso si bien las tías lo tienen porque no he tenido problemas con respecto a eso, pero



hay que educar, y aquí la educación no parte solo con los niños”. (Encargada de JI_Integra, Zona Sur)

“Fortalecer siempre el liderazgo de las educadoras es un perfeccionamiento que debe ser permanente.” (Director/a de JI_JUNJI, Zona Sur).

“Lo que más les falta a mis educadoras, lo digo más personal, es el empoderamiento. Ese liderazgo de sala [...] Entonces, ese respeto de repente de educadora, falta. Falta, que la educadora se empodere en su nivel, que diga, no sé tía usted tiene que realizar... muchas veces las técnico están ahí y la educadora vuelta loca realizando cosas, pero no les hacen caso [...] salieron de la universidad y ellas creen que tienen que hacer todo ellas solitas no más.” (Director/a de JI_VTF, Zona Sur)

“O sea, yo creo que ahora estos últimos años y creo que post pandemia, venía un poquito antes de la pandemia igual, pero tiene que ver con la formación (...), para trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales, porque hemos tenido aumento pero considerable (...) entonces es una percepción como general de los jardines infantiles, que si bien siempre hemos trabajado con diversidad ahora hay un elemento extra que se asocia a necesidades particulares como niños con TEA, por ejemplo, que no hemos podido atender de buena manera por esta falta de personal, de equipo multidisciplinario, en los jardines no existe eso” (Director/a de JI_VTF, Zona Centro).

“Siempre es tema la evaluación y lo otro tiene que ver con las prácticas porque con los estándares indicativos también están vistas mucho las prácticas pedagógicas y prácticas de calidad.” (Sostenedor/a, JI_VTF, Zona Norte).

Asimismo, algunos/as sostenedores han optado por privilegiar la formación en temas de autocuidado y la didáctica, pensando precisamente en la importancia de la educación parvularia y las necesidades educativas especiales.

“Uno de los requerimientos que ellas me piden es el adquirir nuevas herramientas para los niños con necesidades educativas especiales. Nosotros acá en la fundación en INTEGRÁ, nosotros recibimos a todos los niños, no excluimos niños ¿ya? Desde niños a lo mejor con alguna discapacidad motora, alguna discapacidad intelectual, niños con TDAH, con Síndrome de Down, para nosotros todos los niños son iguales. Pero, no tenemos un profesional exclusivo para estos niños, tenemos un apoyo de un profesional, pero que está en Temuco y nosotros solamente hacemos requerimientos a él y ellos nos mandan la información. Pero sí, mis colegas en este minuto, por ejemplo, ellas quisieran, porque ya lo hemos conversado, esas serían unas de las herramientas muy importantes que ellas necesitan tener herramientas claras para poder entregar una educación de calidad a todos los niños, no a los que entienden y a los que no.” (Encargada/o de JI_INTEGRA, Zona Sur)



“Nuestra mayor necesidad, porque yo trabajo en sala, lo converso con las muchachas, es la atención a niños necesidad educativa especial. Porque igual nosotros no somos expertos en esos temas.” (Encargada/o de JI_INTEGRA, Zona Centro)

En definitiva, directores/as y sostenedores plantean que las principales necesidades de formación y desarrollo profesional detectadas, a partir de los mecanismos que han desarrollado para levantarlas, **son fortalecer competencias para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, preparación y evaluación de la enseñanza, didáctica, desarrollo de habilidades en estudiantes y para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales.** Esta última necesidad también es identificada por directores/as de jardines infantiles quienes, además, plantean la necesidad de fortalecer herramientas para el trabajo con las familias y el liderazgo de educadores/as.

8.4 Participación de docentes y educadoras/es en acciones de formación continua

- **Tasa de matrícula, asistencia, deserción, aprobación y certificación final.**

El Artículo 12 de la Ley 20.903 establece que el CPEIP “ejecutará acciones de formación continua para las/os docentes, conforme a las necesidades de éstos formuladas por las comunidades educativas a través de sus directores o sostenedores”.

A fin de evaluar el cumplimiento de las acciones de formación continua, se utilizaron las bases de datos correspondientes a postítulos y cursos dictados tanto por el CPEIP de forma directa, como los realizados mediante instituciones formadoras certificadas. Estas bases de datos consisten en: i) una de postítulos, que comprende procesos iniciados entre 2015 y 2019, y ii) otras seis bases de datos de cursos y talleres, que comprenden el período 2016-2021.

Vinculando con los indicadores y resultados planteados en la teoría de cambio asociados a formación continua, se aborda: participación en actividades de desarrollo profesional docente, y tasas de matrícula, asistencia, deserción, aprobación y certificación final.

Los y las potenciales beneficiarios/as de estos cursos son docentes y educadores/as que se desempeñan en establecimientos que reciben aportes del Estado.⁴⁹ Cabe mencionar que, para un año determinado, un/a docente o educador/a puede postular a más de una acción formativa, por lo tanto, se señalará oportunamente si los indicadores se calculan en

⁴⁹ Es decir, excluye a las/os docentes que se desempeñan en establecimientos particulares pagados.



base a inscripciones (es decir, que considera el total de inscripciones en las distintas acciones formativas, pudiendo estar alguna persona contabilizada más de una vez) o inscritas/os (que refiere al total de personas registradas en el sistema).

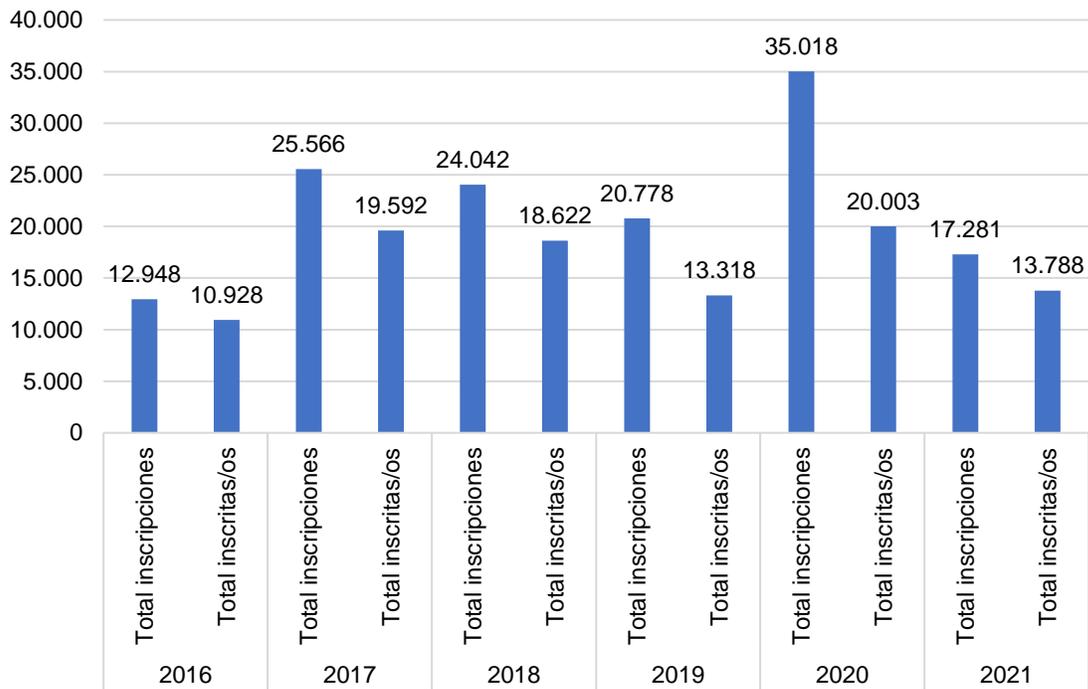
En el Gráfico 12 se muestra el total de inscripciones e inscritos/as en acciones formativas (esta información no refleja la cantidad de cupos disponibles ya que las bases de datos no incorporan esa información), por año de inicio.⁵⁰ Del gráfico, es posible constatar que 2016 es el año con menos inscripciones, y que éstas aumentaron aproximadamente el doble en 2017 (primer año de implementación de la ley). Las inscripciones se mantienen relativamente constantes en 2018 con respecto al año anterior, y disminuyen aproximadamente un 20% en 2019. El año 2020 es el que registra mayor número de inscripciones en cursos de formación continua.

La variación entre inscripciones y docentes y educadoras/es inscritas/os es relevante. Para 2020, por ejemplo, la diferencia es de alrededor de 35.000 inscripciones con respecto a 20.000 personas inscritas, es decir, en promedio, cada docente o educador/a tomó 1,75 cursos. Para 2019, la relación es de 1,5 cursos por docente y educador/a, mientras que, durante los años 2016, 2017, 2018 y 2021, en promedio, cada docente o educador/a tomó aproximadamente 1,25 cursos. Este fenómeno podría explicarse por mayores facilidades en la inscripción de cursos dado el escenario sanitario durante los años 2019 y 2020. La mayor diferencia entre inscripciones e inscritos en 2020 sugiere que el aumento de la oferta formativa para dicho año indujo a docentes y educadores/as a tomar más cursos.

⁵⁰ Se excluye 2015 ya que solo hay datos de postítulos y es una matrícula menor (884 casos).



Gráfico 12: Total de inscripciones e inscritas/os en cursos de oferta formativa por año



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Ahora bien, la Tabla 65 muestra el total de inscripciones e inscritos por año de inicio de la acción formativa, separando por sexo y dependencia.⁵¹

Tabla 65: Inscripciones e inscritos/os en acciones formativas por año, sexo y dependencia

	2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	Inscripciones	Inscritos/as										
Sexo												
Hombres	3.210	2.707	5.988	4.579	5.893	4.626	3.489	2.160	7.310	4.118	3.887	3.007
Mujeres	9.729	8.212	18.983	14.506	18.149	13.996	17.289	11.158	27.708	15.885	13.394	10.781
Dependencia												
Municipal	6.811	5.697	14.377	10.561	12.632	9.698	11.172	7.034	17.510	9.793	7.827	6.241
SLEP	N/A	N/A	N/A	N/A	25	21	611	403	2.311	1.302	1.232	995
Particular Subvencionado	6.022	5.127	10.557	8.463	10.939	8.514	7.861	5.115	14.915	8.730	7.896	6.266
E. Parvularia	0	0	0	0	2	2	334	262	0	0	196	188
Total	12.948	10.928	25.566	19.592	24.042	18.622	20.778	13.318	35.018	20.003	17.281	13.788

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. No se considera a docentes y educadores/as que se desempeñaban en establecimientos particulares pagados o CAD. Nueve casos en 2016 y 595 en 2017 no tienen información sobre sexo.

⁵¹ Se agrupan JUNJI, Integra y VTF (dato auto reportado) en una categoría, "Parvularia", debido al bajo número de casos. Además, al no tener información desagregada por nivel de enseñanza, no se tienen datos de educadores/as en el resto de las dependencias (o si los docentes se desempeñan en educación básica, media o diferencial).



Al observar los datos por sexo, para todos los años, al menos el 75% de las inscripciones (y personas inscritas) corresponden a mujeres, siendo este porcentaje más alto en 2019, cuando asciende al 83,5%. Este resultado va en línea con lo establecido en la caracterización general de docentes y educadores/as, en que se evidencia que la dotación de docentes es mayoritariamente femenina. Es interesante destacar que el porcentaje de mujeres inscritas en acciones formativas es mayor que el porcentaje de docentes y educadoras mujeres registrado en la dotación docente. Dependiendo del año, entre 72% y 73% de las/os docentes y educadoras en establecimientos que reciben financiamiento del Estado son mujeres, versus entre 75% y 83% de inscritas en acciones formativas.

Para el año 2020, la cantidad de mujeres inscritas sube con respecto a 2018 y 2017, mientras que cae para los hombres, aun siendo la dotación docente de hombres mayor en 2020.

Además, al ver por tipo de dependencia, de la Tabla 65 es posible apreciar que tanto las inscripciones como las personas inscritas se concentran en los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Recién, a partir del 2018, participan docentes y educadores/as de establecimiento SLEP, los cuales, al año 2021, alcanzan a representar el 7% de las inscripciones. Docentes y educadoras/es de establecimientos particulares subvencionados representan alrededor del 45% de los casos, excepto para 2017 y 2019, donde su porcentaje es menor (41% y 38%, respectivamente).

Las bases de datos de inscripciones de acciones formativas analizadas también consideran registros de educadoras/es de párvulos de jardines infantiles y salas cunas para los años 2019 y 2021. De las 426 educadoras/es que se inscribieron en al menos un curso en los dos años, los datos dan cuenta que un 71,4% se desempeña en establecimientos VTF y un 15,5% en establecimientos de Integra. El 13,1% restante proviene, según los registros, de jardines infantiles JUNJI, aun cuando, por Ley, no pueden participar de acciones formativas del CPEIP puesto que tienen glosa presupuestaria propia para realizar acciones formativas. Esto puede deberse a errores en las bases de registro, o bien, corresponder efectivamente a la participación de educadoras/es de JUNJI.

La Tabla 66 muestra la situación final en las acciones formativas con respecto al total de inscripciones⁵². En ella, se aprecian las tasas de aprobación, reprobación y deserción.

Según la información existente, los criterios para distinguir las distintas categorías que definen la situación final de los cursos de formación continua en las bases de datos del CPEIP son diversos y poco excluyentes. Con el fin de analizar los criterios relevantes y

⁵² Cabe señalar que las bases previas a 2018 no cuentan con información sobre la situación final de los docentes y educadoras/e inscritos/as.



comprometidos para este estudio, se decidió agrupar algunos criterios, a fin de generar menos categorías y hacer más comprensivas las distinciones.

En deserción, la categoría original “desertor”, se agrupó junto con “retirado” y “renuncia”, ya que cumplían con un perfil similar en los datos. Esto quiere decir que son personas con un porcentaje de asistencia mayor a 0%, pero que no terminaron los cursos. Además, existen las categorías “no participante” y “sin dato”. La primera corresponde a personas que se inscribieron y luego no participaron de los cursos, no teniendo entonces asistencia ni puntaje en pretest y post test (también se agrupó con casos consignados como “no aplica”). Los casos “sin dato” se agruparon junto con los casos consignados como “en ejecución”, cuyo año de inicio fue 2019, y por tanto sube el porcentaje para ese año.

Tabla 66: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año⁵³

	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	8.404	35,64	7.644	37,75	8.677	24,78	4.100	23,73	28.825	29,99
Reprobada/o	793	3,36	285	1,41	133	0,38	236	1,37	1.447	1,51
Desertor/a	11.775	49,94	5.581	27,56	3.994	11,41	3.343	19,34	24.693	25,69
No participante	992	4,21	1.907	9,42	21.518	61,45	7.514	43,48	31.931	33,22
Sin dato	1.613	6,84	4.830	23,86	696	1,99	2.088	12,08	9.227	9,60

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

De la Tabla 66, se puede apreciar que la tasa de aprobación es más alta en 2019, en torno a 37,8%, y alcanza su punto más bajo en 2021, 23,7%. Asimismo, la tasa de reprobación es más alta en 2018, 3,4%, y luego decrece a 1,4% en 2021.

En cuanto a la deserción, cabe destacar el alto porcentaje que experimenta esta situación en 2018, llegando al 49,9%. Esta tasa cae a 27,6% en 2019, 11,4% en 2020 y 19,3% en 2021.

Así también, para todos los años, los porcentajes de “no participantes” y/o casos sin información sobre su situación final, son altos. Esto es particularmente relevante en 2020, en que 61,5% de las inscripciones terminan en la categoría de “no participante”. El alza en este porcentaje puede estar relacionada con el cambio de modalidad de los cursos causado por la pandemia, donde la mayoría pasó de un formato híbrido a completamente remoto. Esto sugiere que, si bien era más fácil inscribirse, el contexto indujo a muchos docentes/as a no proseguir con las acciones formativas.

El porcentaje de casos *sin dato* (23,9%) es más alto en 2019 que para los demás años del período. Este porcentaje corresponde casi en su totalidad a observaciones cuya situación final está consignada como “en ejecución”, es decir, corresponde a acciones formativas

⁵³ En el Anexo 14.22 se encuentran las tablas que permiten ver el comportamiento de esta variable por sexo, función principal, tramo etario y nivel de enseñanza.



finalizadas, aunque no se consigna la situación final de docentes/as participantes, lo que podría evidenciar un registro incompleto. Este resultado bien puede ser un efecto producido por la crisis social de 2019, en la que algunos cursos no finalizaron formalmente, o a problemas de registro en las bases de datos. Con respecto a la segunda opción, cabe señalar que todos estos casos corresponden a acciones formativas ejecutadas por instituciones externas al CPEIP.

Las tablas que están en el Anexo 14.22 se presentan tasas análogas a las de la Tabla 66, según distintas variables de interés. En la tabla que representa a los hombres, se observa una disminución de la tasa de aprobación de 32,77% en 2018 a 23,85% en 2021. La tasa de deserción también disminuye, pero la de “no participación” aumenta significativamente, de 5,07% a 39,59%. La tabla que representa a las mujeres muestra un patrón similar, con una disminución en las tasas de aprobación y deserción, y un aumento en la no participación. Sin embargo, las mujeres tienen tasas de aprobación generalmente más altas que los hombres.

Considerando el rol de los participantes, docentes/as y educadoras/es de párvulos en aula son quienes representan la mayor cantidad de participación en las acciones formativas, alcanzando un total de 83.061, mientras que otros cargos representan un total de 13.062. Esto es coherente con el hecho de que hay más docentes de aula que otros roles en el sistema educativo. En cuanto a tasas de aprobación y deserción, las de docentes y educadoras/es de aula son más altas en comparación a los otros cargos.

En el Anexo 14.22 hay otras tablas que analizan la aprobación, reprobación y deserción según diferentes rangos de edad: 20-29, 30-39, 40-49 y 50 años o más. En lo que respecta a los grupos de edad, el grupo de 30 a 39 años fue el más grande, con 41.941 participantes. Los otros grupos de edad, 20-29 años, 40-49 años y 50 años o más, tuvieron 17.395, 20.464 y 13.165 participantes, respectivamente. En general, las tasas de aprobación y reprobación disminuyen a lo largo del tiempo en todos los rangos de edad. El grupo de 20 a 29 años muestra la mayor tasa de no participación en 2021 (42,46%). La tasa de aprobación más alta en 2021 es para el grupo de 50 años o más, pero también tiene la tasa de no participación más alta (46,69%). Esto podría indicar que, aunque aquellos que participan en el sistema educativo tienen un buen desempeño en los cursos de formación, una gran proporción está optando por no participar.

Por otro lado, es relevante señalar que las bases de datos de 2019 en adelante tienen información sobre la modalidad en la que se imparten los programas. Los tipos de modalidades son tres: en línea, híbridas o presenciales. En 2019, la modalidad en línea representaba el 50,7% de la oferta, 69,5% en 2020 y 90,3% en 2021. La modalidad híbrida, en tanto, cae de 43,1% en 2019, a 30,3% en 2020 y 9,7%. La modalidad presencial cae de 6,25% en 2019, a 0,17% en 2020 y desaparece en 2021. Este cambio podría explicarse por las restricciones impuestas por la pandemia. Al mismo tiempo, y dado que puede haberse dado un tiempo de ajuste, el que no se haya podido migrar automáticamente a un régimen



remoto podría explicar por qué el alza de quienes se inscriben, pero no participan, es tan pronunciada. La masividad de la modalidad en línea en el año 2021 podría haber contribuido a que cayera este porcentaje.

La Tabla 67 muestra las tasas de aprobación y reprobación de quienes participaron durante el proceso completo de la acción formativa inscrita. En ella, se puede apreciar que **las tasas de aprobación, de quienes participan de todo el proceso, son mayores al 90%** para todo el período.

Otro dato que se desprende de la lectura de la Tabla 67 es que la tasa de reprobación es más baja en 2020 (1,5%). Considerando que durante este año hubo mayor cantidad de inscripciones de “no participantes”,⁵⁴ esto implicaría que entre quienes participaron efectivamente del proceso, había una proporción aún mayor de quienes tenían las herramientas y/o motivación para completarlo satisfactoriamente. Una explicación alternativa sería que se realizaron cambios en los criterios de aprobación de los cursos, dado el escenario por la crisis sanitaria en 2020.

Tabla 67: Tasas de aprobación, reprobación por año – excluyendo no participantes, desertores/as y sin dato.

Año	2018	2019	2020	2021	Total
Aprobada/o	91,38%	96,41%	98,49%	94,56%	95,22%
Reprobada/o	8,62%	3,59%	1,51%	5,44%	4,78%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

La Tabla 68 muestra las tasas de asistencia, disponibles desde 2019, para quienes aprueban, reprueban y desertan de los cursos de formación continua (las demás categorías no presentan información de asistencia).

Tabla 68: Tasas de asistencia promedio por año y situación final

	Año		
	2019	2020	2021
Aprobada/o	72,96%	89,97%	93,65%
Reprobada/o	45,35%	63,71%	47,28%
Desertor/a	16,53%	15,55%	11,25%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

⁵⁴ Personas inscritas sin datos de asistencia, pretest y post test.



De la Tabla 68, se desprende que **quienes aprueban los cursos son a su vez quienes tienen mayores tasas de asistencia en promedio**, y que éstas han ido progresivamente en aumento, de 73,0% en 2019 a 93,7% en 2021. Por otra parte, **quienes reprueban presentan tasas de asistencia en promedio entre 45,3% y 63,8%, dependiendo del año**. Finalmente, quienes desertan tienen tasas de asistencia entre 11,3% y 16,5% en promedio. Esto sugiere que quienes desertan asisten inicialmente a los cursos, pero luego no finalizan el proceso.

Con respecto a los puntajes en los pretest y post test con los que se evalúa el desarrollo de los cursos⁵⁵, quienes no participan no presentan información en estas variables. Por ende, la Tabla 69 muestra los porcentajes de logro promedio para quienes aprueban, reprueban y desertan.

Tabla 69: Promedios de porcentaje de logro en pretest y post test por año y situación final

	2018		2019		2020		2021	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Aprobada/o	57,89%	67,39%	43,46%	45,13%	54,14%	61,58%	54,39%	65,02%
Reprobada/o	49,46%	48,17%	24,28%	21,57%	41,82%	30,10%	51,57%	30,57%
Desertor/a	38,05%	11,83%	36,89%	28,12%	37,00%	4,40%	49,85%	7,34%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Para los años 2018 a 2021, los porcentajes de logro en el pretest son en promedio siempre mayores entre quienes aprueban. Asimismo, también son más altos en el post test en todos los casos. Mientras que, en 2019, el porcentaje en el pretest de quienes desertan es mayor que para quienes reprueban, sugiriendo que quienes desertaron durante ese año no eran necesariamente docentes o educadoras con déficit en su desempeño.

En cuanto a los porcentajes de logro promedio asociado al rendimiento en el post test entre quienes aprueban, si bien hay casos que tienen asignado 0% de logro (debido a posibles errores de registro), en promedio sobrepasan el 60% salvo el año 2019 cuando se alcanza un 45,13%.⁵⁶ Entre quienes reprueban, los resultados por año son disímiles, pero en general su promedio en el post test es menor que en el pretest. Es importante recalcar que todas

⁵⁵ Como parte de los mecanismos de evaluación de las acciones formativas, las y los participantes se someten a un pretest y post test, desarrollado por las instituciones formadoras, que evalúan las capacidades, conocimientos o competencias adquiridas según los objetivos de la acción formativa (Fuente: CPEIP – Orientaciones para la Certificación de Acciones Formativas).

⁵⁶ Los casos con 0% son más en proporción en 2019, lo que podría explicar por qué el porcentaje promedio en el post test cae con respecto al resto del período.



estas diferencias pueden, a su vez, deberse a diferencias en el sistema de registros realizado año a año.

En cuanto a la tasa de matrícula, la Tabla 70 muestra el porcentaje de docentes y educadoras/es de establecimientos del sistema escolar sobre la dotación total de inscritos/as en al menos un curso de oferta formativa para el período 2017-2021.⁵⁷

Tabla 70: Tasa de matrícula por año según región, sexo y dependencia

	2017	2018	2019	2020	2021
Región					
Arica y Parinacota	11,69%	11,66%	4,07%	9,86%	6,27%
Tarapacá	9,11%	10,44%	4,74%	8,99%	7,38%
Antofagasta	7,12%	10,54%	5,23%	7,72%	6,44%
Atacama	8,46%	9,27%	7,84%	10,69%	7,82%
Coquimbo	7,45%	6,96%	5,79%	8,84%	6,22%
Valparaíso	7,99%	9,26%	5,70%	8,04%	6,59%
Metropolitana	6,77%	7,19%	4,92%	8,88%	5,00%
O'Higgins	6,27%	7,77%	5,68%	8,46%	6,67%
Maule	9,22%	9,00%	6,21%	9,45%	6,46%
Ñuble	N/A	N/A	6,86%	9,24%	7,47%
Biobío	9,42%	9,30%	5,94%	9,38%	6,01%
Araucanía	8,93%	8,48%	7,20%	9,61%	6,15%
Los Ríos	10,68%	9,97%	7,84%	10,34%	7,22%
Los Lagos	10,22%	9,63%	7,12%	9,07%	5,67%
Aysén	10,18%	8,41%	4,49%	9,20%	5,53%
Magallanes	7,15%	9,65%	5,33%	5,64%	5,04%
Sexo					
Hombres	7,79%	7,77%	3,54%	6,89%	5,00%
Mujeres	9,29%	8,85%	6,62%	9,72%	6,34%
Dependencia					
Municipal	10,16%	9,32%	6,51%	9,80%	6,44%
Part. Subv.	7,79%	7,86%	4,85%	7,82%	5,57%
SLEP	N/A	4,54%	9,71%	14,15%	6,54%

⁵⁷ Se excluyen las/os docentes de establecimientos particulares privados por no ser potenciales beneficiarios de la oferta formativa. Asimismo, no incluye a educadores/as de jardines infantiles de JUNJI, Integra ni VTF, ya que la tasa de matrícula ha sido calculada con los datos de dotación docente de las bases de datos de Cargos Docentes que corresponden a establecimientos del sistema escolar.



Total	9,09%	8,56%	5,78%	8,96%	5,99%
--------------	-------	-------	-------	-------	-------

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para la Región del Ñuble los datos no están armonizados en 2017 y 2018.

En general, se observa que el porcentaje de docentes y educadoras/es del sistema escolar, que participa en cursos, ha disminuido en los últimos años, en comparación con 2017, con una ligera recuperación en 2021. Esto va en consonancia con la cantidad de acciones formativas a las que tuvieron acceso las/os docentes y educadores/as: mientras en 2017 se registran 111 programas distintos, en 2018 son 64, en 2019 se hacen 56, en 2020 73 y en 2021 se realizan 74. **Estos resultados sugieren que aumentar la oferta formativa y la diversidad de cursos, talleres y postítulos podría impactar positivamente en el porcentaje de docentes que participa efectivamente.**

Por territorio, y recogiendo la tendencia de todos los años, las regiones con los porcentajes más altos de participación son la región de Arica y Parinacota (con una participación del 11,69% en 2017 y del 6,27% en 2021) y la región de Los Ríos (con una participación del 10,68% en 2017 y del 7,22% en 2021). Las regiones con los porcentajes más bajos de participación corresponden a la región de Coquimbo (con una participación del 7,45% en 2017 y del 6,22% en 2021) y la de O'Higgins (con una participación del 6,27% en 2017 y del 6,67% en 2021). **Esta desigual distribución de la participación podría explicarse por la falta de acceso a tecnologías o transporte en ciertos territorios. Esto también podría ser la razón de por qué sube la tasa de participación en 2020, cuando los programas se realizaron de forma remota, al mismo tiempo que se brindaron mayores facilidades en términos de conectividad.**

Por otra parte, se perciben diferencias en el porcentaje de participación entre mujeres y hombres, siendo las mujeres quienes han participado en mayor proporción en cursos de formación continua en todos los años analizados. Asimismo, se observa que los y las docentes y educadores/as de establecimientos municipales han participado en mayor proporción que aquellos/as de otras dependencias.

En cuanto a las instituciones ejecutoras de las acciones formativas, la Tabla 71 muestra el número de inscripciones por institución para el período con información disponible, 2018-2021.

En primer lugar, el CPEIP tuvo una alta cantidad de inscripciones en 2018 con 15.095, que representó el 62,8% de las inscripciones totales de ese año, 3.561 en 2019, y no hubo inscripciones en 2020 y 2021, esto es debido a diferencias en los registros sobre quienes



eran las instituciones ejecutoras⁵⁸. En total, el CPEIP tuvo 18.656 inscripciones durante el período, lo que representa aproximadamente el 19,2% del total de inscripciones.

En las universidades, la inscripción varía bastante. Algunas, como la Universidad de la Frontera (principalmente a través de la Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico La Araucanía, FUDEA) y la USACH, tuvieron un crecimiento durante los primeros tres años, mientras que otras, como la PUCV, tuvieron un descenso gradual en la participación. Por otro lado, algunas universidades, como la Universidad de Chile y la Universidad de los Andes, no tuvieron inscripciones hasta 2019 y 2020 respectivamente, pero luego vieron un fuerte crecimiento en su participación como instituciones formadoras. En total, las universidades representaron aproximadamente el 76,8% del total de inscripciones durante el período analizado.

En cuanto a otras instituciones, la ONG Educación 360 no tuvo inscripciones hasta 2021, cuando registró 1.220. Por otro lado, PIIE tuvo un crecimiento significativo en las inscripciones, comenzando con 82 y 97 en 2018 y 2019, alcanzando 1.465 en 2020, seguido de 1.000 en 2021. Entre ambas, representan el 4% del total de inscripciones del período.

Tabla 71: Inscripciones por institución ejecutora y año

	2018	2019	2020	2021	Total
CPEIP	15.095	3.561	0	0	18.656
ONG EDUCACION 360	0	0	0	1.220	1.220
PIIE	82	97	1.465	1.000	2.644
PUC	0	0	234	0	234
PUCV	2.341	2.184	2.057	1.628	8.210
UNAP	58	63	0	0	121
UACH	0	450	0	0	450
UCT	127	256	50	0	433
UCM	193	90	0	0	283
UANTOF	120	0	0	0	120
UDA	58	0	0	0	58
UCH	0	1.012	8.123	4.249	13.384
UDEC	89	782	62	0	933
UFRO	3.871	4.789	7.443	3.807	19.910
UANDES	0	0	6.222	2.391	8.613
ULAGOS	30	289	0	0	319
UMAG	29	0	0	0	29

⁵⁸ El CPEIP trabaja bajo el modelo de colaboración con instituciones formadoras para la ejecución e implementación de acciones formativas. Todo lo que ejecuta el CPEIP lo hace mediante otra institución por lo que esas diferencias no existen y se deben a cómo se registraron en las bases.



UPLA	0	177	0	0	177
USACH	1.868	3.304	7.702	2.300	15.174
UDD	0	959	483	0	1.442
UDP	21	1.184	201	686	2.092
UMCE	60	0	0	0	60
USS	0	171	0	0	171
UST	0	1.410	0	0	1.410
INACAP (U)	0	0	976	0	976
Total	24.042	20.778	35.018	17.281	97.119

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Con respecto al tipo de acción formativa, la Tabla 72 muestra el porcentaje de la oferta por área temática y año.

Tabla 72: Porcentaje de matrícula por área temática y año⁵⁹

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	20,78%	6,57%	17,55%	18,99%	13,86%	15,63%
Matemáticas	8,14%	7,86%	12,42%	14,18%	14,15%	11,13%
Inglés	2,35%	2,07%	0,34%	2,15%	4,14%	2,22%
Formación Técnica Profesional	1,72%	3,94%	4,87%	5,13%	0,00%	3,22%
Curriculum Educación Parvularia	1,28%	2,50%	5,01%	8,70%	7,91%	4,93%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	9,58%	21,34%	5,52%	6,05%	4,77%	9,93%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2,89%	1,97%	0,72%	7,43%	8,27%	4,29%
Educación Diferencial	3,74%	14,48%	4,57%	5,98%	7,21%	7,31%
Transversal	41,46%	26,74%	47,00%	27,20%	36,23%	34,88%
Educación Física	0,35%	3,12%	0,40%	0,62%	2,96%	1,45%
Música	3,16%	3,89%	1,60%	2,38%	0,51%	2,47%
Artes visuales	0,55%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,13%
Orientación	4,01%	5,53%	0,00%	1,17%	0,00%	2,41%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

⁵⁹ Al final del Anexo 14.21 se incluyen tablas desagregadas por nivel educativo.



En cuanto a las áreas temáticas, la tasa de matrícula más alta en todos los años analizados se da en el área de formación transversal (clima, bienestar, género, habilidades socioemocionales, didáctica, sexualidad, gestión). Esto es consistente con las necesidades formativas declaradas por directores/as y sostenedores/as quienes plantean la necesidad de fortalecer conocimientos y competencias en didáctica y desarrollo de habilidades en estudiantes, entre otras. Además, se observa una disminución relevante en la tasa de matrícula en el área de Lenguaje y Comunicación en comparación con años anteriores, mientras que la tasa de matrícula en el área de Ciencias ha aumentado. La formación curricular de educación parvularia ha aumentado progresivamente desde el año 2017 al 2021, con un aumento de 6,63% en relación con la oferta total. Es interesante destacar que, entre las áreas temáticas, no se encuentran algunas que forman parte de las necesidades formativas declaradas en las entrevistas por los distintos actores, tales como, el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), preparación y evaluación de la enseñanza y competencias para el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica y el trabajo con familias, entre otras.

En cuanto a los años, se observa una variación en la tasa de matrícula en diferentes áreas temáticas en los diferentes años analizados. Por ejemplo, en 2019, la tasa de matrícula en el área Transversal fue significativamente mayor que en otros años. Las variaciones reflejan cambios en las directrices que marcan la oferta formativa.

Cabe mencionar que, en materias de género, solo existe un curso que aborda específicamente esta materia. El nombre del curso es “Género, afectividad y sexualidad”, y ha sido impartido en 2019, 2020 y 2021. Ha tenido 312, 339 y 178 estudiantes, respectivamente, totalizando 829. El 79,13% de sus participantes han sido mujeres, porcentaje que no varía significativamente con respecto al total del período 2019-2021 (80,10%). Asimismo, el porcentaje de quienes toman el curso, por tipo de dependencia, sigue la tendencia del agregado. Es relevante destacar, finalmente, que no existen educadores/as de ninguna dependencia de educación parvularia que hayan participado del curso sobre género.



- **Participación en acciones formativas**

Encuesta a docentes y educadores/as de educación escolar

La encuesta levantada en este estudio contempla preguntas sobre conocimiento y participación en actividades de desarrollo profesional docente. En primer lugar, se realiza la pregunta: “¿Sabe Ud. que el CPEIP cuenta con un Sistema de Apoyo Formativo que ofrece diversos cursos, programas y postítulos en modalidad presencial y a distancia a los que puede acceder gratuitamente?”. La Tabla 73 presenta el porcentaje, por perfil, que responde “Sí” a esta pregunta.

Tabla 73: Conocimiento de oferta formativa proporcionada por el CPEIP según variables de caracterización

Actividad	% de quienes sí conocen
Total	86,86%
Sexo	
Hombre	85,11%
Mujer	87,48%
Dependencia	
Municipal	86,85%
Subvencionado	86,58%
SLEP	88,52%
Años de experiencia	
5 o menos años	80,00%
6-10 años	83,83%
11-15 años	87,32%
16 años o más	88,74%
Nivel de enseñanza	
Parvularia	86,79%
Básica	88,89%
Diferencial	86,89%
Media HC	86,43%
Media TP	81,11%
Otro	84,00%
Urbano/Rural	
Urbano	86,99%
Rural	86,22%
Tramo	
Acceso	83,33%
Inicial	84,46%
Temprano	84,19%



Avanzado	89,38%
Experto I	90,76%
Experto II	100,00%
Zona	
Norte	86,70%
Centro	86,82%
Sur	87,10%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta a docentes y educadores/as. N = 1.697. Nivel "otro" hace referencia a docentes que declaran un nivel de desempeño transversal (educación física, religión, entre otras).

En general, la mayoría de los docentes y educadores/as están al tanto de la oferta formativa, con un 86,86% del total de encuestadas/os que indicaron que sí sabían de esta oferta.

Docentes y educadores/as con 16 años o más de experiencia son quienes más conocen la oferta formativa (88,74%), seguidos por aquellos con 11-15 años de experiencia (87,32%). Docentes y educadores/as con 5 años o menos de experiencia son quienes menos conocen la oferta, con un 80,00% (la diferencia es estadísticamente significativa solo con respecto al tramo con 16 años o más de experiencia).

Los datos por tramo en carrera docente muestran que quienes se encuentran en Experto II son quienes más conocen la oferta formativa, con un 100,00%, seguidos de Experto I (90,76%) y Avanzado (89,38%). Docentes y educadores/as en el tramo acceso son los que menos conocen la oferta, con un 83,33%. Las diferencias son significativas entre quienes están en los tramos Acceso, Inicial y Temprano con respecto a quienes se encuentran en los tramos Avanzado, Experto I y Experto II.

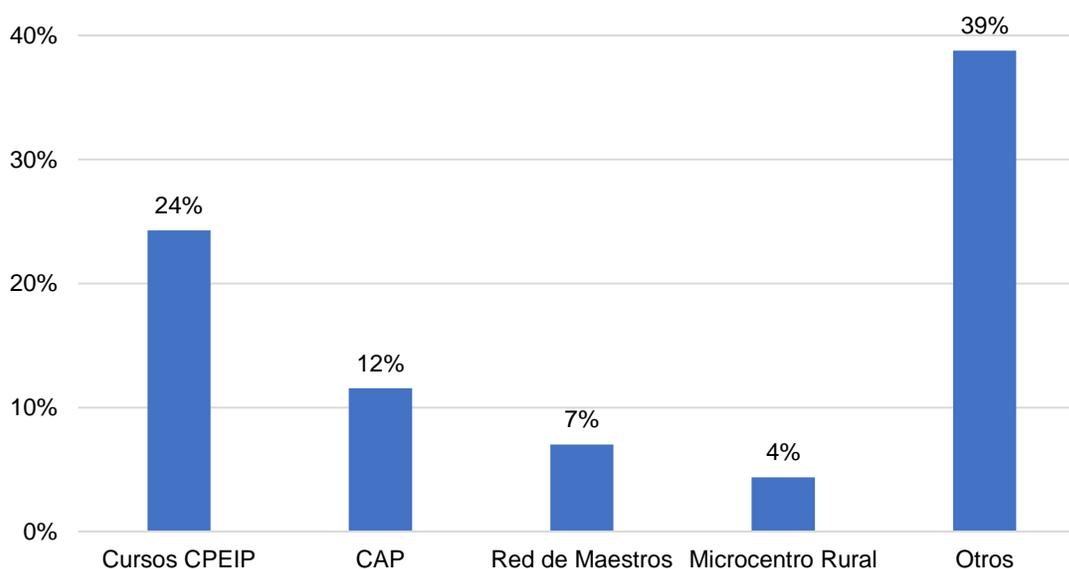
Los resultados muestran una relación entre los años de experiencia y el tramo en la carrera docente con el conocimiento de que existe una oferta formativa por parte del CPEIP. Se observa que a medida que aumenta la experiencia y el tramo en la carrera docente, también aumenta el conocimiento de la oferta formativa. Los docentes y educadores/as con 16 años o más de experiencia y aquellos en los tramos Experto I y II son los que más conocen la oferta formativa. Esto sugiere que la familiaridad con el Sistema de Apoyo Formativo del CPEIP se fortalece con el tiempo y el avance en la carrera.

Luego, la encuesta realizada a docentes y educadores/as recoge información sobre participación declarada en cinco actividades de desarrollo profesional: Programa formal de cursos, postgrados o postítulos aprobados por el CPEIP; Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP); Red de Maestros; y Otros cursos de Formación Profesional.



El Gráfico 13 muestra el porcentaje declarado de participación en cada una de las actividades. En Anexos se presenta la tabla con los resultados según los distintos perfiles de docentes y educadores/as.

Gráfico 13: Participación en actividades formativas



Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta a docentes y educadores/as y educadores/as. N = 1.697.

Lo primero que se evidencia en los resultados es que, en el Programa formal de cursos o postítulos aprobado por CPEIP, la participación total es del 24,28%. Se destaca que esta participación declarada difiere de la información obtenida a través de registros administrativos para la tasa de matrícula en oferta formativa, los que indican una tasa de matrícula del 9,09% entre 2017 y 2021.

Existen varias razones posibles para esta discrepancia. En primer lugar, la encuesta recoge información de 2022, por lo que puede reflejar cambios recientes en la participación que no están capturados en los registros administrativos. En segundo lugar, es posible que docentes y educadoras/es que responden a la encuesta, sean más propensos/as a participar en actividades formativas que el promedio de las/os docentes y educadoras/es.

Además, también es posible que exista un sesgo de respuesta en la encuesta, con algunas/os docentes indicando que participaron en cursos del CPEIP cuando en realidad no lo hicieron, o identificando como acciones formativas otras instancias que no son registradas como tal en los registros administrativos. Este tipo de error de medición puede aumentar la tasa de participación declarada en la encuesta. Por lo tanto, al interpretar los



resultados de la encuesta, es importante tener en cuenta estas posibles fuentes de discrepancia y considerar la participación declarada en los cursos del CPEIP como una estimación que puede estar sujeta a cierto margen de error.

Tomando en consideración lo anterior, al desglosar la participación en cursos del CPEIP por género, las mujeres (25,52%) participan más que los hombres (20,67%). En cuanto a los tramos de la carrera docente, los docentes en los tramos de Experto I y Temprano muestran la mayor participación, con 28,57% y 27,15%, comparado con los tramos Acceso e Inicial, 21,04% y 21,96% (con diferencias estadísticamente significativas entre estos tramos). Por otro lado, proporcionalmente, participan más quienes se desempeñan en establecimientos rurales (28,27%) que urbanos (23,52%).

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) representan una modalidad de desarrollo profesional docente que se basa en el trabajo colaborativo. En este estudio, se observó que el 11,55% de las/los docentes participaron en las CAP.

Al desglosar estos datos por perfiles, se observan algunas diferencias. En cuanto al tipo de dependencia, las/los docentes de los establecimientos municipales (13,15%) participaron en las CAP a una tasa más alta que las/los docentes de los establecimientos particulares subvencionados (9,52%) y SLEP (11,48%) (aunque solo la diferencia con los particulares subvencionados es significativa).

La participación en las CAP también varió según los años de experiencia de las/los docentes. Aquellas/os con 16 años o más de experiencia tuvieron la tasa de participación más alta (14,11%), mientras que en el grupo con 5 años o menos de experiencia la tasa fue menor (7,50%). Esto sugiere que las CAP pueden ser particularmente atractivas para las/los docentes en etapas avanzadas de su carrera, o bien que existe mayor conciencia sobre la relevancia de estas.

Las/los docentes en zonas rurales (14,49%) participaron en las CAP a una tasa más alta que las/los docentes en áreas urbanas (11,02%). Además, las/los docentes en el tramo Experto II (16,67%) tuvieron la tasa de participación más alta en las CAP, seguidas/os por las/los docentes en el tramo Experto I (14,71%), mientras que es más baja en los tramos Acceso e Inicial (8,20% y 8,78%).

En la Red de Maestros, la participación total es del 7,01%. Al desglosar por años de experiencia, los docentes con más de 16 años de experiencia tienen la mayor participación (9,91%), seguidos por los que tienen entre 11 y 15 años de experiencia (5,41%). Los docentes con menos años de experiencia, específicamente los que tienen entre 5 años o menos y los que tienen entre 6 y 10 años, tienen una participación de 2,50% y 4,33% respectivamente. En cuanto a los tramos de la carrera docente, los docentes en los tramos de Experto I y Experto II muestran la mayor participación, con 16,81% y 20,37% respectivamente, lo que condice con la disposición del CPEIP, que permite postular a la red a quienes están en los tramos Avanzado, Experto I y Experto II (o a quienes estén acreditados en la Asignación de Excelencia Pedagógica, AEP).



Estas diferencias en la participación, además, relevan el hecho de que la Red de Maestros ofrece oportunidades de aprendizaje y colaboración valiosas para las/los docentes con más experiencia.

En cuanto al Microcentro Rural, la participación total es del 4,36%. Al desglosar por ubicación geográfica, como es esperable, las/os docentes en áreas rurales declaran tener una participación significativamente mayor (20,14%) en comparación con quienes se desempeñan en áreas urbanas (1,14%). Esta diferencia puede reflejar la relevancia y utilidad del Microcentro Rural para las/os docentes en ejercicio en estas zonas. Asimismo, es más alta la participación en la zona sur (8,71%) que en la zona norte (2,96%) y centro (3,46%). Este resultado guarda estrecha relación con el nivel de ruralidad de la muestra en esta zona (24,52%) en comparación a las otras (16,00% en la zona norte y 14,83% en la zona centro).

La participación en "Otros cursos" es de 38,77%. En términos de género, las mujeres (41,89%) participaron en "Otros cursos" a una tasa más alta que los hombres (30,22%). Esta diferencia de género puede estar relacionada con las diferencias en la distribución de hombres y mujeres en los diferentes niveles de enseñanza. Por ejemplo, en la educación parvularia, donde todas son mujeres, la tasa de participación en "Otros cursos" es la más alta (46,23%). En contraste, en la educación media HC y TP, donde hay una mayor proporción de hombres (43,49% y 56,67%), la tasa de participación es más baja (31,86% y 36,67%, respectivamente).

En cuanto a los "Otros cursos" señalados, más del 20% de las menciones abiertas hacen referencia a cursos que declaran tomar las/os docentes y educadoras/es sobre variadas materias relacionadas con su quehacer pedagógico. Estas menciones, además, no tienen un nivel de especificidad que permita reasignarse en categorías más amplias. Por otro lado, aproximadamente el 8% de las menciones son referentes a capacitaciones facilitadas, en su mayoría, por ATE. Otro 5% de las menciones se refiere a seminarios y talleres relacionadas con su ejercicio profesional. En general, no se informa quién imparte estas actividades formativas. Un 2% de las menciones refiere a actividades de "Aprendizaje basado en proyectos" (ABP). Finalmente, aproximadamente un 10% de las menciones refieren a actividades del tipo "Convivencia escolar", "Resolución de conflictos", u otras similares. El resto de las menciones se refieren a categorías que no se pueden agrupar entre sí, y hacen referencia a diversas actividades aparentemente formativas⁶⁰.

Estos hallazgos sugieren que las/los docentes de diferentes niveles de enseñanza pueden tener diferentes necesidades y oportunidades de desarrollo profesional, lo que puede influir en su participación en "Otros cursos". Por ejemplo, las/los docentes de educación parvularia

⁶⁰ La finalización de este estudio comprende la entrega de las bases de datos depuradas de las encuestas levantadas al Mineduc, las cuales comprenden las variables de "Otros cursos" codificada para el uso interno del Ministerio.



y básica pueden tener más oportunidades o necesidad de participar en actividades formativas que no están cubiertas por los programas formales aprobados por el CPEIP.

NOTA: Los resultados en detalle se pueden revisar en la tabla 163 del anexo 14.21 sobre el componente: sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos/as a la ley.

Encuesta a educadoras/es de jardines infantiles y sala cuna

En cuanto a las educadoras/es de párvulos que ejercen en jardines infantiles de dependencias JUNJI, Integra, VTF y CAD, la encuesta comprende una batería de preguntas sobre participación en acciones formativas que contiene las preguntas: *"En los últimos doce meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades para el desarrollo profesional organizadas por su establecimiento o sostenedor?"*, e incluye: Cursos o talleres sobre temas curriculares, métodos, otras actividades pedagógicas; Conferencias o seminarios con presentación de estudios/investigación; y Talleres de intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas.

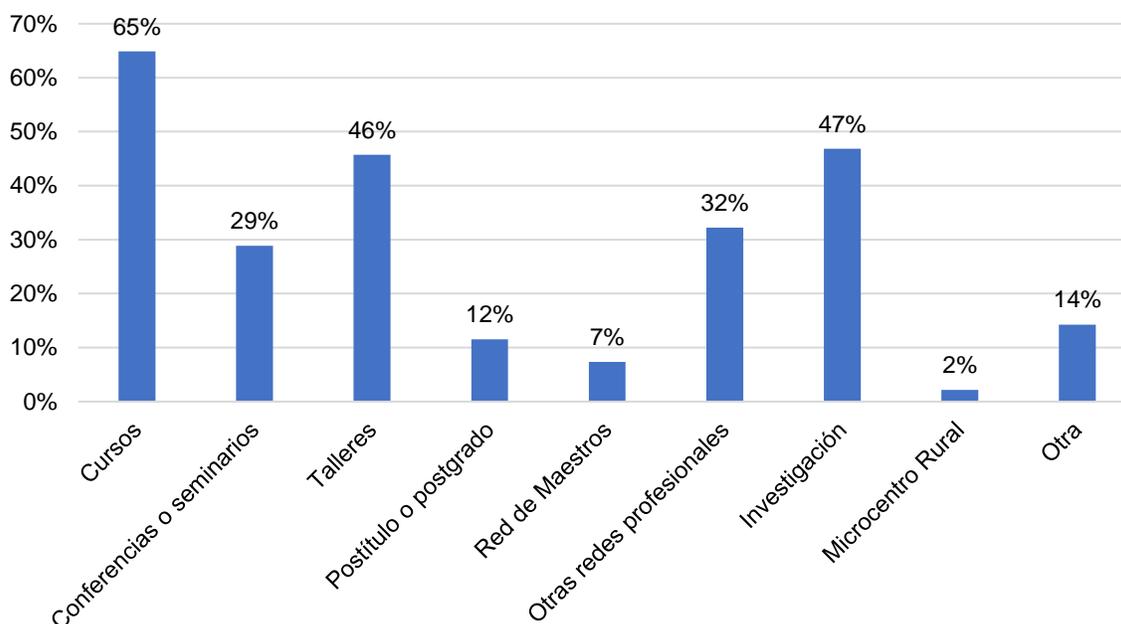
Asimismo, comprende la pregunta: *"En los últimos doce meses, ¿participó en algunas de las siguientes actividades de desarrollo profesional por iniciativa propia organizadas fuera de su contexto educativo/local de trabajo?"*, e incluye: Programa formal de postítulo o postgrado; Participación en Red de Maestros; Participación en otras redes profesionales; Investigación individual o en colaboración sobre tema de interés profesional suyo; Participación en un Microcentro Rural; Otra.

El Gráfico 14 muestra el porcentaje de educadores/as de párvulos que declara participar en cada tipo de actividad formativa descrita anteriormente. En el Anexo 14.22 se desglosan los resultados según dependencia, años de experiencia, ruralidad, función principal, tramo en carrera docente y zona geográfica.

En general, la participación de las/os educadoras/es de párvulos en cursos o talleres es la más alta entre todas las actividades, con un 64,87%. La participación en conferencias o seminarios y talleres de intercambio es considerablemente menor, con un 28,90% y un 45,70% respectivamente.

En cuanto a las actividades de desarrollo profesional fuera del contexto educativo, la participación es generalmente más baja, con un 11,52% de las/os educadoras/es de párvulos participando en programas formales de postítulo o postgrado, un 7,37% en la Red de Maestros, un 32,20% en otras redes profesionales, un 46,84% en investigación, un 2,17% en Microcentro Rural y un 14,26% en otras actividades.

Gráfico 14: Participación en actividades formativas



Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta a docentes y educadores/as y educadores/as. N = 1.059.

Al desglosar estos datos por tipo de dependencia, años de experiencia, ubicación geográfica, y función principal, se observan algunas tendencias interesantes.

NOTA: Los resultados en detalle se pueden revisar en la tabla 163 del anexo 14.21 sobre el componente: sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos/as a la ley.

Por ejemplo, las/os educadoras/es de párvulos de establecimientos VTF declaran participar significativamente más en la Red de Maestros que las de JUNJI (8,83% versus 4,78%), aun cuando no se observan diferencias en la distribución por dependencia y tramos de años de experiencia profesional, lo que podría explicarse porque, al ser una red principalmente para escuelas, los municipios u otros sostenedores pueden sumar a educadoras/es de sus jardines infantiles a dichas instancias. Además, tienen una mayor participación en otras redes profesionales (38,18%) que las de Integra y JUNJI (29,91% y 26,09%, respectivamente).

Al analizar la participación por años de experiencia, se observa que las/os educadoras/es de párvulos con 11-15 años y 16 años o más de experiencia tienen la mayor participación en otras redes profesionales que aquellas profesionales de 6-10 años y 5 o menos años de experiencia.



En términos de ubicación geográfica, los/as educadores/as de párvulos que ejercen en establecimientos educativos en zonas rurales declaran tener una mayor participación en la Red de Maestros que sus colegas que ejercen en zonas urbanas (10,69% versus 6,90%). Además, tal como en la encuesta a docentes y educadoras/es del sistema escolar, la participación en Microcentros Rurales es más alta en educadores/as de párvulos que se desempeñan en establecimientos escolares rurales (8,40%) en comparación a sus colegas que trabajan en zonas urbanas (1,29%).

En cuanto al cargo principal, las educadoras directoras tienen una mayor participación en comparación con las educadoras de aula en cursos o talleres (70,96% versus 63,09%), conferencias o seminarios (34,19% versus 27,25%) y talleres (56,62% versus 41,21%). En cuanto a las actividades fuera del contexto educativo, las educadoras directoras también tienen una mayor participación en programas formales de postítulo o postgrado (16,54% versus 9,93%) y otras redes profesionales (43,75% versus 28,59%).

8.5 Conclusiones

La evidencia presentada refleja los principales logros y desafíos asociados a la consolidación de un nuevo escenario para la formación docente en Chile, a partir de la Ley 20.903, en que el Estado garantiza un acompañamiento y apoyo gratuito y pertinente a todos los profesionales de la educación que se desempeñan en establecimientos educacionales que reciben financiamiento estatal (CPEIP, 2017). A partir de entrevistas, encuestas, grupos focales y el análisis de bases administrativas, se abordó la cobertura, participación y perspectiva de los distintos actores institucionales y de la comunidad educativa (docentes, educadores/as, sostenedores y directoras/es de establecimientos educativos).

En general, docentes y educadores/as reconocen y valoran la posibilidad de acceder a cursos de formación gratuitos ofrecidos por el CPEIP para el desarrollo de su profesión. Además, plantean que hay mayor variedad que hace algunos años y que las metodologías han evolucionado, incorporando cada vez más recursos digitales y plataformas más didácticas en los procesos formativos. No obstante, son críticos de la falta de pertinencia de éstos y de la desconexión con otras necesidades de formación, lo que es consistente con los hallazgos de Venegas Traverso (2021), quien recoge opiniones del profesorado chileno y plantea que las acciones formativas ofrecidas no satisfacen las necesidades formativas de docentes y educadoras/es.

El análisis de las áreas temáticas asociadas a la oferta formativa y tasas de matrícula de cursos del CPEIP, entre los años 2017 y 2021, también refleja que no están conectadas con las necesidades formativas levantadas por directores/as y sostenedores. Mientras ellos/as plantean que las principales necesidades apuntan a fortalecer competencias para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, preparación y evaluación de la enseñanza, didáctica, desarrollo de habilidades en estudiantes, evaluación de aprendizajes y el trabajo



con estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras, los cursos ofrecidos apuntan principalmente al desarrollo de conocimientos y competencias asociados a las disciplinas o especialidades de docentes y educadoras/es. Al respecto, es interesante destacar que existe una oferta de cursos en el área de formación transversal, que apuntan a abordar temas como clima para el aprendizaje, bienestar, habilidades socioemocionales, didáctica, sexualidad y gestión. Esta área es la que concentra las mayores tasas de matrícula en los años analizados, lo que es consistente con la necesidad de fortalecer competencias más transversales levantadas desde las comunidades educativas.

En el caso de Educación Parvularia, la percepción es más crítica. Los resultados dan cuenta de la escasa oferta destinada a educadoras/es de párvulos y la poca pertinencia con sus necesidades de formación, tal como han encontrado estudios previos (Pardo, 2017). Educadoras/es y Encargadas/os de jardines infantiles mencionan que las temáticas ofrecidas no son útiles para ellas/os, están descontextualizadas y tienen un enfoque pedagógico que responde más bien a cómo se trabaja en educación básica, que en los niveles de educación parvularia.

Además, tal como se identificó en los riesgos de la implementación de este apoyo formativo, el beneficio de la oferta de acciones formativas depende de cada partida presupuestaria de las instituciones sostenedoras, y en ese sentido, el sistema de formación continua para docentes y educadores/as está asociado al presupuesto del CPEIP. Por ello, instituciones con presupuestos independientes, mantienen sus propias ofertas formativas (como es el caso de JUNJI) excluyendo a sus educadores/as del sistema de formación continua ofrecido por la ley.

Junto con lo anterior, los resultados de la evaluación dan cuenta de la escasa articulación entre áreas y unidades internas del CPEIP que tributan al diseño de una oferta más pertinente. Particularmente se refleja la falta de vinculación, coordinación y retroalimentación entre las áreas de Formación Continua, Evaluación Docente y Unidad Técnica Territorial del CPEIP, lo que dificulta el avance hacia un sistema de formación continua coherente con el contexto, con las necesidades de docentes y educadores/as y que responda a los diagnósticos territoriales desarrollados por los secretarios técnicos. Además, esta desarticulación también ha dificultado que el diseño de la oferta formativa considere los requerimientos que proporciona el Sistema de Reconocimiento y los resultados del sistema de evaluación, estando ambos componentes de la Ley implementándose de forma independiente y no como un sistema. Esto también da cuenta de la necesidad de contar con un seguimiento y monitoreo sistemático de los diferentes componentes del SDPD que permita no solo evaluar el avance e implementación de cada uno, sino la posibilidad de que exista sinergia entre ellos.

Una de las posibles razones que explican el que existan pocas instancias de coordinación entre el área de Formación Continua y la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial se relaciona con la escasez de recursos económicos y humanos, lo que ha derivado en una lenta instalación de secretarios técnicos en el país, repercutiendo directamente en los procesos de levantamiento de información relacionados con las necesidades de apoyo formativo.



Existen diversas coordinaciones posibles que potenciarían los distintos componentes de la ley. A modo de ejemplo, la colaboración entre las áreas de formación continua y evaluación de la docencia permitiría identificar aquellos/as docentes y educadores/as que han obtenido resultados insuficientes en la evaluación y requieren apoyos formativos. Sin embargo, el trabajo en coordinación con otras áreas y unidades aun no forma parte de la cultura organizacional del CPEIP. Los principales motivos se relacionan con la escasez de recursos humanos, la dotación profesional, y tiempo para poder cubrir las tareas encomendadas en relación con la ley.

Si bien la evolución de la inscripción a acciones formativas va en la dirección correcta (en aumento), el número de inscritos aún es bajo. En 2021 se registraron 13.000 inscritos de 177.000 docentes adscritos al sistema. Además, los resultados señalan que hay una desigual distribución de la participación de docentes y educadoras/es en acciones formativas según región, lo que seguiría reproduciendo las brechas e inequidades propias del sistema.

El gran obstáculo que destacan directores/as, docentes y educadoras para participar de la oferta formativa que ofrece el CPEIP es la falta de tiempo. Esto condiciona el interés que pueden tener docentes y educadoras/es en participar de estas actividades, y queda supeditado a quienes tienen voluntad para sacrificar sus tiempos personales, en instancias por fuera de su jornada laboral.

Por otra parte, el estudio revela que el acceso a la formación profesional también es una necesidad para muchos/as directores/as, lo que pone en perspectiva la urgencia de implementar una carrera directiva.

Con el objetivo de seguir avanzando hacia la instalación de una formación continua que permita generar oportunidades pertinentes y que enriquezcan la trayectoria formativa de docentes y educadoras/es se sugiere, en primer lugar, robustecer el área de formación continua del CPEIP, aumentando sus capacidades, atribuciones y dotación. En segundo lugar, se recomienda eliminar las limitantes de acceso, incorporando a la totalidad de educadores/as de párvulo a la oferta de formación continua de CPEIP, sin importar el nivel en que enseñan ni el sostenedor de su jardín infantil. Asimismo, se deberían relevar periódicamente las necesidades formativas de educadores/as y docentes a fin de asegurar la pertinencia de la oferta, así como actualizar la oferta en base a los estándares de calidad definidos por la Ley 20.903. Con el objetivo de promover la participación de educadores/as y docentes en los programas de formación continua, se sugiere asegurar partidas e incentivos presupuestales para sostenedores, a fin de que se comprometan con la formación continua de sus cuerpos docentes, así como resguardar el cumplimiento de las horas no lectivas para que docentes y educadores/as puedan formarse dentro de su jornada laboral. Por último, se recomienda mejorar la difusión de oportunidades, en especial entre docentes y educadores/as noveles, y sostener la oferta formativa virtual / híbrida, en tanto contribuye a descentralizar la oferta.



9. Resultados: Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Horas no Lectivas

El plan local de formación para el Desarrollo Profesional Docente es uno de los componentes del Proceso de Acompañamiento Profesional Local establecido por la ley 20.903, que tiene por objetivo fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual docentes y educadores/as, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos.

La Formación Local es el conjunto de acciones de desarrollo profesional docente que ocurren dentro de los establecimientos educacionales y del territorio a través de la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y/o de retroalimentación de prácticas pedagógicas, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aspectos que son prioritarios para la comunidad educativa.

Para llevar a cabo el proceso de formación local, los directivos de los establecimientos educacionales deben implementarlo a través de planes locales de formación para el desarrollo profesional, los cuales deberán ser aprobados por el sostenedor y formar parte de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos. La ley 20.903 establece que, para ser aprobados por su sostenedor y que este pueda validar el Plan, debiera asegurar que: responda a lo que se espera de la formación docente en la escuela, según la Ley 20.903; conecte la mejora profesional docente con la mejora de la escuela, desde el PME; se construya con participación de la comunidad docente; y se sostenga en evidencia sobre el desempeño de estudiantes y docentes.

Según la Ley 20.903, los planes locales de formación para el Desarrollo Profesional son diseñados por el/a director/a del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a docentes que desempeñan funciones técnico-pedagógicas, docentes y educadores/as destacados o reconocidos, tanto a nivel local como a través de los sistemas de reconocimiento nacionales y al Consejo de profesores.

El foco de los planes se concentra en los procesos que forman parte del ciclo de mejora continua de sus docentes y educadores/as, siendo estos: a) preparación y planificación; b) ejecución de clases; c) evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; d) puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y corrección colaborativa de déficits detectados en el proceso; y e) análisis de resultados de los aprendizajes de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados.

Los directivos de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes inter-establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, pudiendo contar para ello con la colaboración de los docentes mentores que se desempeñen en el ámbito local.



Finalmente, los planes locales deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento. Su ejecución puede realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en la medida que el sostenedor disponga de ellos.

9.1 ¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados de la instalación del Plan Local de Formación y el aumento de horas no lectivas de la ley 20.903, desde la teoría de cambio?

A partir de la teoría de cambio elaborada de la ley 20.903, los resultados esperados de la instalación del Plan Local de Formación y aumento de las horas no lectivas son los siguientes:

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as desarrollan estrategias de trabajo colaborativo y retroalimentación formativas de sus prácticas.
- Docentes y educadores/as que se desempeñan en EE en niveles de transición disponen de más tiempo para el trabajo colaborativo y de retroalimentación dado el aumento en la proporción de horas no lectivas.
- Directores/as del nivel escolar diseñan el plan local de formación en sus establecimientos educacionales, en conjunto con el equipo directivo, con consulta a los docentes que desempeñan la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores.
- Directores/as, docentes y educadores/as con experiencia en la función técnico-pedagógica trabajarán colaborativamente, de manera consultiva, para la implementación del plan local de formación.
- Directores/as pueden establecer redes Inter establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.

Impacto (a largo plazo)

- Comunidades educativas más autónomas en cuanto a sus procesos de trabajo colaborativo y retroalimentación.
- Existencia de una cultura colaborativa en los establecimientos que mejora la convivencia y un entorno más favorable para el aprendizaje.
- Contar con más tiempo no lectivo y mayores instancias de trabajo colaborativo tienen un efecto en la satisfacción laboral de docentes.
- Consolidar prácticas sistemáticas de retroalimentación pedagógica y trabajo colaborativo en asegurando el buen uso del tiempo de horas no lectivas establecidas por la ley.



Supuestos

- La ejecución de los planes de formación local en establecimientos educativos de nivel escolar podrá realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley 20.248 (Ley SEP) en la medida que el sostenedor disponga de ellos.
- Los planes locales de formación para el desarrollo profesional deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento escolar.
- En los establecimientos educativos, los equipos directivos deben hacer efectivo el aumento de horas no lectivas para el desarrollo de las actividades del plan local de formación.
- El aumento de horas no lectivas debe destinarse a actividades curriculares no lectivas. Según la ley 20.903, estas son aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda. Finalmente, considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad educativa, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores.
- El plan local de formación debe ser difundido ampliamente en las comunidades educativas para su progresiva apropiación.
- El plan local de formación debe ser evaluado y monitoreado por el CPEIP y la Superintendencia de Educación mediante instrumentos aplicados sistemáticamente.
- Existen las capacidades en las comunidades y sostenedores de diagnosticar adecuadamente las necesidades de formación.
- Existen las capacidades instaladas para organizar redes de colaboración para la mejora continua.
- Sostenedores, docentes y directivos tienen capacidades para analizar y retroalimentar las interacciones educativas de los pares con foco en promover la mejora.



Riesgos

- La emergencia por COVID impidió el normal funcionamiento de los establecimientos.
- La pandemia ha tenido como consecuencia un aumento en la presentación de licencias médicas por motivos de salud mental en docentes. Esto ha generado una presión en los establecimientos por conseguir reemplazos para aquellos/as docentes, lo cual es un riesgo para asegurar el uso de horas no lectivas.
- El desconocimiento de la existencia del plan impide su correcta implementación.
- La gran cantidad de programas ministeriales es percibida como una carga para los establecimientos educacionales, lo que puede dificultar la percepción de su relevancia.
- Resistencia de equipos directivos de aplicar el plan local de formación en sus establecimientos educacionales y/o unidades educativas.
- No cumplimiento de la proporción de horas no lectivas.
- Inexistencia de horas no lectivas para educadoras/es de párvulos que se desempeñan en jardines infantiles y salas cuna.
- Difícil implementación del plan local de formación dentro de los horarios que actualmente disponen docentes y educadoras/es.
- Dificultad para elaborar planes locales de formación que respondan a las necesidades de docentes y educadoras/es y mejoren cualitativamente las capacidades de los equipos docentes.

9.2 Instalación e implementación del plan local de formación a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas

La primera dimensión de la evaluación del plan local de formación es un análisis de la instalación e implementación del plan local de formación. Este apartado considera una descripción del diseño de instalación del proceso y las tareas que ejecutan el CPEIP y otras instituciones públicas en la implementación de planes de formación. Asimismo, rescata la percepción de logros y dificultades asociadas a la implementación, desde la perspectiva de los actores institucionales, junto con las estrategias de seguimiento y monitoreo vigentes.

A. Diseño de instalación del proceso y tareas que ejecutan el CPEIP y otras instituciones públicas

Según establece la Ley 20.903, son las y los directores/as de establecimientos quienes están a cargo del diseño e implementación de los planes locales de formación para el desarrollo profesional. **El CPEIP tiene la responsabilidad de orientar a los establecimientos educacionales respecto de cómo implementar este proceso formativo en la escuela.** Para esto, se crea la unidad de Formación Local, en el área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional del CPEIP, a la cual se le otorga la misión de generar contenido y orientaciones para ello. Las orientaciones desarrolladas por la unidad se encuentran disponibles en el sitio web para ser revisadas y descargadas. Específicamente el área desarrolla productos en tres líneas:



1. Orientaciones para el plan local de formación docente, donde se desarrollan documentos y talleres que informan acerca del Plan para el desarrollo profesional docente, orientan sobre cómo diseñarlo y articularlo con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), según lo establece la Ley 20.903, y entregan orientaciones para el uso del tiempo no lectivo para el desarrollo profesional docente.
2. Estrategias para el trabajo colaborativo, donde publican documentos que dan a conocer más sobre el trabajo colaborativo y presentan distintas modalidades en las que puede desarrollarse, con herramientas concretas para implementar como, por ejemplo, Investigación Acción, Club de Video, Estudio de Clases y Comunidades de Aprendizaje Profesional.
3. Estrategias de retroalimentación de las prácticas pedagógicas, donde presentan documentos que abordan la retroalimentación y su efecto en el desarrollo profesional, así como también entrega ejemplos y herramientas de modalidades para implementarlo, tales como Coaching entre Pares, Visitas al Aula y Caminatas Pedagógicas.

Además, en la sección de la página web “*Buenas prácticas en formación local y liderazgo escolar*”⁶¹ la unidad muestra, a través de registros audiovisuales, cómo implementar dichas orientaciones. Para esto han filmado experiencias en distintas partes del país que ejemplifican cómo se desarrollan.

Estas orientaciones están destinadas especialmente hacia equipos técnicos, directivos y sostenedores de establecimientos educacionales del sistema escolar, con el objetivo de informar sobre el Plan de Formación Local, facilitar el proceso de diseño e implementación en sus comunidades educativas y poner a disposición diversas estrategias para impulsar la formación continua. Junto con la información disponible en el sitio web, la unidad de Formación Local también **se apoya en los secretarios técnicos provinciales para que desplieguen estas orientaciones en los territorios.**

Sumado a lo anterior, la unidad de Formación Local ha desarrollado diversos seminarios e instancias de difusión, tanto presenciales como online, para los establecimientos de educación escolar, donde se explica el espíritu del Plan Local de Formación, se entregan orientaciones sobre cómo diseñarlo y vincularlo a los PME y se resuelven las dudas que tienen, tanto directivos, como sostenedores de los establecimientos educacionales del sistema escolar.

Asimismo, el equipo de la Unidad ha recorrido las distintas regiones del país, visitando a los establecimientos educacionales y realizando jornadas de orientación. Existe la voluntad

⁶¹ Para mayor información visitar sitio: <https://www.cpeip.cl/buenas-practicas-de-liderazgo-escolar/>



de apoyar de forma directa a todas las comunidades educativas que así lo requieren, por lo que muchas de las orientaciones en terreno han surgido a partir de la motivación e inquietud de directivos y sostenedores quienes solicitan este acompañamiento más cercano. No obstante, dada la cantidad de establecimientos educacionales en el país y el número reducido de personas que conforman la Unidad, plantean **que no es sostenible realizar un apoyo más permanente y, por lo tanto, resulta muy necesario apoyarse en los equipos territoriales que están acompañando técnicamente la implementación** de los distintos componentes de la ley en las comunidades educativas.

Al respecto, uno de los informantes plantea como **desafío trabajar de manera más articulada con los supervisores ministeriales**, tanto en relación a los planes locales, como con otras temáticas, y que se constituyan como puentes entre el CPEIP y las comunidades educativas, pues son ellos quienes tienen un diálogo más permanente con las escuelas.

“Ese es un desafío, por ejemplo, del área donde yo estoy, pensar que su target, su público genuino no son solamente directivos de escuela que pueden bajar también estas orientaciones, sino cómo trabajamos con los supervisores ministeriales para que en su diálogo con las escuelas, que es más permanente que el que nosotros podemos establecer, tengan la posibilidad primero, de entender la información que CPEIP le está entregando a las escuelas sobre el desempeño de sus profesores y, por ejemplo, establecer metas”. (Actor interno, CPEIP).

En el nivel de Educación Parvularia no están presentes las mismas condiciones que en los establecimientos del sistema escolar para el diseño e implementación de los planes locales de formación, por lo que **las orientaciones establecidas por el CPEIP (que canalizan su diseño principalmente a través de la articulación con el PME) no siempre son pertinentes a su realidad**. Por una parte, si bien existe un PME para la Educación Parvularia (PME EP), éste solo existe en el sistema escolar, no así en JUNJI e INTEGRA, además tiene leves diferencias con el instrumento de educación básica en su diseño. Finalmente, **el PME EP no tiene recursos asociados, por lo que los planes locales de formación que formen parte de él no cuentan con financiamiento**, quedando su incorporación a criterio de los sostenedores.

“El PME es un instrumento de gestión, la dificultad de nuestro PME es que era solamente a voluntad, porque no hay recursos asociados, nosotros en estricto rigor no tenemos glosa presupuestaria para referir los recursos (...) organizacionalmente está todo en la DEG que es la División de Educación General”. (Actor Interno, Subsecretaría Educación Parvularia).

Para el nivel de Educación Parvularia, la instalación del proceso ha implicado la participación de la Subsecretaría de Educación Parvularia. En el marco de un convenio establecido el año 2019 con el CPEIP, se creó un equipo que asumió la función de apoyo y acompañamiento en la implementación de diversos componentes del Sistema de



Desarrollo Profesional Docente, incluyen lo asociado a los planes de desarrollo profesional docente. Si bien no tienen la función otorgada por ley, han procurado brindar orientaciones, especialmente a los establecimientos SLEP y VTF, en el diseño de sus planes de formación local.

Por su parte, tanto JUNJI, como Integra, cuentan con equipos y procesos institucionales propios para el diseño e implementación de los planes de desarrollo profesional de sus educadores/as de los jardines infantiles y salas cunas de administración directa.

B. Estrategias de seguimiento y monitoreo de los planes locales de formación

En cuanto al seguimiento y monitoreo de los planes locales de formación, la ley 20.903 establece que son los sostenedores, junto a directores/as de establecimientos educacionales y jardines infantiles y salas cuna, los responsables de llevarlo a cabo. Asimismo, la Ley, en el artículo 18F, señala que la Superintendencia tiene la función de fiscalización de los recursos utilizados para estos fines. Las otras instituciones públicas, que se encargan de la implementación de la ley, no tienen este rol asignado.

Lo anterior implica que, **desde el CPEIP, o alguna otra unidad del Ministerio de Educación, no es posible evaluar en qué medida los establecimientos educacionales están diseñando e implementando sus planes de formación local a partir de las orientaciones que se entregan.** Los indicadores de gestión con que actualmente cuenta la Unidad de Formación Local están asociados a la creación y publicación de los contenidos de las orientaciones que da la unidad, pero no en relación a los resultados de la orientación. Por lo tanto, las estrategias de monitoreo y seguimiento de los planes locales de formación están siendo desarrolladas desde las comunidades educativas o bien desde los sostenedores.

“No existe una obligación respecto de indicadores de desempeño. Nuestros indicadores tienen que ser usted oriente su página web y el indicador puede ser la cantidad de bajadas de este material, pero no existe porque no estamos aliados como territorio para hacer ese ejercicio que tú dices. Entonces, yo creo que ese también es un déficit de gestión, que nos tienen que decir: “ustedes se tienen que responsabilizar que esto efectivamente se implemente” (Actor interno, CPEIP).

Plantean que una de las formas que han encontrado para monitorear la implementación es a través del programa de Asignación de Convenios de Desempeño Colectivo (Ley N°: 19.933, art. 18), también denominado ADECO⁶², constituyéndose como aliados. Lo anterior

⁶² El programa ADECO promueve la mejora continua de las prácticas de liderazgo y gestión de los equipos directivos técnicos pedagógicos, para fortalecer el desarrollo profesional de sus docentes e impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. La ADECO es una asignación de dinero dirigido a docentes y educadores/as con función directiva y técnico pedagógica que se desempeñen en establecimientos municipales, particulares subvencionados y Servicios Locales de Educación; y que además cuenten con una matrícula superior a 250 estudiantes en el mes de Marzo del año de postulación. La postulación a este incentivo es de carácter voluntario y se desarrolla durante todo un



es debido a que actualmente los convenios de ADECO, que establecen los establecimientos educacionales con el Ministerio de Educación, son para implementar formación local en sus comunidades educativas y se basan principalmente en las orientaciones desarrolladas por la unidad. De esta manera, visualizan la articulación con este programa como un mecanismo que permitiría tener un sistema de reporte y comprender cómo las comunidades educativas están utilizando las orientaciones desarrolladas para formar instancias de formación local.

“(...) hoy día casi todos los convenios de ADECO tienen que ver con esas herramientas que subimos a la plataforma. Por lo tanto, las herramientas que subimos a la plataforma se transforman en un convenio de desempeño del Ministerio con la escuela para implementar Formación Local (...) deberíamos ver la calidad de lo que está pasando (...) tener un contacto directo con nuestros secretarios técnicos, la supervisión para ver cómo se está acompañando esa escuela (...) ADECO debería ser lo más inmediato como para tener un sistema de reportería” (Actor interno, CPEIP)

C. Percepción sobre logros, dificultades y desafíos asociadas a la implementación de los planes locales de formación desde actores institucionales

Desde la mirada de los profesionales del CPEIP, uno de los principales logros asociados a la implementación de los planes locales de formación es que actualmente las comunidades educativas tienen diseñado un plan local que apunta a desarrollar acciones para fortalecer el desarrollo profesional docente. El objetivo de que estos planes se instalen como parte de los procesos de planificación de las comunidades educativas, se ha logrado. Para esto ha sido relevante que se haya establecido como un insumo del PME y que, por lo tanto, debe estar registrado en los tiempos y formatos de éste. De modo que, **los establecimientos educacionales actualmente tienen acciones asociadas a un Plan de Desarrollo Profesional Docente** como parte de su fase estratégica y planificación anual.

No obstante, **no está muy claro qué están registrando las comunidades educativas en sus planes locales de formación y en qué medida están respondiendo a las necesidades** de formación de sus docentes y educadores/as y, en consecuencia, a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Existe un **vacío de información respecto a qué aspectos abordan los planes locales de formación**, qué necesidades formativas tienen el cuerpo docente y las comunidades educativas y si los planes están respondiendo a ellas.

“(...) Es positivo ya que está declarado algo que no estaba anteriormente, por lo tanto marca presencia, pero yo diría que instalo dudas (...) de lo que informan estos planes efectivamente estemos llegando al propósito de lo que es la Formación Local

año escolar mediante la suscripción de un convenio de desempeño, el que debe ser implementado colectivamente por el equipo directivo técnico pedagógico y evaluado por el sostenedor junto al Departamento Provincial correspondiente.



que es a través de la colaboración incentivar procesos de mejora, eso no es tan claro en la mayoría de las acciones que se declaran exclusivamente como de plan local” (Actor interno, CPEIP).

Sumado al vacío de información, otra de las principales dificultades que se han observado actores institucionales en la implementación de los planes locales de formación tiene que ver con que **no existe una orgánica formal para entregar todas las orientaciones asociadas al diseño de los Planes a los territorios y comunidades educativas**. No existe una estructura formal que permita hacer seguimiento de, por ejemplo, qué establecimientos educacionales han tenido acceso a las orientaciones y reflexiones asociadas al plan local de formación y su diseño.

Asimismo, actores institucionales del CPEIP visualizan la **desarticulación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad** como otra de las dificultades asociadas a la implementación de los planes locales de formación. Si bien en los últimos años se han producido hitos que han favorecido una mayor articulación entre ambas instituciones principalmente desde el diseño conjunto de acciones, como, por ejemplo, la incorporación del Desarrollo Profesional Docente como uno de los focos de trabajo de los supervisores, en la práctica esto aún no se da de forma sistemática. **No existe una estrategia formal para alinear las orientaciones que establece y desarrolla el CPEIP con los supervisores.**

En la misma línea de lo anterior, existe la percepción de que **debiera haber mayor apoyo técnico a los sostenedores y directivos de establecimientos educacionales del sistema escolar en los procesos de implementación y monitoreo de los planes locales**, por parte del Ministerio de Educación, como parte del proceso de acompañamiento que desarrollan en el territorio los supervisores. Los entrevistados sugieren que, para lograr esto, se requiere fortalecer el diálogo y los mecanismos de gestión conjunta entre el CPEIP y la División de Educación General (DEG) que permitan diseñar procesos formativos con los equipos territoriales del Ministerio para entregar los contenidos y herramientas necesarias para orientar y hacer seguimiento de estos Planes en las comunidades educativas que les toca visitar.

“Si la Ley dice que esto es responsabilidad del sostenedor con el equipo directivo, entonces esto es parte del apoyo técnico que el Ministerio tiene que dar. Ese apoyo técnico es un diálogo entre el CPEIP y la DEG, y se tiene que generar ese diálogo para poder dar elementos para que los equipos técnicos ministeriales apoyen a los supervisores que están constituidos ya o los futuros que se van a constituir, y privilegiar las corporaciones municipales. Pero hay que tirar un foco, que no tenemos en este momento como capacidad como para poder planificar gestión.” (Actor interno, CPEIP).

Los informantes del CPEIP sostienen que existe aún **menor diálogo con las unidades de apoyo técnico de los Servicios Locales**, por lo que no se sabe bien cómo están orientando y apoyando el desarrollo profesional docente. Junto con lo anterior, no



mencionan en su relato si se vinculan o no, para abordar este tema, con profesionales de la División de Políticas Educativas (DPE) de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Bajo esta lógica, se visualiza como **importante que el CPEIP implemente un sistema formal de trabajo con los liderazgos intermedios de los territorios**, quienes tienen el diálogo directo con directores/as de los establecimientos educativos y de los jardines infantiles y salas cunas.

De esta manera, desde la mirada de la Unidad de Formación Local, los desafíos a nivel institucional para la implementación del Plan Local de Formación son, en primera instancia, una **sensibilización en los equipos técnicos del CPEIP sobre los propósitos de esta formación y su impacto en el desarrollo profesional docente**. En segunda instancia, **fortalecer el diálogo interno entre el CPEIP, la DEG, la DEP y la Subsecretaría de Educación Parvularia** que forme sobre qué es un sistema de desarrollo profesional docente basado en la colaboración entre profesionales de la educación y buscar mecanismos para que el diálogo se produzca en los diseños de los planes a nivel central y en los territorios.

A su vez, en Educación Parvularia se observan dos principales desafíos asociados a la implementación del Plan Local de Formación. Por una parte, resulta importante que **el nivel, y las necesidades particulares de educadores/as de párvulos de NT, sean consideradas en los planes de Desarrollo Profesional Docente del PME** de los establecimientos educacionales del sistema escolar. Existe la percepción de que, en general, no están consideradas las particularidades del nivel en el diseño de dichos planes.

“Tenemos que avanzar y esa es como la tensión, cómo avanzamos en el reconocimiento y que en el fondo los sostenedores entiendan que en los PME tiene que estar reflejado todo su cuerpo educativo, incluyendo las educadoras porque eso tiene incidencia directa en la trayectoria (...) no es un favor para las educadoras si nos incluyen o no en las acciones o si se considera su PME, es como una obligación (...) no tiene que ver con los profesores, tiene que ver con los niños y las niñas y tiene que ver con esa trayectoria educativa. (Actor interno, Subsecretaría de Educación Parvularia)

Por otra parte, en el caso de los jardines infantiles y salas cunas, los planes locales de formación corresponden principalmente a los planes de desarrollo profesional desarrollado desde los sostenedores. Tanto para JUNJI, como para Integra, estos planes son elaborados en conjunto con los establecimientos para ofrecer acompañamiento formativo, haciendo uso de sus recursos institucionales para su financiamiento. No obstante, en el caso de los SLEP y VTF, el desafío es que efectivamente **logren diseñar e implementar planes de desarrollo local del nivel, puesto que no cuentan con recursos asignados para hacerlo**. Desde la Subsecretaría de Educación Parvularia plantean que han realizado gestiones para que los sostenedores (tanto SLEP como otros VTF), de forma voluntaria, incorporen acciones específicas para educadoras de Niveles de Transición de sus establecimientos educacionales y así sumar en ellas también a educadores/as de jardines



infantiles y salas cunas. No obstante, existe la duda de en qué medida se está realizando y qué tan pertinentes pueden ser estas acciones a las necesidades de las educadores/as o comunidades educativas.

“Nos dimos cuenta que tenemos que incorporar este plan de desarrollo, lo que empezamos a trabajar es que los sostenedores pudieran incorporar a educación parvularia, y algunos sostenedores lo hacen, pero nuevamente a voluntad, o sea hay algunos sostenedores de servicios locales y algunos no municipales que en este plan de desarrollo local hay acciones para educadoras de NT y ahí incorporan a las educadoras de jardines infantiles y sala cuna, pero esa pertinencia tú no sabes efectivamente qué van a estar mirando o cómo efectivamente realmente están respondiendo a las necesidades de ese jardín o de esa comunidad educativa” (Actor Interno, Subsecretaria de Educación Parvularia).

El hecho de que **quede a voluntad de los sostenedores, sumado a la inexistencia de recursos asociados y condiciones (como horas no lectivas)** para que puedan desarrollar los procesos de desarrollo profesional docente hace que **se vea afectada la implementación del plan local de formación en el nivel.**

“Entonces, no hay plan de desarrollo local en MINEDUC, no existe, no se ha impulsado, porque no hay una herramienta que lo sustente, no tiene recursos asociados a estas herramientas, entonces finalmente queda nuevamente a voluntad de un sostenedor que muchas veces no ve el nivel, y que además tampoco tiene los tiempos destinados porque las educadoras de los jardines tampoco como tienen horas no lectivas tampoco no pueden participar, entonces al final es una rueda (...) un ciclo vicioso, cierto, del proceso que va afectando la efectividad o la implementación de la Ley”. (Actor interno, Subsecretaria de Educación Parvularia)

A modo de síntesis, el rol del CPEIP en la instalación e implementación del plan local de formación, se ha centrado en el diseño y entrega de orientaciones para que los y las directores de los establecimientos educacionales, y sus sostenedores, puedan cumplir con el diseño e implementación de ellos, según está establecido en la Ley 20.903. Si bien han existido acciones de difusión para acercar las orientaciones a las comunidades educativas, se detecta la necesidad de apoyarse más en los equipos territoriales, que acompañan técnicamente la implementación de la ley, y trabajar de manera más articulada con los supervisores ministeriales.

El principal logro del proceso de instalación es que los establecimientos educacionales actualmente tienen acciones asociadas a un Plan Local de Formación, no obstante, existe un vacío de información respecto a qué aspectos abordan los planes y si responden a las necesidades del cuerpo docente. Entre las dificultades y desafíos asociados a la implementación desde los actores institucionales se destacan: la inexistencia de una orgánica formal para entregar todas las orientaciones asociadas al diseño de los Planes a los territorios y comunidades educativas; escaso apoyo técnico a los sostenedores y directivos de establecimientos educacionales del sistema escolar en los procesos de



implementación y monitoreo de los planes; inexistencia de un sistema de seguimiento y monitoreo centralizado; necesidad de formalizar un trabajo con los liderazgos intermedios de los territorios; avanzar hacia una mayor sensibilización sobre los propósitos de la formación local; y fortalecer el diálogo interno entre CPEIP y otras instituciones (DEG, DEP, SDEP).

En cuanto al nivel de Educación Parvularia, las orientaciones establecidas por el CPEIP no son pertinentes a su realidad, por lo que cumplen un rol clave en las orientaciones y diseño tanto sostenedores (JUNJI e Integra) como la Subsecretaría de Educación Parvularia. Los principales desafíos en el nivel están que las necesidades y particularidades de educadores/as de NT sean incorporados en los PME de los establecimientos educacionales del sistema escolar y apoyar la instalación de planes de formación local para educadores/as de los jardines infantiles y salas cunas aun cuando no cuenten con las condiciones de recursos y tiempos no lectivos para ello.

9.3 Implementación y resultados del proceso en las comunidades escolares

En este apartado se abordan los principales aspectos de la gestión e implementación de los Planes Locales de Formación en las comunidades escolares, incluyendo: las tareas que sostenedores y equipos directivos deben cumplir para diseñar los Planes Locales de Formación; la percepción sobre la colaboración entre sostenedores y el CPEIP en el marco de la implementación de los Planes Locales; las estrategias para la organización de recursos económicos disponibles; las acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente; las expectativas sobre los resultados esperados del Plan Local por parte de docentes, sostenedores, educadores/as y directores/as; y las acciones de docentes y educadores/as relacionadas con la implementación de los Planes Locales de Formación.

9.3.1 Tareas o funciones asociadas a miembros del equipo directivo y sostenedores para el diseño del plan local de formación

Tal como se ha mencionado previamente, el Plan Local de Formación forma parte del PME de los establecimientos educativos del sistema escolar. En el caso de los jardines infantiles y salas cuna, el Plan Local de Formación es desarrollado principalmente desde sostenedores y no necesariamente forma parte de los de los PME EP. Si bien algunos sostenedores pueden articularlos con él, no cuentan con los recursos para su financiamiento. El siguiente análisis profundiza, primero, en las tareas y funciones que realizan directores/as y sostenedores de establecimiento educacional del sistema escolar y, luego, en las tareas de quienes están a cargo de jardines infantiles y salas cunas.



Con respecto a los procesos en establecimientos educacionales del sistema escolar, las orientaciones desarrolladas por el CPEIP han tenido como foco que el diseño de los Planes Locales de Formación se ajusten a los tiempos y estructura de los PME. La Ilustración 13 caracteriza, a modo de resumen, y plantea las tareas asociadas a la elaboración del Plan Local de Formación en las dos fases: estratégica y operativa-anual.

Ilustración 13: Fases de elaboración del Plan Local de Formación de Establecimientos Educacionales del Sistema Escolar

I. FASE ESTRATÉGICA (1 DE MARZO AL 30 DE ABRIL DE 2019)



II. FASE ANUAL (PLANIFICACIÓN: 1 DE MAYO AL 31 DE MAYO DE 2019)



Fuente: Orientaciones para el Diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. CPEIP, 2019.

Los cuerpos directivos tienen la tarea de desarrollar estas fases en sus establecimientos, como parte del proceso de elaboración de los PME, y considerar en su diseño la integración del Plan Local de Formación. En la Fase Estratégica, las comunidades educativas revisan su Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el fin de conectar los aprendizajes con el mejoramiento de capacidades de sus docentes para alcanzar dichos aprendizajes. Así, a través del registro en el PME, las comunidades educativas deben dar cuenta de la Visión-Misión del establecimiento educativo y de sus Sellos, incluyendo cómo se relacionan con los distintos planes establecidos por la normativa⁶³, como, por ejemplo, el Plan de Desarrollo

⁶³ Los planes que están establecidos por normativa son: Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (Ley 20.536); Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (Ley 20.418); Plan Integral de Seguridad



Profesional Docente (Ley 20.903) y el Plan Local de Formación (CPEIP, 2019). Así, a partir de las orientaciones establecidas por el CPEIP, **el instrumento que se utiliza para registrar el Plan Local de Formación lo homologa al Plan de Desarrollo Profesional Docente, siendo este el espacio donde deberán registrarse todas las acciones que involucre.**

De acuerdo a los sostenedores, **lo anterior implica una dificultad para identificar específicamente cuáles son las acciones propias del Plan de Formación Local que están proponiendo las comunidades educativas.** En general, al preguntarles sobre el Plan Local de Formación, lo asocian a todas las acciones formativas que se desarrollan en las comunidades educativas y que son organizadas desde ellas mismas o como parte de un plan desde los mismos sostenedores.

“Entonces, claro, por un lado está el plan de capacitaciones de orden territorial. Y, por otro lado, está la asesoría que hacemos respecto de los planes de desarrollo local, de desarrollo profesional docente, que tiene distintos nombres... Un nombre lo define el estatuto, otro la ley 20.903, pero en rigor, son los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente.” (Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

En relación a los Planes Locales de Formación, parte de **la labor que han desarrollado los sostenedores es definir formatos** (independiente de la cantidad de instituciones que tengan a su cargo) para el diseño de los planes, buscando que esté asociado con el PME para favorecer su articulación.

“Tienen un formato. Hemos creado nosotros un formato acá (...). Lo más importante de ese formato es que asocia las acciones que planifica la escuela con un objetivo y una meta estratégica del plan de mejoramiento educativo... Hay una forma de escribir las acciones también. Y dentro de ellas, priorizamos que haya una al menos (...). Que tenga que ver con una capacitación externa. Y otra que esté también asociada a nuestros planes anuales, como es la estrategia de observación y retroalimentación.” (Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

Dependiendo del tipo de sostenedor, se hace un trabajo a nivel de establecimiento o a nivel territorial. Una de las estrategias que varios sostenedores mencionaron es la definición e **incorporación de personas encargadas de realizar el trabajo de coordinación y gestión de esta instancia local de formación.** Mientras en los SLEP, se creó el cargo de Encargado de Formación Docente para coordinar y gestionar estas instancias formativas, los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados cuentan con un cargo similar que coordina esta labor al interior de los establecimientos educacionales. Asimismo,

Escolar (Resolución Exenta 51. 2001); Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911); Plan de Apoyo a la Inclusión (Ley 20.845) y Plan de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).



uno de los sostenedores municipales (DAEM) menciona la incorporación de una persona que ejerce como encargada de política docente.

“Yo como sostenedor participo de actividades regulares que tiene la Dirección Provincial en este tema, junto a otros jefes de educación. Nosotros, lo primero que hicimos fue poner a una persona, inventar un cargo acá (...) que es la encargada de política docente. Y esta persona está a cargo de todos los procesos que tienen que ver con evaluación docente, planes de superación profesional y planes de formación docente. (...) Yo creo que fue un acierto porque permitió que los mismos profesores saben bien a quién recurrir y tener a alguien que sabe y es más experta en el tema. Ella está a cargo de los planes, que son, además, una exigencia para la escuela. Toda escuela tiene que tener un plan de formación. Nosotros estamos tratando de darle materialidad a estos planes.” (Sostenedor/a DAEM, Zona Centro)

Para la definición de los contenidos que se considerarán en el diseño de los Planes Locales de Formación, **algunos sostenedores mencionan que utilizan los resultados generales de las evaluaciones docentes (nacionales), lo que les permite articular la formación con las brechas que se evidencian a través de los distintos instrumentos de la evaluación.** Un tercio de los sostenedores entrevistados manifiestan la necesidad de tener esa información de manera más oportuna, y contextualizada, para tomar decisiones que permitan planificar procesos de formación que sean pertinentes a las necesidades de docentes y educadores/as del territorio. Ellos/as plantean que la pertinencia de las instancias de formación pasa por la identificación de brechas, y los resultados de la evaluación docente las evidencian.

No obstante, en algunos casos, las brechas identificadas son abordadas a través de acciones formativas, gestionadas de forma local, pero que no responden a los lineamientos de los planes locales de formación para el desarrollo profesional docente, sino más bien mantienen la lógica de capacitaciones para reforzar ciertos conocimientos o competencias descendidos. Tal como plantea un/a sostenedor de SLEP, utilizan en ocasiones esta estrategia para motivar la participación de docentes en estas instancias, principalmente a quienes se encuentran en procesos de elaboración de sus portafolios.

“Porque toda estrategia de desarrollo profesional, que se da en los establecimientos se liga directamente con aquellas dimensiones del portafolio que están más descendidas... Lo que significa que el profesor o profesora asiste con más ganas a una capacitación de énfasis curriculares, en el momento en que tiene que elaborar su portafolio.” (Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

Son muchos los sostenedores y directivos que argumentan los resultados de las evaluaciones de docentes de sus establecimientos o territorios no llegan oportunamente, por lo que no es un insumo que utilizan para el diseño de sus planes locales de formación. Plantean que generan instancias de levantamiento de necesidades a través de instrumentos como encuestas o a través del trabajo que realizan sus equipos técnicos.



En cuanto a las tareas que realizan los sostenedores de jardines infantiles y salas cunas, se observa un elemento común entre quienes administran jardines infantiles JUNJI, Integra y los SLEP - VTF. Todos plantean que **cuentan con equipos técnicos territoriales que monitorean y apoyan a los equipos pedagógicos de los establecimientos**. Los aspectos que trabajan estos equipos técnicos territoriales con los jardines tienen relación con: monitorear sus herramientas de gestión, metas y objetivos, acompañar en el levantamiento de necesidades formativas y en la generación de espacios formativos pertinentes y apoyar y acompañar la práctica pedagógica de educadores/as y asistentes.

Si bien los jardines infantiles de administración directa (siendo estos JUNJI, Integra, CAD y SLEP VTF) cuentan con estos acompañamientos técnicos territoriales, carecen de recursos asociados a los Planes de Mejora. Por tanto, **los sostenedores deben gestionar los recursos de fondos institucionales para financiar las instancias de formación**, sin participar generalmente de estas instancias de comités de formación local. Desde la mirada de los sostenedores, este es un elemento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que genera desigualdad para la formación de las educadores/as de párvulos.

“Sí, o sea, debiera, haber un plan... Lo que pasa es que esas son una de las cosas que nosotros estamos investigando, porque si bien debiera haber un plan asociado, un plan de formación asociado a los resultados de la evaluación, los jardines infantiles no tienen recursos asociados para implementar estos planes. Las escuelas sí tienen, porque mediante el plan, el PME, digamos, el de subvenciones, pueden financiar esta instancia.” (Sostenedor/a Integra, Zona Centro).

Por otra parte, directores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar tienen la función de liderar el diseño e implementación de los planes locales de formación. Ellos/as plantean que, para diseñarlo, consideran los criterios definidos en conjunto con quienes comparten la responsabilidad de la elaboración del plan.

Respecto a los criterios y aspectos que surgen en el proceso de diseño e instalación del Plan Local en las comunidades educativas, se identifican cinco aspectos comunes mencionados por los y las directores/as de establecimientos educacionales.

En primer lugar, **se critica la naturaleza intuitiva del proceso del diseño del plan**, sosteniendo que tienen escasas orientaciones para desarrollarlo. Esto surge desde la mayoría de los directores, quienes explican que, al contar con escasas orientaciones por parte de Mineduc para la elaboración de los planes, se basan en sus conocimientos y experiencias compartidas. Si bien, en ocasiones utilizan los **lineamientos de Mineduc, estos les parecen demasiado generales y descontextualizados** de las particularidades de los establecimientos educacionales.

“Partimos, obviamente en pañales (...) O sea, sin ninguna orientación, sin una pauta a seguir. Lamentablemente, todo lo hemos tenido que construir dado que, bueno, trabajamos con otros colegios: “mira a mí me resultó esto”, “yo hice esto otro” y buscamos el común acuerdo, pero en base a ninguna orientación que te pueda a ti



enmarcar dentro de: “mira, necesitamos este objetivo, necesitamos este desarrollo, necesitamos estas acciones.” Nada (...) Como intuitivo. Aquí fue como: “ya, hagamos en base al formato que a nosotros se nos ocurra” (...) Hay ciertas orientaciones, pero tú sabes que a veces las orientaciones son demasiado genéricas, ¿cierto? Y la verdad es que a veces como que no responden tanto a las particularidades de los establecimientos” (Directora EPS, Zona Centro).

En segundo lugar, los y las directores/as entrevistados/as destacan la **relevancia de los PME en la configuración de los planes de formación local**. Específicamente, se indica que los planes de mejora ofrecen lineamientos para definir los objetivos que se considerarán en el diseño de los planes de formación local, lo que es valorado porque les permite ordenar el proceso y definir las prioridades a considerar. Además, como es un instrumento que se vincula con el proyecto educativo institucional, y tiene un ciclo de definición y evaluación anual, sirve también como un espacio de monitoreo y retroalimentación de lo que se está haciendo e identificar futuros desafíos.

“Bueno, los resultados son cumplir con los objetivos propuestos, y ahí son exclusivamente, es enfocado al proyecto pedagógico que tiene el establecimiento, entonces... Y si no lo logramos, lo volvemos a repetir para el próximo año, lo replanteamos y volvemos a hacer diagnósticos, volvemos a ver cuáles son las dificultades. Entonces es como una retroalimentación de lo que vamos haciendo. De hecho, nos toca ahora a fin de año evaluarlo.” (Directora SLEP, Zona Norte).

Respecto a este aspecto, sostenedores de jardines infantiles y salas cunas SLEP-VTF, también mencionan que el PME EP es un instrumento que les ha permitido proyectar la gestión y formación pedagógica e institucional de los jardines a partir del 2021. A pesar de que no tienen recursos asociados para financiarlo, sí lo utilizan como una herramienta de gestión, alineado a los estándares indicativos de desempeño para establecimientos que imparten educación parvularia y sus sostenedores. Además, plantean que sus planes de desarrollo profesional docente los tienen sistematizados en los PME.

“Lo tenemos sistematizado dentro de lo que es el plan de mejoramiento educativo de cada jardín infantil, de cada sala cuna. (...) nos tomamos muy en serio esto, hicimos autodiagnóstico (...) institucional muy consciente y a partir de eso es que se elaboraron los planes de mejoramiento, ya este es el 2023, ya es el tercer año de la implementación de este SAC en marcha blanca”. (Sostenedor/a VTF, Zona Sur)

En tercer lugar, otro de los aspectos más trascendentales a la hora de diseñar e implementar los planes de formación local es el **diagnóstico y la identificación de las principales necesidades de los y las docentes y educadores/as para la definición de los objetivos que se perseguirán**. En este sentido, las y los directores/as reportan diferentes estrategias que utilizan para hacer el levantamiento de información para la



identificación y priorización de necesidades. Entre éstas se encuentran: la realización de encuestas mediante *Google Forms*, consultas cara a cara y/o la realización de Consejos de Profesores donde abordan estos temas.

“En el caso nuestro, nuestra jefa de UTP, a través de Google Forms, este sistema nuevo, buscan información de los profesores de las áreas en dónde les gustaría que pudiéramos trabajar, áreas de capacitación y perfeccionamiento. Entonces, luego se hace el cruce de esta información y se obtiene el resultado de dónde está la mayor incidencia, donde está, en que área les gustaría (...) y esas son las que se trabajan, se presentan en el Consejo de Profesores (...) se hace un consenso en el fondo de qué es lo que se determinó para esto”. (Director/a SLEP, Zona Sur).

Algunos/as directivos de establecimientos educacionales del sistema escolar mencionan que el levantamiento de necesidades de los y las docentes es también **triangulado con información de otros instrumentos** que recogen resultados de los aprendizajes de los estudiantes, tales como la prueba SIMCE o el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), así como los resultados de la evaluación docente. De esta manera, construyen su plan a partir de diferentes insumos, lo que es consistente con las orientaciones que entrega el CPEIP.

“Para poder levantar el plan, trabajamos con los insumos de la misma evaluación docente. Ya, porque nosotros, a pesar de que se ha suspendido en estos últimos años, nosotros tenemos igual, este, insumos de la última evaluación docente (...). Segundo insumo, el informe de las prácticas de acompañamiento que nosotros tenemos. Tercer insumo, los rendimientos SIMCE y DIA, DIA que el que nosotros estamos trabajando de primero en adelante con la herramienta socioemocional, seguimos segundo a octavo. (...) Entonces, los insumos que yo declaro son los que sirvieron de base para levantar el Plan de Formación Local, donde estaba la mayor debilidad, y luego en análisis reflexivo, en talleres reflexivos, está, ¿no es cierto? La toma de decisiones para poder avanzar” (Director/a EM, Zona Norte).

Al igual que en el caso de los sostenedores, las y los directivos de los servicios locales de educación pública, también plantean que el levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente de cada establecimiento no solo alimenta el plan local de formación particular de esa comunidad educativa, sino que es un insumo relevante para el desarrollo de planes territoriales, liderados y gestionados por los sostenedores.

“(...) lo tratamos, lo comunicamos a nuestro sostenedor, hacemos el plan de desarrollo profesional de nuestro colegio. Tenemos que tener un plan además como colegio, que lo debemos compartir con nuestra unidad sostenedora y nuestra unidad sostenedora es la que toma todos los planes, me imagino yo de todos los colegios, para poder formular definitivamente un plan territorial, en el caso del servicio local, que es así cómo funciona”. (Director/a SLEP, Zona Sur).



En cuarto lugar, las y los directores/as destacan el hecho de que **el Plan Local de Formación ha permitido organizar y sistematizar actividades y procesos que ya se realizaban en los establecimientos educacionales**, instalando una ruta de acción que permite alinear a toda la comunidad educativa.

“En términos de los trabajos del Consejo de profes, la asignación de prácticas docentes, el compartir, ¿no es verdad? El trabajo colaborativo, nosotros tenemos programa de integración por lo tanto también se incluye aquello y tiene que estar alineado de alguna forma con el plan de mejoramiento educativo, el tema del acompañamiento al aula se incluye, todo lo que tiene que ver con capacitaciones o perfeccionamientos que se puedan lograr, ya sean a través de capacitaciones externas o mismas inducciones que se hacen dentro del colegio a partir de los mismos nuevos lineamientos que está entregando el Ministerio. Por lo tanto, eso creo que es bueno porque todo plan viene a sistematizar algo que de alguna forma antes funcionaba aleatoriamente o no bajo un...un marco, donde estuviera claramente establecido y todos se alinearan en base a algo porque da cierto lineamiento, cierta ruta de acción y donde los profes sí o sí se tienen que alinear.”
(Director/a EPS, Zona Centro).

Finalmente, se destaca el **trabajo en red en el diseño e implementación de los planes locales de formación**. Diferentes entrevistados/as indicaron la relevancia de la comunicación con otras entidades, ya sea desde una perspectiva comunal o sectorial. En algunos casos, como los establecimientos administrados por los servicios locales, reciben lineamientos desde los profesionales que trabajan en las unidades de acompañamiento técnico – pedagógico de SLEP, en cuanto a los formatos para elaborar los planes y cómo estos tienen que estar alineados con los procesos internos de mejora de cada establecimiento educacional.

En el caso de los establecimientos municipales, sus directivos mencionan la existencia de planes de desarrollo local a nivel comunal. El que estos planes sean comunes para más de un establecimiento ha favorecido a hacer un uso más efectivo de los recursos disponibles por parte de los sostenedores, brindando la posibilidad de implementar acciones formativas para todos los docentes y educadores/as de la comuna que se desempeñan en ellos. Estos planes comunales permiten que los y las directores/as lo adecúen a sus propios establecimientos educacionales, sumando acciones pertinentes a las necesidades de sus docentes y educadores/as.

“Ya desde el año 2017- 2018 que llevamos harta capacitación invertida tanto en los profesores, los equipos directivos, incluso los directores, y eso permitió que el plan de desarrollo local también cumpla algunos objetivos y algunos ejes que tienen que ver con el plan comunal de educación. ¿No? Y eso también va muy de la mano con esta ley porque permite que los profesores finalmente se formen en las necesidades que tenga cada una de las comunas y en particular cada uno de los colegios.”



Entonces nosotros trabajamos con el plan comunal, digamos, de desarrollo local. Y a este plan comunal vamos entonces poniendo algunos objetivos que son particulares de cada uno de los colegios.” (Director/a EM, Zona Centro).

Donde también se observa un trabajo en red relevante es en los microcentros rurales. El plan local de formación se constituye como una instancia más que se evidencia de trabajo en red, ya que, en el caso de los establecimientos educacionales rurales unidocentes, éstos trabajan su plan de desarrollo profesional en el microcentro, de manera colaborativa y con apoyo de los profesionales de la UATP.

“Ese plan de desarrollo profesional docente lo trabajamos en el microcentro, entonces está basado en todo lo que nosotros podemos realizar en ese microcentro. Y de ahí el acompañamiento, como te decía de los UATP, del Servicio Local de Educación. Y de acuerdo a nuestras necesidades como docentes de escuelas, unidocentes rurales multigrado (...) fue diseñado en conjunto con todos los demás colegas de las 8 escuelas, unidocentes. Y apunta al desarrollo de habilidades de nosotros como profesores unidocentes.” (Director/a SLEP, Zona Sur).

En síntesis, el PME, como instrumento definido para registrar las acciones del Plan Local de Formación, ha sido un buen referente que ha ayudado a ordenar los procesos de diseño e implementación de los planes. No obstante, el hecho de que el Plan Local de Formación se homologue al Plan de Desarrollo Profesional Docente, junto con la escasa orientación que han percibido las comunidades educativas en el territorio, ha implicado una dificultad para identificar específicamente cuáles son las acciones propias del Plan de Formación Local que están proponiendo las comunidades educativas, asociándolas muchas veces a cualquier acción formativa gestionada a nivel local. Para el diseño de los planes, los sostenedores han desarrollado formatos, cuentan con personas encargadas de coordinar el proceso y se han comprometido a generar las instancias para que el diseño sea participativo. Los directivos también plantean el diagnóstico de necesidades del cuerpo docente y educadoras/es como aspecto primordial y valoran que estos planes consolidan procesos que se llevaban a cabo con anterioridad y la oportunidad que brindan para fortalecer el trabajo en red.

En Educación Parvularia, el desafío para diseñar e implementar Planes Locales de Formación es mayor. Los sostenedores no cuentan con recursos para financiar planes locales de formación, por lo que recurren a fondos institucionales para ello y el diseño es más bien desarrollado desde ellos mismos, con una mirada más territorial. Para acompañar el proceso, cuentan con equipos territoriales que monitorean, levantan necesidades formativas y apoyan a los equipos pedagógicos, siendo muchas veces quienes lideran también los procesos de desarrollo profesional docente.



9.3.2 Participantes en el Diseño de los Planes Locales de Formación

Respecto a quienes participaron en el diseño de los planes, la mayoría de los y las directores/as indicaron que se trata de un trabajo que es desarrollado principalmente desde el equipo directivo de los establecimientos educacionales. **Participan del proceso diferentes actores de la comunidad educativa que tienen roles de liderazgo**, como los diferentes representantes de ciclo, encargados de convivencia escolar, inspectores, jefaturas de UTP, miembros de la dirección, entre otros, quienes en su mayoría diseñan el plan alineando las necesidades que han recogido del cuerpo docente y educadores/as mediante los proyectos educativos.

En tanto, otros plantean que, en algunos casos, este tipo de decisiones se toman exclusivamente por parte de los equipos directivos y, una vez diseñados los planes, se informa a las y los docentes y los demás miembros de la comunidad educativa en los consejos de profesores, instancia que también tiene un rol en la aprobación de los planes.

“Cuando uno se da cuenta que las acciones que tú tienes insertas en el plan de desarrollo profesional docente no son todo lo efectivas que tú crees que debiese ser, siempre hay un proceso de cuestionamiento a partir de eso. Y a partir de ahí, el equipo directivo dice “bueno, ¿qué puede estar fallando?” Y justamente fue el equipo directivo que definió este año que teníamos que enfocarnos en mejorar el diagnóstico para desde ahí implementar el plan de acción.” (Directora/a EPS, Zona Sur).

Algunos de los directivos mencionan la intención de que el diseño del plan local de formación sea elaborado en conjunto con el cuerpo docente. **Quienes sí los suman activamente en el proceso de diseño manifiestan que es muy positivo pues es posible incorporar de forma más efectiva las visiones y necesidades** de quienes están dentro de las aulas.

“Cada colegio tiene un coordinador comunal que está preocupado justamente de hacer práctica y operativa el diseño del plan local. ¿Y quiénes han participado? Colegas que tienen perfeccionamiento o capacitaciones que están relacionadas con las necesidades de los mismos colegas o también aterrizando experticias que están en la corporación para justamente prestar apoyo a las necesidades que emergen justamente de los docentes que componen la comunidad educativa. Y obviamente, con el previo paso de esta catarsis, que es lo primero que se nos viene a la mente, un segundo paso que es ya la definición de cuáles son los ejes estratégicos sobre los cuales se va a trabajar, cuáles son los procesos de afinidad con la temática” (Directora/a EM, Zona Norte).

A modo de resumen, los Planes Locales de Formación son diseñados principalmente por los equipos directivos de los establecimientos educativos del sistema escolar. Si bien algunos/as directores/as incorporan en el proceso a otros actores de la comunidad



educativa con roles de liderazgo, son escasos las/los que afirman incorporar a docentes. Estos planes son luego comunicados a través de los Consejos de Profesores.

9.3.3 Percepción sobre la colaboración entre sostenedores y el CPEIP en el marco de la implementación de los Planes Locales

El CPEIP tiene un rol orientador en los procesos de diseño e implementación de los Planes Locales de Formación. Al consultar a sostenedores respecto a la colaboración que establecen con el CPEIP en el marco de diseño e implementación de los planes locales, algunos de ellos mencionan que se vinculan con CPEIP para informarles, y de alguna manera coordinar su apoyo y/u orientación en las actividades que realizan en los territorios.

Para los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados, el vínculo con el CPEIP es escaso. Estos manifiestan que tienen menor capacidad de relacionarse y articular la formación local con el CPEIP, por lo que su trabajo se desarrolla de manera interna, enfocado en apoyar procesos asociados a la carrera docente.

Lo anterior es consistente con la percepción de las y los directivos de establecimientos. Por una parte, algunos directivos de SLEP y Municipales participaron en instancias organizadas por el CPEIP donde se les explicó qué era el Plan Local de Formación y se les orientó en su diseño. Por otra parte, las y los directores/as de establecimientos particulares subvencionados han tenido escasa orientación por parte del Ministerio de Educación para el diseño de sus planes.

“Entonces, hicimos un gran Consejo y la gente se inscribió. Y como me correspondía a mí dirigir el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente en paralelo, nosotros estábamos tomando este curso del CPEIP. Por lo tanto, nos era muy fácil bajar con material. (...) Construimos un marco, y como te digo, paralelo nosotros nos íbamos enterando cómo era realmente u oficialmente cómo se tenía que estructurar un Plan Local. Entonces, ahí empezamos a buscar el objetivo y que el objetivo tenía que interiorizarse con el PEI, que tenía que dialogar con la realidad de los estudiantes” (Director/a SLEP, Zona Centro).

En síntesis, la evidencia presentada da cuenta que CPEIP, y el Ministerio de Educación en general, se encuentran en deuda con los establecimientos particulares subvencionados a la hora de ofrecerles soporte y guía en el diseño e implementación de los Planes Locales de Formación.



9.3.4 Estrategias para la organización de recursos económicos disponibles

La Ley 20.903 establece que la ejecución de los Planes Locales de Formación puede realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en la medida que el sostenedor disponga de ellos. De esta manera, el rol que asumen las entidades sostenedoras en la gestión de recursos para financiar los Planes Locales de Formación es relevante, tal como lo perciben en las entrevistas.

Al profundizar en las estrategias que utilizan para organizar los recursos para la ejecución de los Planes Locales de Formación, nuevamente surge la homologación de las actividades propias de este Plan con todas las acciones formativas que se desarrollan como parte de los Planes de Desarrollo Profesional Docente. **Asimismo, se confunden las estrategias para organizar los recursos de los planes territoriales, con los propios de cada establecimiento educacional.** Lo anterior es relevante de tener en consideración al momento de profundizar en las estrategias que utilizan para la gestión de los recursos.

Como primer punto, se evidencia de manera transversal la iniciativa de formar permanentemente a docentes y educadores/as, independiente de la estructura de los sostenedores, por lo que existe una constante búsqueda por priorizar recursos que vayan en esta línea. En el caso de sostenedores que tienen más de un establecimiento educacional o jardín infantil a su cargo, logran resolver mejor la gestión de recursos para hacer planes de formación más completos y complejos. **Manifiestan que es necesario hacer “economía de escala” para manejar los recursos**, ya que tanto DAEM como SLEP tienen ítems de presupuestos globales que deben gestionar con criterio territorial.

“Sin duda, porque no vienen recursos adicionales para llevar estos planes. O sea, simplemente nosotros con los mismos recursos que ingresan, tenemos que hacer frente a estos desafíos. O sea, la subvención general, como te comentaba, es la subvención que nos permite avanzar hacia allá, y acá nosotros tenemos un déficit. Por tanto, es un sistema que está desfinanciado y que nos hacemos cargo simplemente con los recursos propios que tenemos y los recursos humanos que tienen la voluntad también de ayudarnos en eso”. (Sostenedor/a DAEM, Zona Sur).

Si bien los planes son financiados por la Ley de Subvenciones, los sostenedores destacan que no están exentos de dificultades porque **los recursos disponibles no necesariamente son estables** debido a que varían de acuerdo a la matrícula, asistencia, cambios en los índices de vulnerabilidad (IVE) e incorporación de bonos por desempeño, entre otros.

En algunos establecimientos educativos, el cambio en los índices de vulnerabilidad ha reducido el ingreso de recursos asociados a la subvención, aun cuando las necesidades de formación se mantienen. Estos cambios se atribuyen en parte al estallido social y la crisis económica, que han afectado el perfil socioeconómico estudiantes de escuelas públicas. Esto no sólo impacta en la subvención y financiamiento de los planes de mejora, sino también en las rentas de directivos y docentes.



Otra dificultad respecto al financiamiento y gestión de recursos refiere a **la falta de información y herramientas para gestionar las orientaciones y normativas en cuanto al manejo de dineros públicos**. Esta falencia es manifestada por sostenedores de establecimientos particulares subvencionados pequeños, que cuentan con escasos recursos y baja capacidad de gestión para contratar servicios de formación.

“Para nosotros ha sido bien complejo el tema de la SEP para contratar ATE o contratar algún servicio externo que nos colabore. ¿Por qué razón? Porque para todo, nosotros tenemos que tener tres cotizaciones. Pero cuando queremos contratar alguna ATE, por ejemplo, tenemos que subir al portal, hacer una... licitación y nunca hemos hecho una...” (Sostenedor/a EPS, Zona Centro).

En el caso de los jardines infantiles VTF, que forman parte de los SLEP, cuentan con los mismos instrumentos y orientaciones que las escuelas y liceos del territorio. Sin embargo, aunque cuentan con Planes de Mejora e instancias de formación, **carecen de recursos asociados a la ejecución de los Planes Locales de Formación**. Por tanto, los Servicios Locales financian iniciativas para estos jardines infantiles de su dependencia a través de fondos institucionales.

En el caso de los jardines infantiles administrados por Integra, si bien tienen Planes de Mejora, carecen de Planes Locales de Formación para cada establecimiento educacional. Esto se debe a que aplican un Plan Anual de Formación propio, que es diseñado a partir de diagnósticos y criterios de los equipos territoriales que acompañan a los jardines infantiles.

Por su parte, JUNJI no cuenta con recursos específicos asociados a los planes de formación, por lo que la institución financia los planes con fondos propios. En ambos casos, los planes y recursos institucionales tienen una proyección anual. Finalmente, es importante mencionar que los jardines infantiles VTF y CAD de fundaciones y corporaciones no cuentan con planes de formación de estas instituciones (Junji e Integra), solo les proporcionan algunos cupos, por tanto las formaciones a las que acceden sus equipos es la que generalmente se costean ellas mismas.

“(...) Antes del PME, la Fundación también tenía otras propuestas de gestión y, antes Convenios de Logro. O sea, la Fundación hace rato tiene algo parecido a los PME. Como que lo tuvimos primero como sistema, pero era básicamente lo mismo. Entonces, los jardines lo hacen bien (hace dos años tiene PME). Y esos resultados del PME los articulan con muchas cosas, entre ellos, sus planes de formación local ¿Qué son estos? Son una instancia al mes de formación. Ellas suspenden toda la tarde, una vez al mes. O sea, son 3 horas y media, más o menos, de formación. Son 10 en el año”. (Sostenedor/a Integra, Zona Sur).



En resumen, el financiamiento de los Planes Locales de Formación es un desafío permanente para sostenedores, puesto que no existen recursos destinados exclusivamente para este fin y los disponibles (por Ley SEP) son inestables. La gestión de recursos es relevante, donde muchos plantean la necesidad de hacer economías de escala y donde convergen estrategias territoriales con las de cada establecimiento. Quienes enfrentan mayores dificultades son los establecimientos particulares subvencionados pequeños. En el caso de la Educación Parvularia, la ausencia de recursos destinados al financiamiento de Planes Locales de Formación perjudica principalmente a jardines infantiles VTF y CAD, puesto que Junji e Integra, al menos, cuentan con planes anuales de formación propios financiados con fondos institucionales.

9.3.5 Necesidades de desarrollo profesional docente detectadas a partir de los PME

Como se mencionó anteriormente, una de las principales responsabilidades y tareas de las direcciones de los establecimientos educacionales, al diseñar los Planes Locales de Formación, es identificar las necesidades de desarrollo profesional docente. A partir de estas necesidades, definirán posteriormente las acciones necesarias para abordarlas de manera efectiva.

Como parte de la fase Estratégica del proceso de diseño del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), a partir del año 2020 se incorporaron dos preguntas en la etapa de autoevaluación relacionadas con el Desarrollo Profesional Docente que permiten registrar las necesidades formativas docentes en los establecimientos educacionales identificadas por los equipos directivos: “*¿Cuáles son las 3 principales necesidades de desarrollo profesional docente de su comunidad?*” y “*¿Considerará acciones de mejora que involucren/consideren la formación/capacitación de sus docentes en el transcurso del año?*” De esta forma, los PME se constituyen también como un instrumento que permite identificar las principales necesidades de desarrollo profesional de docentes y educadores/es que se encuentran trabajando en los establecimientos educacionales del sistema escolar a lo largo del país.

Del análisis de una muestra de 32 PME de establecimientos del sistema escolar⁶⁴ se observa que las necesidades de desarrollo profesional docente se agrupan en 11 temáticas, las cuales abordan en gran medida las mencionadas por sostenedores y directivos en las entrevistas presentadas en el apartado de Formación Continua de esta evaluación. Estas temáticas son: fortalecimiento del conocimiento pedagógico y disciplinar, planificación y

⁶⁴ Con el objetivo de profundizar en lo que se registra en los PME, tanto en la fase estratégica, como en el tipo de actividades y estrategias que implementan las comunidades educativas en la fase de planificación, se analizó una muestra de 32 PME que considera establecimientos de todas las regiones, de diferentes dependencias del sistema escolar y entre los años 2017 y 2022. El análisis no consideró a los PME EP, por lo que no recoge la opinión de las comunidades educativas de jardines infantiles y sala cunas. La composición de la muestra, así como mayor detalle del análisis de esta muestra, se encuentra en Anexo 14.20.



estrategias metodológicas; evaluación para el aprendizaje; desarrollo de habilidades y competencias en estudiantes; estrategias de trabajo para niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE); reflexión pedagógica; trabajo colaborativo; habilidades transversales; liderazgo; TICs; y retroalimentación. La Tabla 74 ordena las necesidades de desarrollo profesional docente expresadas por las comunidades en estas temáticas y detalla las necesidades comunes expresadas en los PME.

Tabla 74: Principales necesidades de desarrollo profesional docente expresadas por las comunidades educativas en sus PME (N=11)

Temática	Detalle de Necesidades de Desarrollo Profesional Docente expresadas en PME
Fortalecer el conocimiento pedagógico y disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - La actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos. - Aspectos didácticos y metodológicos. - Didáctica en metodologías activas de enseñanza. - Apropiación de las bases curriculares.
Planificación y Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metodológicas para utilizar con los jóvenes de hoy. - Aspectos de organización de una clase: planificación, inicio, desarrollo, cierre y evaluación formativa. - Planificación del aprendizaje.
Evaluación para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de instrumentos de evaluación. - Estrategias para la evaluación formativa. - Monitoreo de aprendizajes (retroalimentación). - Diagnóstico, análisis de resultados y confección de instrumentos para medir el avance y logro de aprendizajes.
Desarrollo de habilidades y competencias en estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - "Plan de crecimiento y desarrollo integrativo" enfocado en el desarrollo de las habilidades presentes en el currículum. - Desarrollo de aprendizajes significativos y profundos (ABP). - Neurociencia aplicada al aula.
Estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas y estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE, en la sala de clases.
Reflexión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - La reflexión sobre su práctica profesional. - Propiciar la evaluación docente de acuerdo a la normativa vigente.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de trabajo colaborativo y diálogo pedagógico, para el mejoramiento de las prácticas docentes y el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes. - Colaboración entre docentes de asignaturas y equipos multidisciplinares. - Habilidades de trabajo en equipo. - Trabajo con padres y apoderados.
Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para el acompañamiento docente (observación de clases y retroalimentación). - Fortalecer las habilidades para el trabajo remoto.



TICs	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de apoyo en clases online. - Estrategias digitales en contexto de presencialidad.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de las capacidades y el liderazgo pedagógico.
Habilidades Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de autocuidado con los docentes. - Habilidades de comunicación efectiva. - Desarrollo de espacios formativos, desarrollo de habilidades socioemocionales y espirituales.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la muestra de PME.

Junto con las necesidades, la etapa de autodiagnóstico de los PME también registra las acciones de mejora que los establecimientos educacionales se plantean en el mediano plazo (cuatro años) para abordarlas. En el periodo 2020 - 2022, cuatro PME no reportan acciones de mejora concretas (porque mencionan que están en proceso de elaboración y/o implementación del plan o porque, debido a la incertidumbre de la pandemia, optaron por no desarrollar acciones formativas). El resto registran acciones relacionadas con el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo, de retroalimentación pedagógica entre pares, así como la participación en instancias de formación o capacitación, de intercambio de experiencias y prácticas y la gestión asociada al tiempo no lectivo. A modo de ejemplo del tipo de acciones que reportan los PME, la Tabla 75 presenta un resumen de las principales acciones mencionadas por las comunidades educativas analizadas, agrupadas según temática.

Tabla 75: Ejemplo de registros de acciones de mejora reportadas en Fase Estratégica del PME agrupadas.

Temática	Acciones de mejora reportadas en PME
Capacitaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la formación o capacitación permanente de los docentes, siempre y cuando se cuente con los recursos. - Capacitación a través del Programa PACE y Plan de capacitación Inacap CEDEM. - Construir un plan con foco en emprendimiento e innovación de procesos productivos o servicios relacionado a las especialidades, y de metodologías pertinentes. - Capacitación docente en protocolos de convivencia escolar, prácticas de aulas, competencias profesionales docentes, educación socioemocional y medidas preventivas y sanitarias. - Formación del profesor jefe para dar respuestas a las diversas necesidades producto de la crisis sanitaria.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar, implementar, acompañar y evaluar una estrategia de trabajo colaborativo pedagógico, monitoreando los avances del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y directivas, propiciando una cultura de la cooperación y aprendizaje entre



	pares en el establecimiento educacional.
Retroalimentación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener las visitas al aula y el proceso de retroalimentación. - Realización de talleres entre pares, acompañamientos al aula y asistencia a talleres comunales de educadoras de párvulos. - Se considerará trabajo de acompañamiento al aula, trabajo colaborativo entre docentes y co-docencia.
Gestión de espacios y tiempos no lectivos para acciones asociadas al Plan Local de Formación	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de los espacios y horas para el trabajo de retroalimentación entre pares, análisis de las temáticas y habilidades por desarrollar, así como consensuar a través del trabajo colaborativo una propuesta pedagógica de calidad, que demuestra el crecimiento de cada profesional de la educación.
Instancias de intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Generar espacios de socialización de prácticas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de muestra de PME

Estas acciones declaradas son tomadas en consideración por las comunidades educativas en la fase de planificación anual de los PME, donde se establecen las actividades y acciones que se desarrollarán a lo largo del año.

A modo de resumen, a partir del año 2020 los PME se transforman en instrumentos que permiten registrar las necesidades de desarrollo profesional que tienen los establecimientos educacionales del sistema escolar. Las necesidades de desarrollo profesional docente identificadas en los PME analizados son consistentes con las planteadas por directores y sostenedores en el marco de esta evaluación siendo estas: *fortalecer competencias para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, preparación y evaluación de la enseñanza, didáctica, desarrollo de habilidades en estudiantes y para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales*. A las anteriores se suman fortalecimiento del conocimiento pedagógico y disciplinar, habilidades transversales, TICs y retroalimentación. En cuanto a las acciones de mejora para abordar las necesidades, los PME reportan acciones relacionadas con el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo, de retroalimentación pedagógica, de intercambio de experiencias y prácticas, capacitaciones y gestión del tiempo no lectivo.

9.3.6 Acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente

A través de los PME de cada establecimiento educacional, las comunidades educativas definen como parte de su planificación anual. Estas acciones están contenidas en cuatro dimensiones (Gestión Pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos) para el sistema escolar de acuerdo a los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Para



la educación parvularia, las acciones se ordenan en 5 dimensiones (Liderazgo, Familia y Comunidad, Gestión Pedagógica, Bienestar Integral y Gestión de Recursos). Para cada acción, las comunidades educativas del sistema escolar definen a cuál o cuáles planes se encuentran asociadas.

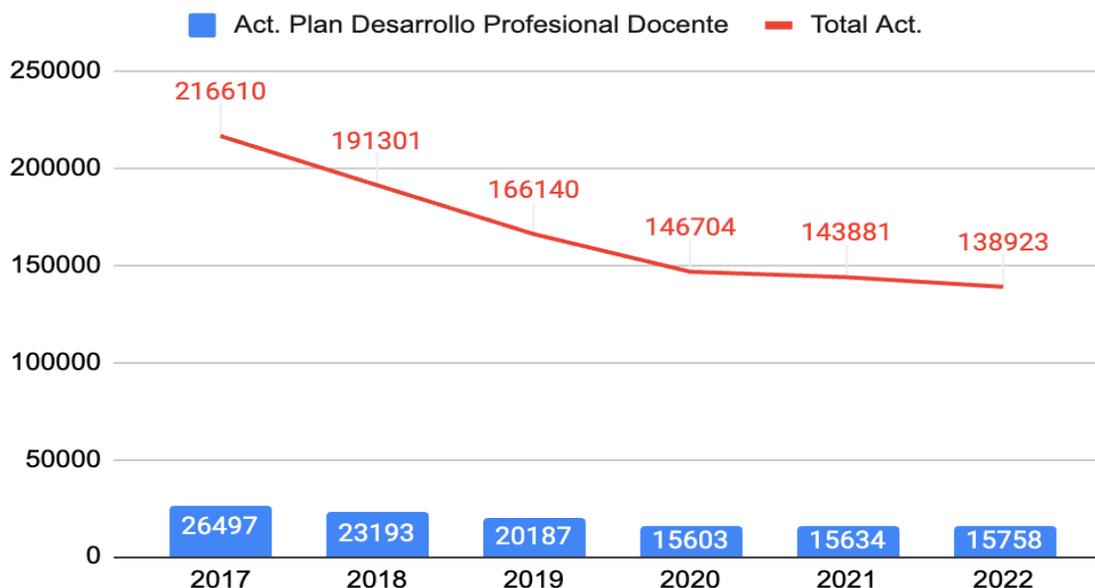
En el caso del Plan de Formación Local, como se establece en los documentos que entregan las orientaciones desde el CPEIP, las actividades se registran en el Plan de Desarrollo Profesional Docente. **La incorporación de este plan al PME, a partir de la Ley 20.903, ha permitido avanzar en la instalación de planes, con foco en el desarrollo profesional docente**, en todos los establecimientos educacionales en los últimos años. No obstante, dada la naturaleza del registro de actividades en el PME, es **difícil identificar con exactitud qué actividades apuntan exclusivamente al desarrollo profesional docente y, por ende, al Plan Local de Formación**. Esto es debido a que las actividades de la planificación anual del PME pueden tributar a más de un plan. Desde la mirada del encargado de la unidad de Formación Local, esto presenta una dificultad para analizar las acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente.

“Hay distintos tipos de planes, como siete y el último que se llama Desarrollo profesional y yo anoto ahí, acciones de Desarrollo Profesional. Eso es caótico porque en Desarrollo Profesional te entra todo(...). El punto positivo es que está presente el plan de Desarrollo Profesional en la mayoría de las escuelas, cosa que hace tres, cuatro años no estaba, entonces check. La calidad de lo que se informa en la plataforma PME, no te entrega, o te entrega varias dudas respecto de la calidad de lo que se está diseñando ahí, porque como te digo, una actividad es como múltiple, le puede dar a este plan, como a este plan y por tanto se diluye.” (Actor interno, CPEIP)

Con el objetivo de profundizar en las acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente, se analizaron aquellas acciones de los PME de establecimientos educacionales del sistema escolar que tributan exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente.⁶⁵ Se observa que entre el período 2017 y 2022, las acciones exclusivas del Plan de Desarrollo Profesional Docente corresponden, en promedio, al 11,55% de las acciones totales de los PME.

Gráfico 15: Evolución del total de actividades y actividades que tributan exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente de PME entre 2017 y 2022

⁶⁵ Para el análisis de PME se considera únicamente establecimientos educacionales del Sistema Escolar. La información de PME EP no estuvo disponible para incorporar en los análisis.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2021) y base de Planificación Anual 2022. Mineduc.

En el gráfico se registra la evolución que han tenido las actividades en los últimos cinco años. Del análisis de los datos, se evidencia una tendencia a la baja en el total de actividades registradas por las comunidades educativas en sus PME. Si bien las acciones en general han descendido, la proporción de actividades de Desarrollo Profesional Docente se ha mantenido en relación al total de actividades.

Las acciones de Desarrollo Profesional Docente están presentes en los PME a lo largo del país. Se concentran principalmente en las regiones Metropolitana, Valparaíso, Araucanía, Bío-Bío y Los Lagos, lo que es consistente con la distribución de establecimientos educacionales del sistema escolar.⁶⁶ Asimismo, las regiones de Aysén y Magallanes son las que representan menor proporción de acciones. En cuanto a la distribución según tipo de dependencia, se evidencia una evolución a lo largo de los años en la proporción de acciones de establecimientos Municipales DAEM y Particular Subvencionados. A partir del año 2020, aumenta en 3 puntos porcentuales la proporción de acciones de Particulares Subvencionados, disminuyendo en igual proporción en el caso de los establecimientos Municipales DAEM. Al año 2022, la mitad proviene de establecimientos particulares subvencionados (50,62%), 30,72% de establecimientos municipales DAEM, 10,88% de

⁶⁶ Fuente: Estadísticas territoriales a partir de datos Mineduc. Disponible en: <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales//resultados-consulta?id=246405>



Corporación Municipal, 7,09% de SLEP y 0,69% de Corporación Privada o de Administración Delegada.⁶⁷

En la Tabla 76 se puede apreciar que los PME de establecimientos educacionales del sistema escolar exigen que a cada actividad le sea asignada una persona responsable. El análisis de los PME permite identificar que **los responsables se concentran principalmente en miembros de los equipos directivos de las comunidades educativas** (Director/a, Equipo de gestión o Jefe técnico), quienes en conjunto tienen bajo su responsabilidad aproximadamente el 74% de las actividades, proporción que se mantiene a lo largo de los años. Luego están los Sostenedores, quienes son responsables de alrededor del 11% de las actividades, y “otro” actor, que varía entre un 7,92% y 9,41% en los seis años analizados. Alrededor de un 4% de las actividades es responsabilidad de docentes. El resto de las actividades se distribuyen entre encargados de ciclo, encargados de convivencia, jefes de departamento, jefes de especialidad, orientadores y paradocentes.

Tabla 76: Distribución de actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente según Responsables (2017 – 2022)

Responsable	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Director	31,25%	29,82%	30,44%	30,35%	29,35%	27,85%
Equipo de gestión	23,42%	23,76%	23,01%	23,07%	23,43%	22,95%
Jefe técnico	19,14%	20,16%	20,96%	21,44%	21,29%	23,42%
Sostenedor	11,58%	11,58%	12,07%	11,73%	11,44%	10,95%
Otro	8,41%	8,32%	7,92%	8,27%	9,04%	9,41%
Docente	4,77%	4,90%	4,14%	3,86%	4,00%	3,99%
Encargado de ciclo	0,51%	0,43%	0,45%	0,33%	0,64%	0,64%
Jefe de departamento	0,47%	0,53%	0,50%	0,40%	0,33%	0,39%
Jefe de especialidad	0,16%	0,21%	0,19%	0,11%	0,15%	0,15%
Encargado de convivencia	0,12%	0,12%	0,10%	0,28%	0,19%	0,13%
Orientador	0,11%	0,14%	0,13%	0,15%	0,11%	0,10%
Paradocente	0,06%	0,02%	0,08%	0,01%	0,05%	0,01%
Total	26497	23193	20187	15603	15634	15758

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Esta evidencia es consistente con lo que sostenedores y directivos de los establecimientos educacionales mencionaron a lo largo de las entrevistas. Los Planes Locales de Formación son principalmente diseñados y elaborados por miembros de los equipos directivos o jefes técnicos, por lo que resulta lógico que sean ellos quienes asuman mayoritariamente la responsabilidad de implementar las acciones planificadas. Asimismo, los sostenedores

⁶⁷ Para conocer más detalle de la distribución de Acciones de Desarrollo Profesional Docente revisar Anexo 14.20.



también cumplen un rol relevante en la implementación de los Planes Locales de Formación, por lo que su incorporación como actores responsables resulta natural, sobre todo considerando que participan de forma activa en la gestión de recursos para financiar la ejecución de los planes.

Junto con lo anterior, **la mayoría de las actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente están asociadas a la SEP** (más de un 80% entre el año 2017 y 2020, y alrededor de un 65% entre 2021 y 2022). El resto se distribuyen principalmente entre “otro” programa (no definido) o ninguno.⁶⁸ Son escasas las actividades que se asocian a alguno de los otros programas que son desarrollados desde el Mineduc o instancias centrales, tales como PIE, Reforzamiento Educativo, Enlaces, Rural, entre otros. La vinculación de las actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente a la SEP es esperable, entendiendo que la Ley 20.903 establece que la ejecución de los Planes Locales de Formación puede ser cargada a los recursos de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).⁶⁹

En cuanto a la necesidad de contar con asesorías técnicas especializadas para el desarrollo de las actividades de desarrollo profesional docente, la mayoría no lo requiere. Incluso se observa una tendencia a la baja de actividades que requieren una ATE entre los años 2017 y 2021, que se revierte en el año 2022, tal como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 77: Requerimiento de Asesorías Técnicas Especializadas (ATE) para actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente.

Requerimiento ATE	2017	2018	2019	2020	2021	2022
No	84,49%	86,54%	87,56%	89,93%	88,43%	84,98%
No Definido	4,98%	3,89%	4,68%	4,04%	4,74%	5,69%
Si	10,53%	9,57%	7,76%	6,03%	6,83%	9,33%
Total	26497	23193	20187	15603	15634	15758

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

En cuanto a las dimensiones de la práctica pedagógica en las cuales se encuentran focalizadas las actividades asociadas al Plan de Desarrollo Profesional Docente, se evidencia que están contenidas en las cuatro dimensiones que registran los PME: Convivencia Escolar, Gestión de Recursos, Gestión Pedagógica y Liderazgo. Estas se concentran mayormente en la Gestión Pedagógica la que, a su vez, para el caso del sistema escolar, contempla las subdimensiones de Gestión Curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. El que se concentren en esta dimensión es consistente con las necesidades de desarrollo profesional de docentes y educadores/as

⁶⁸ Los programas asociados corresponden al programa y/o estrategia a partir del cual se origina la acción. Se podrán considerar programas, estrategias e iniciativas promovidas por el Mineduc e iniciativas del establecimiento o definidas por el sostenedor(a) (Mineduc, 2018).

⁶⁹ La distribución de acciones por programa asociado se encuentra en el Anexo 14.20



identificadas, tanto en las entrevistas con sostenedores y directivos, como en los registros de la muestra de PME analizados.

El resto de las actividades se dividen principalmente entre Gestión de Recursos y Liderazgo⁷⁰. Sólo alrededor de un 1% de las actividades refiere a la dimensión de Convivencia Escolar (Tabla 78).

Tabla 78: Distribución de actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente según Dimensiones (2017-2022)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Convivencia Escolar	1,18%	1,11%	0,81%	0,97%	0,74%	0,72%
Gestión de Recursos	30,41%	28,61%	27,63%	27,65%	27,02%	25,05%
Gestión Pedagógica	40,94%	42,11%	44,24%	43,14%	43,90%	45,40%
Liderazgo	27,46%	28,17%	27,32%	28,24%	28,33%	28,83%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Finalmente, a partir de la muestra de PME analizados, es posible identificar el tipo de actividades planificadas por las comunidades educativas. De la muestra total, 23 establecimientos educacionales presentaron actividades asociadas exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente. De su análisis, es posible identificar que existe **alta heterogeneidad entre las actividades registradas** en dichos planes, algunas destinadas al perfeccionamiento y mejora continua de los docentes, al monitoreo de aprendizajes e implementación de estrategias pedagógicas, y otras que se relacionan más con temas operativos de los establecimientos educativos.

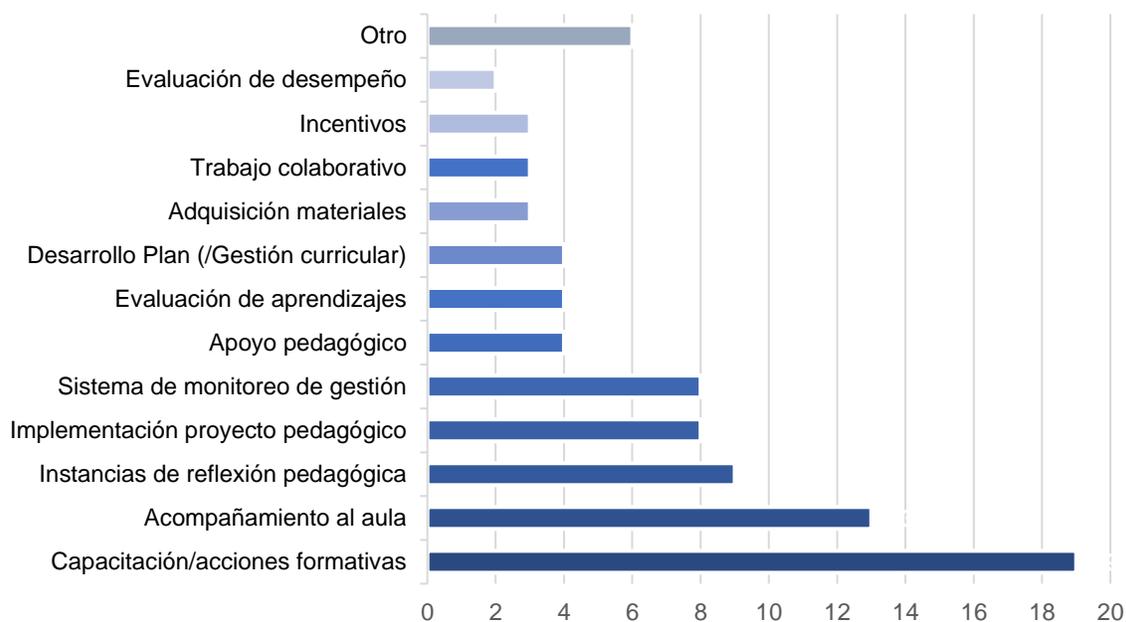
A partir de la agrupación de actividades que comparte características similares, se observa que la mayoría están alineadas con los objetivos de la Ley y **se orientan a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente (Gráfico 16)**. No obstante, no todas están relacionadas directamente con los objetivos del Plan de Formación Local. En otras palabras, no todas hacen referencia a actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as, llevadas a cabo en el establecimiento, que promuevan el trabajo

⁷⁰ La dimensión de Gestión de Recursos considera las sub-dimensiones: Gestión del personal; Gestión de resultados financieros; y Gestión de los recursos educativos. La dimensión de Liderazgo considera las sub-dimensiones: Liderazgo del sostenedor; Liderazgo del director; y Planificación y gestión de resultados. La dimensión Convivencia Escolar considera las sub-dimensiones: Formación, Convivencia escolar; y Participación y vida democrática.



colaborativo entre éstos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas, como está establecido en las orientaciones del CPEIP⁷¹.

Gráfico 16: Distribución de actividades agrupadas en PME asociadas exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente (N=86 actividades)



Fuente: Elaboración propia a partir de muestra de PME.

Tal como se observa en el Gráfico 16, las más recurrente son acciones formativas o capacitaciones, concentrando un 22% del total de actividades. Si bien algunos establecimientos distinguen si serán acciones, talleres o capacitaciones internas y/o externas, la mayoría no lo indica, por lo que no es posible diferenciarlas para el análisis ni si son parte de procesos de formación internos u organizadas fuera del contexto educativo.

En cuanto a los objetivos propios del Plan Local de Formación, se observa que un 15% son acciones asociadas al acompañamiento al aula, con instancias de retroalimentación a los docentes, un 10% representan a instancias donde se desarrollan procesos de reflexión pedagógica y evaluación de las prácticas pedagógicas de manera colectiva y un 4% son

⁷¹ Documento "Orientaciones Sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela" rescatado en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf



acciones exclusivas de trabajo colaborativo. Junto con lo anterior, en las “otras” actividades, se plantea una acción de participación en microcentros (1%) y otra de acompañamiento de aula entre pares (1%). **En definitiva, alrededor de un 31% de las acciones analizadas responden de forma directa a los propósitos del plan local de formación (Gráfico 16).**

Los resultados del análisis de esta muestra de PME son consistentes con los que se han desarrollado desde la Unidad de Formación Local del CPEIP. Si bien se valora la presencia de planes de Desarrollo Profesional Docente de forma masiva en los establecimientos, el tipo de actividades que se describen están asociadas más bien a acciones verticales en que el equipo directivo forma a los docentes o dispone de algunas ATE para su formación. **Por tanto, no necesariamente es un espacio de formación entre docentes.** Esto plantea la duda de si efectivamente se está logrando el propósito del plan de formación local.

“No visualizo yo dentro de la redacción de los PME un énfasis en: “Vamos a constituir una comunidad de aprendizaje, donde los propios profesores van a mejorar sus procesos de retroalimentación de aprendizaje de sus estudiantes o cómo van a avanzar en la formulación de mejoras para que sus estudiantes aprendan del error”, ese tipo de cosas, de detalle técnico no se aprecia en esos planes (...) Instalo dudas de que, producto de lo que yo observo, de cómo están redactados esos planes, de lo que informan esos planes, efectivamente estemos llegando al propósito de lo que es la Formación Local que es, a través de la colaboración, incentivar procesos de mejora” (Actor interno, CPEIP).

Asimismo, debido a cómo están registradas las actividades, resulta muy difícil visualizar y distinguir cuál es el componente o capacidad docente que se quiere formar, mejorar o potenciar. Un elemento a destacar, que surge tanto del análisis de los PME como de las entrevistas con directores y directoras, es la instalación de procesos de acompañamiento al aula. Son varios los entrevistados que lo mencionan como una instancia nueva que están potenciando en los establecimientos educacionales. Por lo general, estos procesos son desarrollados desde los equipos directivos. No obstante, hay casos que también lo están incorporando como un trabajo a desarrollar entre pares. Un/a Director/a plantea que esta mirada distinta sobre el acompañamiento al aula surge a partir de los procesos reflexivos que se fueron impulsando en dicho establecimiento educacional, lo que refleja un resultado positivo de la instalación del Plan Local de Formación.

“Hasta llegar justamente a una plantilla de aula que no solamente mire el proceso desde la lógica de que acompaña al acompañado, sino que también hay una vuelta 360 desde la mirada del acompañado al que acompaña. Y creo que ese fue el plus de este proceso reflexivo pedagógico” (Director/a EM, Zona Norte).

En síntesis, la articulación del Plan Local de Formación con el PME, ha permitido avanzar en la instalación de planes, con foco en el desarrollo profesional docente, en todos los



establecimientos educacionales del sistema escolar en los últimos años. No obstante, es difícil identificar con exactitud qué actividades apuntan exclusivamente al desarrollo profesional docente y, por ende, al Plan Local de Formación. Del análisis de acciones exclusivas de los planes de Desarrollo Profesional Docente se obtiene que están, en su mayoría, a cargo de miembros de los equipos directivos de las comunidades educativas, asociadas a la SEP y no requieren de Asesorías Técnicas Especializadas (ATE) para su desarrollo. Además, tributan principalmente a la dimensión de Gestión Pedagógica, seguida por Liderazgo y Gestión de Recursos.

Del análisis de la muestra de PME se evidencia que existe alta heterogeneidad en el tipo de acciones registradas. Además, si bien la mayoría apunta a fortalecer el desarrollo profesional docente, sólo un tercio responde de forma directa a los propósitos del plan local de generar un espacio de formación entre docentes, asociadas al trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica, lo que también ha sido percibido desde el CPEIP. No obstante, se releva como positivo la instalación de procesos de acompañamiento al aula, siendo el segundo tipo de acción (después de las capacitaciones) más considerado por las comunidades educativas en su planificación anual, como parte del Plan de Desarrollo Profesional.

9.3.7 Expectativas sobre los resultados esperados del Plan Local

Las principales expectativas que tienen las y los directores/as sobre los resultados esperados de los planes locales de formación son tres: **que se logre el diálogo y un ambiente de reflexión pedagógica; que se fortalezcan y se potencien las prácticas pedagógicas, con un efecto en mejorar la calidad de la educación que se imparte y que se distribuya el liderazgo** dentro de los establecimientos.

Respecto al primer punto, los y las directores/as esperan que los Planes Locales de Formación promuevan la instalación de una cultura de reflexión dentro de las comunidades educativas y que se generen más instancias para cuestionarse en torno al rol que docentes y educadoras/es ejercen a diario.

“Con respecto al plan local, claro, esperamos que esos lineamientos, la reflexión pedagógica, el diálogo profesional se pueda ya realizar de manera más sistemática y que los docentes puedan entender a qué nos referimos con eso, ¿ya? Esos puntos, queremos que ya no sea algo que nosotros necesitamos mejorar, si no que necesitamos consolidar, que los lineamientos se consoliden durante este año.”
(Director/a EPS, Zona Centro).

En segundo lugar, las y los directores/as esperan que, a partir de los planes locales de formación, se fortalezcan y potencien las prácticas docentes. Varios mencionan que cada vez se hace más necesario que el cuerpo docente y educadoras/es se formen y actualicen



en nuevas prácticas y estrategias que les permitan enfrentar y trabajar con la alta diversidad de estudiantes en aula. En este sentido, las y los directores/as declaran relevante enfocarse en las prácticas que ayuden a generar aprendizajes de calidad con todos los párvulos y estudiantes. Asimismo, plantean que requieren fortalecer prácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. De esta forma, a través del plan local de formación, los directivos también esperan que mejore la calidad de la educación que se está impartiendo en los establecimientos educacionales.

“Nosotros esperamos que haya cambios en las prácticas de aula, porque nuestro diagnóstico dice que cada profesor hace lo que puede y el diagnóstico de los profesores dicen que los estudiantes necesitan más autonomía, que los estudiantes necesitan desarrollar pensamiento crítico (...) Nosotros creemos y lo dicen los chiquillos que, a través del acompañamiento, la retroalimentación y el monitoreo en el largo plazo puede existir un cambio de prácticas inicial, pero para eso tenemos que ir uno a uno con los profesores, y nosotros como equipo directivo estar muy alineados en qué es lo que estamos buscando.” (Director/a SLEP, Zona Centro).

Finalmente, otro de los resultados esperados planteados por las y los directores/as es fortalecer y potenciar los liderazgos al interior de los establecimientos, y que estos puedan estar mejor distribuidos. En cierto sentido, se espera que los profesionales de las escuelas se empoderen y puedan tomar un rol más activo en las decisiones.

“Primero, distribuir, (...) liderazgo distribuido, que de repente no es necesario que esté la UTP o la directora para que las cosas ocurran (...) Entonces, trabajar este tema de los grupos pequeños, que cada grupo tenga su líder, empoderar a los colegas, siempre hay uno o dos colegas que lo toman, pero son muchos y tienen que ser más ¿me entiendes? Entonces eso estamos buscando. Igual, es un trabajo a largo plazo, pero bueno estamos empezando a verlo, a ver qué nos resulta.” (Director/a EM, Zona Sur).

En resumen, las principales expectativas que tienen las y los directores/as sobre los resultados de los planes locales de formación son que se logre el diálogo y ambiente de reflexión pedagógica, que se fortalezcan las prácticas pedagógicas y los diferentes liderazgos en los establecimientos educacionales.

9.3.8 Estrategias de monitoreo y seguimiento de los planes locales de formación desde las comunidades educativas

Los y las sostenedoras plantean que, entre sus funciones, se encuentran el monitoreo y seguimiento de los Planes Locales de Formación. No obstante, a pesar de mencionar que



tienen diversas estrategias para monitorear los planes, afirman que no es suficiente y les gustaría tener mayor seguimiento y conocimiento de cómo se están implementando y cuáles son los resultados que se están obteniendo.

Entre las estrategias que desarrollan para el monitoreo, es interesante rescatar lo que los actores de los SLEP mencionan al respecto. Plantean que **han desarrollado estrategias para estandarizar algunos elementos de los planes, a fin de monitorear las acciones con un enfoque territorial**, de acuerdo con los objetivos estratégicos de ese territorio. Asimismo, sostienen que las estrategias de trabajo asociadas a los Planes Locales de Formación se encuentran articuladas con las orientaciones de la Dirección de Educación Pública (DEP), que desarrolla un rol no sólo orientador respecto de políticas institucionales, sino que además canaliza las necesidades e inquietudes que plantean los SLEP respecto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD).

En el caso de los jardines infantiles, el monitoreo y seguimiento es distinto según la dependencia administrativa del establecimiento. En el caso de **los jardines infantiles administrados por SLEP, el monitoreo y acompañamiento es realizado por los equipos de los Servicios Locales. Por su parte, los jardines infantiles administrados por Integra y JUNJI son monitoreados por los equipos de asesores de terreno**, quienes participan en el proceso de diseño de los planes de formación y acompañan técnicamente la implementación, incluso ofreciendo acciones formativas a los y las educadores/as.

“(...) la Fundación tiene un modelo de asesoría interesante, que es que cada 20 jardines más o menos, tiene un equipo asesor con 6 profesionales, dos son técnicas... Y estos equipos asesoran todo el tiempo a los jardines infantiles, no solamente a las directoras, trabajan con ellos, tienen que armar unos planes de asesoría anuales. Y esto también ellas lo ven como espacios de formación, las reuniones con ellas. Ellas acompañan los espacios de formación” (Sostenedora/Integra, Zona Sur).

Las y los directores/as entrevistados plantean que el seguimiento de los Planes Locales de Formación está **incorporado principalmente como una acción que se realiza al término de cada período (anual o semestral), como parte del proceso de evaluación del PME**. Este ejercicio implica que cada comunidad educativa evalúa el nivel de cumplimiento y avance de todas las actividades del PME, junto con justificar su avance en los casos en que no esté acorde a los tiempos planificados.

El registro de esta información es un insumo relevante para hacer un seguimiento de la implementación de los Planes Locales de Formación a nivel central. No obstante, como ya se mencionó anteriormente y se evidenció en el análisis del tipo de actividades que están incorporadas en los PME, las acciones del Plan Local de Formación, que cumplen



específicamente con los propósitos de la Ley 20.903, no están clasificadas como tal en el PME. Estas se registran principalmente como acciones vinculadas al Plan de Desarrollo Profesional Docente, dentro de una oferta más amplia de actividades.

Teniendo en consideración lo anterior, se realizó un análisis de los reportes de implementación de los PME de establecimientos educacionales del sistema escolar entre los años 2017 y 2021, con el objetivo de identificar el nivel de cumplimiento de las acciones que tributan exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente de cada establecimiento. El análisis entre los años 2017 y 2021 refleja un alto nivel de implementación de las actividades planificadas⁷².

Tabla 79: Distribución de actividades exclusivas del Plan de Desarrollo Profesional según su Nivel de Ejecución (2017-2021)

Nivel de ejecución de actividades	2017	2018	2019	2020	2021
Implementado (100%)	52,98%	60,23%	53,89%	59,86%	62,98%
Implementación avanzada (75% a 99%)	22,20%	20,04%	22,43%	22,43%	21,53%
Implementado de manera adecuada (50% a 74%)	12,62%	10,34%	12,79%	9,20%	8,66%
Implementado parcialmente (25 a 49%)	4,84%	3,85%	4,65%	3,14%	2,89%
Implementado inicialmente (1% a 24%)	3,04%	2,13%	2,64%	2,08%	1,52%
No Implementado (0%)	4,31%	3,40%	3,61%	3,29%	2,41%
Total de actividades	26497	23193	20187	15603	15634

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Entre los años 2017 y 2021, el nivel de ejecución es alto, en tanto alrededor de un 80% de las actividades se encuentran 100% implementadas o con implementación avanzada (75% a 99%). Asimismo, el porcentaje de acciones no implementadas o en una etapa inicial es escaso, alcanzando su mayor valor el año 2017 (7,35%) pero con una tendencia a la baja llegando (3,93% en el año 2021).

Coincidentemente, los PME reportan que la mayoría de sus acciones se encuentran dentro del curso esperado en relación con las fechas programadas, o no reportan justificación (las justificaciones “En blanco” coinciden con el 100% de implementación). Entre las razones que justifican un nivel de ejecución por debajo de lo planificado se encuentran principalmente condiciones internas relacionadas con el “tiempo, recursos humanos y/o

⁷² El año 2022 no se incorpora en el análisis, debido a que el reporte de implementación del que se dispuso para hacer el análisis correspondía al mes de noviembre por lo que el registro consideraba sólo la mitad de los establecimientos que habían cerrado sus procesos de evaluación anual.



materiales o infraestructura”, seguida, en menor medida, por “dificultades en la planificación del establecimiento”.

Las razones asociadas a recursos para el financiamiento de las actividades (ya sea por una asignación de recursos interrumpida o porque los recursos llegaron más tarde de lo esperado) son escasas. Solo superan el 1% en el año 2017 (1,12%). Asimismo, tampoco superan el 1% las razones vinculadas a asesorías técnicas (ya sea por interrupción de sus servicios, por la decisión de no continuar con ellas o por no encontrar una pertinente). La Tabla 80 detalla el desglose de las justificaciones asociadas al nivel de ejecución.

Tabla 80: Distribución de actividades exclusivas del Plan de Desarrollo Profesional según Justificación del Nivel de Ejecución (2017-2021)

Justificación del nivel de ejecución	2017	2018	2019	2020	2021
La asesoría técnica experta interrumpe sus servicios.	0,03%	0,03%	0,01%	0,01%	0,02%
No se encontró asesoría técnica pertinente.	0,83%	0,85%	0,48%	0,29%	0,27%
El responsable de la ejecución de la actividad no pudo implementar la actividad por razones de tiempo u organización.	0,92%	0,64%	0,88%	0,43%	0,61%
El sostenedor o director y equipo de gestión determinó no continuar con la prestación de servicios de la asesoría técnica externa.	0,06%	0,10%	0,09%	0,05%	0,03%
El establecimiento consideró que la actividad no contribuía a la estrategia e interrumpió su implementación.	0,55%	0,43%	0,37%	0,43%	0,29%
La asignación de los recursos fue interrumpida.	0,51%	0,43%	0,56%	0,29%	0,33%
Los recursos comprometidos para la implementación de la actividad llegaron a destiempo.	0,61%	0,36%	0,40%	0,26%	0,42%
Dificultades en la planificación del establecimiento impidieron que la actividad se desarrollara conforme a lo planificado	2,77%	2,22%	3,13%	1,51%	1,50%
Ciertas condiciones relacionadas con el tiempo, los recursos humanos y/o materiales o la infraestructura no permitieron la adecuada implementación de la actividad.	11,24%	9,73%	14,11%	10,67%	9,22%
El nivel de implementación está dentro del curso adecuado en relación a las fechas programadas.	59,95%	62,93%	57,95%	62,28%	65,58%
Otro	1,37%	0,89%	2,64%	3,09%	1,61%
En blanco	20,99%	21,22%	19,26%	20,59%	20,03%
No se ha realizado la solicitud.	0,18%	0,17%	0,11%	0,10%	0,09%



Total	26497	23193	20187	15603	15634
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Al analizar el nivel de ejecución de actividades, según tipo de dependencia del establecimiento educacional del sistema escolar⁷³, se observa que, para el inicio del período, los PME asociados a Servicios Locales de Educación Pública concentraban la mayor proporción de actividades no implementadas o en etapa inicial, destacando el año 2019 como el año más crítico. Ese mismo año, la proporción de actividades no implementadas también creció para los establecimientos de Corporación Municipal. En los años 2020 y 2021, no se observan diferencias por tipo de dependencia. Respecto a la región, no se observa una tendencia clara a lo largo de los años. Si bien hay regiones que presentaron mayor porcentaje de actividades no implementadas o en etapa inicial en los primeros años, como las regiones de Arica y Parinacota, de Atacama y de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, esto no necesariamente se observa en el resto del período.⁷⁴

El análisis según responsable de las actividades, considerando a los actores que tienen mayor asignación de actividades, demuestra que es levemente mayor el porcentaje de actividades no implementadas (o en etapa inicial) que tienen como responsable al Sostenedor. Por el contrario, las actividades que son lideradas por Jefes técnicos presentan el menor porcentaje de actividades no implementadas o en etapa inicial.⁷⁵

A modo de resumen, se observa que las y los sostenedores/as plantean la necesidad de tener mayor seguimiento y conocimiento de cómo se están implementando los Planes Locales de Formación en las comunidades educativas. Las y los directores/as plantean que el seguimiento de los planes está incorporado, principalmente, como una acción al final de cada período como parte del proceso de evaluación del PME, donde se registra el nivel de cumplimiento. A partir del análisis de los PME se observa que las actividades asociadas a los Planes de Desarrollo Profesional tienen un alto nivel de implementación, estando más del 80% en etapa avanzada o totalmente cumplida en los períodos de cierre de año escolar. Las acciones que no se encuentran en este nivel de cumplimiento se deben principalmente a problemas en la implementación por condiciones relacionadas con el tiempo, recursos humanos y/o materiales o infraestructura. El análisis según tipo de dependencia demuestra que los establecimientos educacionales SLEP son los que presentan mayor proporción de actividades no implementadas o en una etapa inicial, en comparación con el resto.

⁷³ El análisis no considera la información de Establecimientos Educacionales de JUNJI, Integra, SLEP VTF, VTF y/o CAD.

⁷⁴ Para ver el detalle revisar Anexo 14.20

⁷⁵ Para ver el detalle revisar Anexo 14.20



9.3.9 ¿En qué se ha avanzado en la implementación y qué falta por mejorar?

Junto con el análisis de implementación de las actividades de Desarrollo Profesional Docente, se examinaron las preguntas de autodiagnóstico de la Fase Estratégica de la muestra de PME, entre los años 2017 y 2019, donde las comunidades educativas debían responder dos preguntas: “¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de esta política (Política Nacional Docente) en el liceo/escuela?” y “¿Qué nos falta por mejorar?”.

Con respecto a la primera pregunta, los PME analizados registran que los establecimientos educacionales efectivamente han avanzado en la implementación de la en cuanto a la gestión y participación de docentes en capacitaciones, tanto externas al establecimiento (comunales, territoriales, regionales y/o nacionales), así como otras desarrolladas internamente, ofrecidas por miembros de los equipos técnicos, asesores técnicos especializados (ATE) u otros docentes de la comunidad educativa.

Junto con lo anterior, varios PME registran avances en el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo entre docentes, educadores/as y otros miembros de las comunidades educativas, rescatando la consolidación de instancias y espacios para reflexionar de manera individual y colectiva sobre las prácticas pedagógicas, así como para compartir experiencias y competencias entre docentes y educadores/as.

Otra línea de avances está asociada al ajuste de horarios y reordenamientos de actividades que se han desarrollado en los establecimientos educacionales para contar con los tiempos no lectivos que permitan cumplir con los lineamientos de los Planes Locales de Formación.

Finalmente, un grupo menor de PME registran acciones asociadas al mejoramiento de los sistemas de evaluación de las prácticas pedagógicas de docentes y educadores/as, y de su desempeño, así como la incorporación de reconocimientos e incentivos a su labor.

Respecto a la pregunta sobre qué falta por mejorar, las acciones mencionadas por las comunidades educativas relativas a los planes de desarrollo profesional docente reflejan aspectos asociados a cinco temáticas: aumentar instancias formativas; mejorar aspectos organizacionales; generación de más instancias o espacios; mejoramiento de sistemas de evaluación y sistematización de acciones. El detalle de los aspectos se presenta a continuación.

- **Aumentar instancias formativas:** Se observa un interés por generar más talleres, capacitaciones u otros espacios formativos, especialmente para trabajar el fortalecimiento curricular, la formación ciudadana y nuevas políticas de convivencia escolar, potenciar competencias en didáctica y desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes y formación para el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- **Aspectos Organizacionales para la implementación de los PDPD:** Se mencionan diversos aspectos que están relacionados con gestiones institucionales necesarias de desarrollar para la correcta implementación de los Planes de



Desarrollo Profesional Docente. Entre estos se encuentran: continuar mejorando y ajustando las horas no lectivas; reordenamiento de actividades de docentes y educadores/as para que puedan contar con tiempos y espacios para el trabajo colaborativo y ajustar capacitaciones con carga horaria de docentes.

- **Generación de espacios/instancias para el trabajo colaborativo:** En el marco del Plan Local de Formación, varios PME mencionan que se requiere la generación de espacios e instancias para potenciar el trabajo colaborativo entre docentes y educadores/as, a través del intercambio de experiencias entre docentes y educadores/as destacados de la misma comunidad educativa y de otros establecimientos, así como promoviendo la reflexión pedagógica.
- **Mejoramiento del sistema e instrumentos de evaluación:** En los PME se menciona la importancia de mejorar los sistemas de evaluación, acompañamiento y retroalimentación de docentes y educadores/as.
- **Sistematizar acciones colaborativas:** Finalmente, se plantea la necesidad de sistematizar y ordenar las acciones de trabajo colaborativo, así como las instancias para compartir experiencias, para que se constituya como una práctica permanente en el tiempo.

En síntesis, el análisis de la muestra de PME revela avances de los establecimientos educacionales en el desarrollo de capacitaciones y acciones formativas, de instancias de trabajo colaborativo, en el mejoramiento de sistemas de evaluación y en ajuste de horarios y actividades para contar con tiempo no lectivo. Aun así, consideran necesario seguir avanzando en estas mismas líneas, junto con sistematizar y ordenar las acciones de trabajo colaborativo.

9.4 Evaluación y valoración del plan local de formación a partir de la percepción de Docentes, Educadores/as, Directores/as y Sostenedores/as

En base a encuestas, entrevistas y grupos focales, esta sección describe cómo los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, educadores/as, directores/as y sostenedores) evalúan los Planes Locales de Formación, considerando: el nivel de conocimiento del Plan Local de Formación; la pertinencia y contribución de los Planes; el nivel de satisfacción con los Planes, e identificando los principales facilitadores y obstaculizadores de la implementación de los Planes Locales de Formación.

9.4.1 Conocimiento sobre el Plan Local de Formación

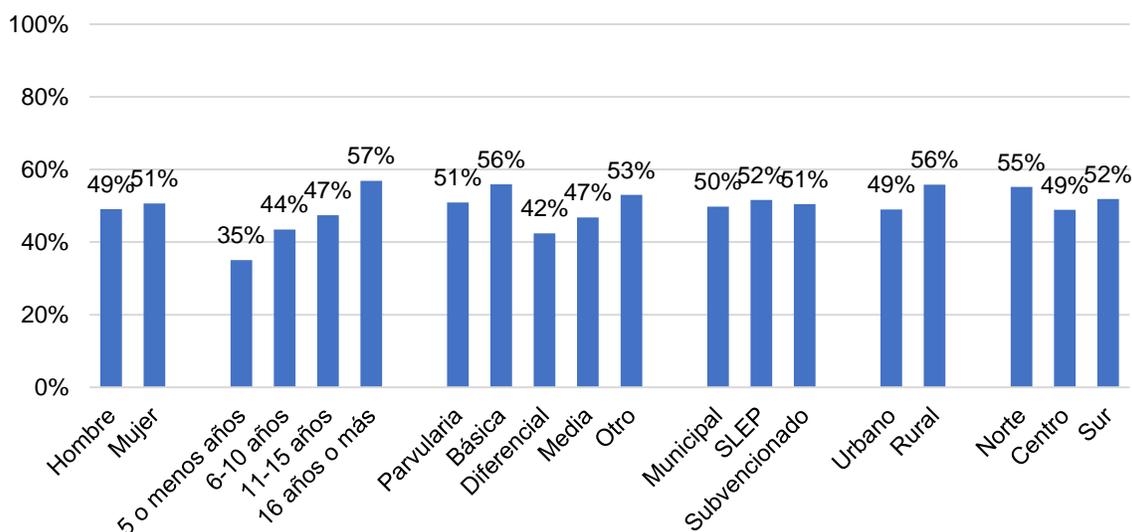
Se espera que los principales beneficiarios del plan local de formación sean los docentes (CPEIP, 2019). En el marco de esta evaluación, los datos de la encuesta a docentes y



educadoras/es de establecimientos educacionales evidencian que esto no está sucediendo en todas las comunidades educativas, ya que se advierte que **la mitad de ellos/as (50,2%) conoce el plan local de formación de su establecimiento.**⁷⁶ El análisis según características de los cuerpos docentes indica que quienes cuentan con más años de experiencia tienden a tener mayor conocimiento del Plan Local de Formación que aquellos con menos años de experiencia. Asimismo, docentes que ejercen en niveles de educación parvularia y básica en los establecimientos también tienen mayor conocimiento del Plan que quienes se encuentran ejerciendo en educación media, diferencial u otro.

Considerando las características de los establecimientos, resulta interesante destacar que docentes de establecimientos rurales manifiestan tener mayor conocimiento del plan local de formación que los de zonas urbanas. Junto con lo anterior, destacan los docentes de establecimientos de la Zona Norte quienes más conocen su plan local, seguido por docentes de la Zona Sur y, por el contrario, los de la Zona Centro presentan menor conocimiento (Gráfico 17).

Gráfico 17: ¿Conoce usted el Plan Local de Formación en su establecimiento? Docentes y Educadores/as de Establecimientos Educacionales (% Sí) (N=1697)



⁷⁶ La encuesta aplicada a docentes y educadores/as de párvulos incorpora una definición del Plan Local de Formación Docente para que todos y todas tengan conocimiento de él y sus objetivos al momento de contestarla. La definición y objetivos expresados en la encuesta es la siguiente: “La formación local para el desarrollo profesional tiene por objetivo fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza y el aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considera las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos (estatuto docente). El plan de formación que define el/la director/a en conjunto con el sostenedor para apoyar el ejercicio profesional, a partir de un diagnóstico de necesidades formativas, apunta principalmente al trabajo colaborativo y a la reflexión pedagógica resguardando los tiempos y recursos para su desarrollo”.

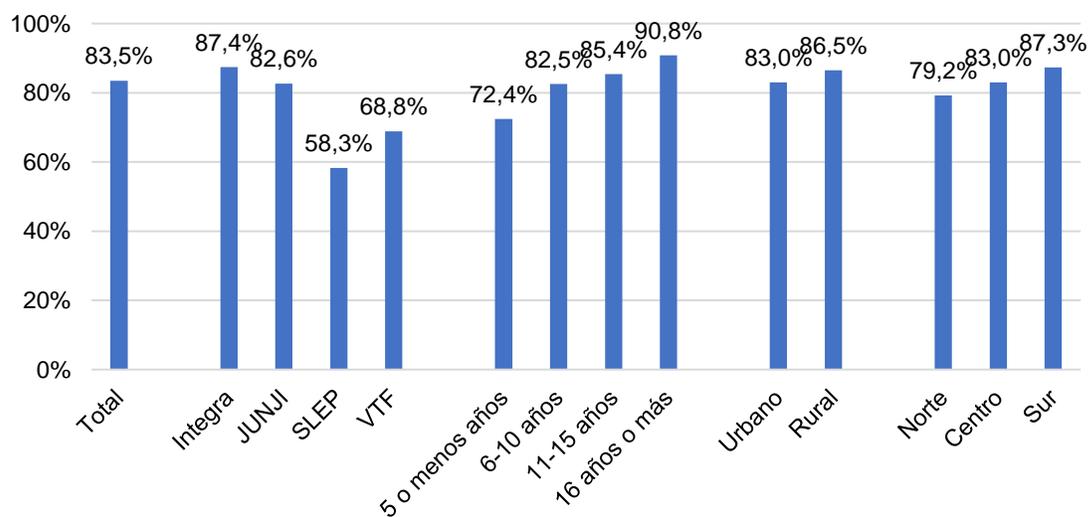


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a educadores/as de jardines infantiles, los resultados de la encuesta evidencian que la mitad de ellos/as manifiestan que su establecimiento cuenta con un Plan Local de Formación Docente (50,2%). Al analizar según tipo de dependencia, se observa que el 83,1% de educadores/as de Integra afirma que su establecimiento tiene un plan local de formación, mientras que en el caso de SLEP, Junji y VTF, los porcentajes caen a 38,7%, 29,7% y 22,1% respectivamente.

Al consultar si conocían el plan local de formación de su jardín infantil (considerando únicamente a quienes habían afirmado que sus establecimientos tenían uno), el 83,5% afirmó que sí, mientras que el 18,5% restante manifestó no conocerlo. Al analizar según características de educadores/as de jardines infantiles, se observa la misma tendencia que con docentes de establecimientos educacionales escolares, donde quienes tienen más años de experiencia presentan mayor conocimiento del Plan, en comparación con el resto. Asimismo, se observa que educadores/as de Integra y Junji tienen mayor conocimiento de los planes locales de formación que aquellos/as que se encuentran en jardines infantiles SLEP o VTF. Por su parte, educadoras/es de jardines infantiles de la Macrozona Sur tienen un conocimiento mayor que quienes se encuentran en Zona Centro y Sur (Gráfico 18).

Gráfico 18: ¿Conoce usted el Plan Local de Formación en su establecimiento? Educadores/as de Párvulos de Jardines Infantiles o Salas Cunas (% Sí) (N=550)



Fuente: Elaboración propia.



Los resultados de la encuesta son consistentes con lo expresado por docentes y educadores/as en las entrevistas y grupos focales. **Se evidencia un desconocimiento generalizado sobre el plan local de formación por parte de los/as docentes y educadores/as**, tanto entre quienes han sido evaluados/as, como quienes han cumplido el rol de ser mentores/as. Al consultarles, muchos/as nunca habían escuchado al respecto. A su vez, hubo algunos docentes y educadores/as que tenían ciertas nociones del Plan, pero no lo asociaban a ese nombre, siendo solo reconocido cuando se empezó a hablar de sus implicancias sobre del trabajo colaborativo y retroalimentación de prácticas pedagógicas.

“Bueno yo desconozco como el término de plan local. Pero a mí, no sé, me suena como algo más entre varias escuelas, no a algo de un solo establecimiento. Porque casi todo tiene como los mismos términos, el proyecto de mejoramiento, el PEI, el PME. A mí me suena más como que es algo más de red. Pienso, no sé. Yo desconozco, en todo caso, si se ha implementado acá” (Mentor/a, EM, Zona Sur).

El desconocimiento y la confusión respecto a qué corresponde al Plan Local de Formación es transversal al escuchar a docentes y educadores/as tanto de establecimientos municipales o de SLEP, como quienes trabajan en particulares subvencionados.

“Yo no tenía idea de este plan, mis directivos nunca han mencionado el plan, absolutamente nada. (...) Entonces, si está la instancia ahí, desde una mentoría y todo, era la instancia como para que ellos lo mencionaran y nada. Así que me quedo así plop” (Mentor/a EM, Zona Centro).

“A nosotros en el colegio jamás nos han hablado de un plan de perfeccionamiento local” (Docente EPS, Zona Norte)

Por otro lado, en el caso de docentes y educadores/as que sí habían escuchado sobre el Plan Local de Formación, conocen poco acerca de su contenido y características. Esto se debe a que, según sus discursos, estos planes son elaborados por el equipo directivo de los establecimientos educacionales y luego socializados y compartidos con el resto de las profesionales.

Existen otros/as docentes y educadores/as que también mencionan conocer el Plan, pero plantean que presentó problemas en su implementación, debido al despido de las personas que estaban a cargo o por situaciones externas al establecimiento, tales como el estallido social y posteriormente la pandemia del COVID-19.

“Es que mira en el plan local hasta el año... Hace como 2 años más menos, (...), sí, se iba a integrar el tema del plan local. De hecho, nos mandaron a llamar como profesores de la Red de Maestros para que apoyáramos toda esta situación. Pero pasó el tema del estallido social, pasó el tema de la pandemia y ahí quedamos.” (Mentor/a, SLEP Zona Norte).

Asimismo, existe un grupo de docentes mentores/as, de establecimientos particulares subvencionados, que aseguran conocer el Plan Local de Formación de sus establecimientos y que tienen opiniones positivas al respecto. Plantean que el Plan facilita,



propicia y potencia el trabajo colaborativo entre pares y el apoyo mutuo. Estos/as mentores/as mencionan su interés en participar de estas instancias, ya que permite hablar desde la experiencia con el fin de ayudar a pensar en herramientas integrales para la solución de los problemas de la comunidad educativa. Además, **el plan local es valorado positivamente, pues genera una instancia que no es común dentro de los establecimientos** y que, además, en algunos casos ha permitido trabajar con docentes de otras comunidades educativas.

“Pero se le llama plan de formación profesional, así se le llama en las escuelas. Eso existe, y ahí es donde se generan acciones o instancias para en este caso realizar trabajo colaborativo con los colegas, apoyo y ese tipo de cosas. Eso, sí está presente. Y además está el que te menciono yo, la mesa comunal en la cual participamos. Trabajamos todos los docentes de la comuna en beneficio, ayudando a los otros colegas”. (Mentor/a EPS, Zona Sur)

Por último, hubo mentores/as docentes y educadores/as que plantearon desconocer el plan local de formación de sus establecimientos, pero que sí han participado de instancias similares a nivel comunal.

“Mira, nosotros acá en (esta localidad) tenemos un plan comunal. Tenemos un plan comunal, o la mesa comunal como le llamamos y ahí yo participo. Y uno de los criterios para participar en esa mesa comunal... nos seleccionaron por ser de la Red de Maestros, mentores y todo. Nosotros ya estamos trabajando desde el año pasado. Hacemos capacitaciones para los colegas, hacemos jornadas de capacitación, trabajamos varias acciones formativas. Pero dentro de mi escuela no existen acciones de desarrollo profesional o planes como tú dices”. (Mentor/a, EPS, Zona Sur)

En resumen, la encuesta y las entrevistas a docentes y educadores/as dan cuenta de un desconocimiento generalizado del Plan Local de Formación. Solo la mitad de docentes y educadores/as del sistema escolar menciona conocer el plan de su establecimiento, así como la mitad de educadores/as de jardines infantiles menciona la existencia de él. En el caso de los jardines infantiles de Junji, Integra y SLEP, el conocimiento está asociado principalmente a los planes de formación desarrollados por las y los sostenedores/as. Junto al desconocimiento, también se evidencia una confusión respecto a qué acciones corresponden específicamente al Plan Local de Formación. Entre quienes sí lo conocen, lo valoran como instancia para fortalecer el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre pares.

9.4.2 Pertinencia, eficacia y contribución del plan local de formación

Desde la mirada de los sostenedores, en general existe una valoración positiva sobre la existencia de los planes locales de formación, con el argumento que empodera a los establecimientos educativos a generar instancias de diseño e implementación de formación



pertinentes a su realidad, y que además cuentan con financiamiento para ello. Destacan que su rol es crucial al momento de mirar los planes de manera grupal, ya que así se promueven sinergias ya sea de recursos o capacitaciones, cuestión fundamental para hacer más eficiente y generar impacto con estos planes locales de formación.

Asimismo, **los sostenedores mencionan que han hecho un compromiso para que se generen los espacios de participación para la construcción y diseño de los planes**, ya que, según ellos, esto fortalece el compromiso y responsabilidad en relación al proceso de formación, promueve la pertinencia de la iniciativa y la adhesión de los equipos de los establecimientos educacionales este plan.

“Lo primero que nosotros hacemos es darle los espacios a los docentes para que sean parte de los planes de desarrollo profesional docente. O sea, hemos consensuado con las directoras que deben existir los espacios para que los docentes puedan participar de capacitaciones que estamos haciendo a nivel comunal.” (Sostenedor/a DAEM, Zona Sur).

No obstante, desde lo que comentan docentes y educadores/as, estas instancias no están necesariamente ocurriendo en los establecimientos educacionales, por lo **que existe una brecha entre lo que los sostenedores esperan respecto al proceso de diseño y lo que realmente ocurre en las comunidades educativas**. La mayoría de las y los docentes y educadores/as mencionaron que no se les consulta sobre sus necesidades formativas ni intereses de capacitación, sino que la decisión la suelen tomar los equipos directivos o de gestión de los establecimientos. Si bien en algunos casos consideran que las decisiones que se toman son atingentes y están alineadas con sus necesidades, en otros casos esto no ocurre, generando incompreensión por parte de docentes y educadoras/es.

“En relación al tema del Plan Local, bueno, mi colegio es Particular Subvencionado, entonces siempre el colegio toma las decisiones propiamente tal de qué capacitaciones podría tener el colegio. Lo que sí, el equipo de gestión es como, se cierra con la directora de puertas y ellos toman la decisión de qué capacitaciones son las que podría tener el establecimiento educativo. Pasó que este año, voy a dar un breve ejemplo, de que íbamos a tomar una capacitación en matemáticas todos y todos decían: “¿por qué vamos a tener que tomar matemáticas todos si no todos trabajamos en matemáticas?”, fue como súper raro.” (Docente EPS, Zona Centro).

Por otra parte, los sostenedores plantean que los planes locales de formación están reflejando el espíritu de la ley, respecto de fomentar la autonomía y liderazgo de las escuelas en su proceso de formación continua. Al respecto, relevan la importancia del liderazgo de los y las directoras para generar una visión estratégica que articule las necesidades de las escuelas, liceos, jardines, además del territorio y del sistema.

“Que puedan ser persuasivos, (...) que puedan generar esta visión estratégica que tanto falta en los establecimientos, acorde a lo que la Estrategia Nacional de la



Educación Pública señala, y todos los instrumentos de gestión que tenemos nosotros como servicio.” (Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

Finalmente, para avanzar en cuanto a la pertinencia y que el Plan Local de Formación responda más directamente a las necesidades y competencias que requieren fortalecer las y los docentes y educadores/as, **los sostenedores plantean que es necesario articularlo más con los resultados de la evaluación docente.** Específicamente manifiestan que debería haber un punto en que este plan se haga cargo de las brechas identificadas en la evaluación. No obstante, los resultados o no llegan o llegan de manera parcial, lo que no permite considerarlos como un insumo para la toma de decisiones. Si se mejorara su articulación, le daría mayor consistencia y pertinencia al SDPD, donde el incentivo actualmente está puesto mayormente (desde el relato de las personas entrevistadas) en lo económico, y se desdibuja su rol formativo. Plantean la importancia de que a nivel local se configure como un sistema articulado que esté reforzando docentes y/o educadores/as en su proceso de desarrollo profesional de manera permanente y proyectiva.

“Entonces no hay un Plan de Formación que me permita seguir avanzando, y si estoy en un nivel, no sé... de acceso, en el tramo que quedé, me permita seguir potenciando mis habilidades, independiente también del incentivo económico, también como una formación profesional.” (Sostenedor/a Integra, Zona Centro).

Desde la mirada de docentes y educadores/as entrevistados, **la percepción de contribución y pertinencia de los Planes Locales de Formación es parcial, principalmente por el alto desconocimiento que existe.** Entre quienes conocen el Plan de sus establecimientos, tienen opiniones divididas. Por una parte, un grupo de docentes y educadores/as plantea que, si bien se levantaron las necesidades de los/as docentes en el establecimiento, estas no fueron consideradas por su sostenedor al momento de ofrecer cursos.

“También buscamos nuestras necesidades, pero lamentablemente, como colegio, claro... Levantamos las necesidades que tenemos, pero choca con la Corporación. Si decimos que esta es nuestra necesidad, ellos implementan un curso de capacitación con algo que no tiene nada que ver con nosotros. Lamentablemente, ocurre. Y ha ocurrido por años lo mismo. Quizás por presupuesto, quizás no tienen la expertiz para buscar las capacitaciones necesarias.” (Mentor/a EM, Zona Sur).

Por otra parte, existen casos de docentes y educadores/as que sí los consideran pertinentes y valoran su contribución. Plantean que los contenidos priorizados para el plan local se alinearon a las necesidades específicas levantadas en el establecimiento educacional. Asimismo, uno de los casos planteó que se le ofrecieron diferentes opciones de cursos o acciones formativas, para que eligieran según sus intereses.

“Una de las grandes necesidades fue la conexión digital por nuestros rangos etarios con los colegas. Entonces, a raíz de eso, hicimos un levantamiento de datos y nos dimos cuenta que teníamos que capacitarnos en el uso de Classroom, que éramos muy pocos los que sabíamos usarlo. De hecho yo era uno de los que no sabía.



Entonces, fijamos un plan (...) un plan de formación interno que nos permitió estar todo un semestre, con un cronograma, todos los días jueves en formato online, capacitándonos nosotros mismos para poder responder a las necesidades que teníamos con los estudiantes en modalidad virtual. Ahora en 2022, tenemos otro plan diseñado, que apunta a otras necesidades. Por ejemplo, metodologías participativas más activas” (Mentor EM, Zona Sur).

A modo de resumen, existe una brecha entre lo que los sostenedores esperan respecto al proceso de diseño de forma participativa y lo que realmente ocurre en las comunidades educativas, donde la mayoría de las y los docentes y educadore/as afirman que no fueron consultados sobre sus necesidades de formación. Junto con lo anterior, las y los sostenedores plantean la necesidad de articular más los Planes Locales de Formación con los resultados de la evaluación docente, no obstante, no cuentan con la información de manera oportuna. Desde la mirada de docentes y educadores/as, la percepción de contribución y pertinencia de los planes es parcial, principalmente por el alto desconocimiento que existe. No obstante, hay casos que sí mencionan que los contenidos priorizados en sus establecimientos están alineados con las necesidades específicas declaradas en las distintas instancias donde fueron consultados/as.

9.4.3 Satisfacción de educadores/as y docentes con el plan local de formación

Con el objetivo de conocer la opinión sobre el Plan Local de Formación y su contribución a las comunidades educativas, la encuesta a docentes y educadores/as abordó su nivel de satisfacción con el aporte que ha significado en el desarrollo de seis procesos al interior de los establecimientos: 1) Mejora de la preparación y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y párvulos; 2) Desarrollo de experiencias pedagógicas; 3) Evaluación y retroalimentación del trabajo de docentes y educadores/as; 4) Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje; 5) Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas; 6) Análisis de resultados de aprendizaje y/o estrategias pedagógicas.

Al igual que respecto al conocimiento de los Planes Locales de Formación, las y los docentes y educadores/as que trabajan en establecimientos educacionales escolares tienen percepciones distintas a quienes se encuentran trabajando en jardines infantiles, teniendo estas últimas niveles de satisfacción más altos. Para facilitar la lectura de los resultados, los análisis de satisfacción serán presentados por separado. Primero se profundizará en los resultados de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares y luego se presentarán los de educadores/as de jardines infantiles y salas cuna.

Los resultados de la encuesta muestran que la percepción de satisfacción de docentes y educadores/as que se encuentran trabajando en establecimientos educacionales escolares tiene una distribución similar al nivel de conocimiento del Plan Local: **alrededor de la mitad de docentes y educadores/as plantea estar satisfechos o muy satisfechos con el**



aporte del Plan Local en los seis procesos consultados. Donde se observa mayor satisfacción es con el aporte del plan de formación local para conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas (52% y 51% están satisfechos o muy satisfechos respectivamente). Por el contrario, donde se observa menor proporción de docentes y educadores/as satisfechos/as es respecto al aporte para el mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas (Gráfico 19).

Gráfico 19: Distribución de nivel de satisfacción: “Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el aporte que éste ha significado en el desarrollo de las siguientes acciones?” (N=1697)



Fuente: Elaboración propia.

Consistente con lo planteado por docentes y educadores/as en las entrevistas, la satisfacción con el Plan Local de Formación es mayor entre quienes conocen el Plan de sus establecimientos educacionales. **Considerando sólo a quienes manifiestan conocer el Plan, se observa que alrededor de 2 de cada 3 docentes y educadores/as se encuentran satisfechos con el aporte en los seis procesos consultados.** Entre los más valorados se encuentran el aporte para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas (69,8%), así como para conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (68%). Si bien estos resultados son positivos, existe todavía un tercio de docentes y educadoras/es que, aun conociendo estas instancias, no se encuentran satisfechos/as con ellas.



Donde se observan porcentajes de satisfacción levemente más bajos es en el aporte para mejorar de forma colaborativa las deficiencias observadas (59,7%), proceso que concentra también la mayor proporción de docentes y educadores/as nada satisfechos (11,5%) (Gráfico 20).

Gráfico 20: Distribución de nivel de satisfacción: "Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el aporte que éste ha significado en el desarrollo de las siguientes acciones?" (Filtro: quienes conocen el Plan de su establecimiento) (Encuesta docentes y educadores/as EE; N=852)



Fuente: Elaboración propia.

El análisis del nivel de satisfacción de quienes sí conocen el Plan Local de Formación de su establecimiento, según diferentes características de las y los docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares, da cuenta de que los docentes hombres tienen mayores niveles de satisfacción con el plan de formación local y su aporte en todos los procesos evaluados. Asimismo, las y los docentes y educadores/as con más de 16 años de experiencia también presentan mayores niveles de satisfacción con los aportes del plan local, en comparación con el resto. Con relación a los niveles de enseñanza, las y los docentes de Enseñanza Básica son quienes se encuentran más satisfechos, evidenciando mayor diferencia en comparación con el resto respecto al aporte que ha significado para desarrollar análisis de resultados de aprendizaje y/o pedagógicos. Por el contrario, las y los educadores/as de párvulos (de los niveles de transición) y educadores diferenciales son quienes se muestran menos satisfechos/as respecto a todos los procesos. El aspecto que



presenta menores niveles de satisfacción es el aporte en el proceso de Evaluación y retroalimentación del trabajo docente, siendo las y los educadores/as de educación parvularia los más críticos, donde sólo la mitad afirma estar satisfecho/a⁷⁷.

El análisis según tipo de dependencia muestra que las y los docentes y educadores/as de establecimientos subvencionados son quienes presentan mayor nivel de satisfacción con el aporte del Plan Local de Formación en todos los procesos evaluados. Las mayores diferencias con los y las docentes de establecimientos Municipales y SLEP se observan en el aporte del plan de formación local para *Mejorar la preparación y planificación de la enseñanza* y para *Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*. Por el contrario, las y los docentes y educadores/as de establecimientos SLEP son quienes presentan menores niveles de satisfacción con el aporte del Plan. En cuanto a la zona donde se ubican los establecimientos educacionales, hay ciertos aspectos mejor evaluados por parte de docentes y educadores/as de párvulos de zonas rurales, particularmente el aporte para *Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*. En cuanto a la Macrozona, no se observan diferencias significativas en los niveles de satisfacción⁷⁸.

Con respecto a la encuesta a educadores/as de jardines infantiles y salas cuna, si bien los planes de estos establecimientos educacionales son definidos principalmente por los sostenedores como proceso de formación, se les consultó de igual manera sus niveles de satisfacción a quienes conocían los planes que estaban asociados a sus establecimientos. Los resultados muestran que están altamente satisfechas/os con el apoyo recibido en todos los procesos consultados. Se destaca especialmente los altos niveles de satisfacción con respecto al apoyo en: el desarrollo de experiencias pedagógicas (92,3%), en el análisis de resultados de aprendizajes y/o estrategias pedagógicas (89,9%), en la mejora de la preparación y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (89%) y, en conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (88,6%) (Gráfico 21).

⁷⁷ Para ver el detalle revisar el Anexo 14.20

⁷⁸ Para ver el detalle revisar el Anexo 14.20.



Gráfico 21: Distribución de nivel de satisfacción: “Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el apoyo recibido para algunas de las siguientes acciones?”, entre quienes conocen el Plan de su establecimiento (Encuesta educadores/as JI; N=454)



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar según tipo de dependencia, se observa que en general las/os educadoras/es de jardines infantiles JUNJI tienen los mayores niveles de satisfacción con el aporte del plan de formación, en comparación con el resto, destacando principalmente el aporte para *Mejorar la preparación y planificación del proceso de enseñanza (95%)*, el *Desarrollo de experiencias pedagógicas (95%)* y para *Conocer y compartir buenas prácticas entre pares (93%)* (en la tabla 16). El análisis según zona muestra que, en general, es más alta la satisfacción de educadores/as de jardines infantiles ubicados en zonas rurales, en comparación con los que están en zonas urbanas. Asimismo, se observa mayor satisfacción por parte de educadores/as de jardines infantiles de la Macro Zona Norte en comparación con los jardines infantiles del Centro y Sur del país. A diferencia de las y los docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares, las y los educadores/as de jardines infantiles no presentan diferencias significativas según años de experiencia⁷⁹.

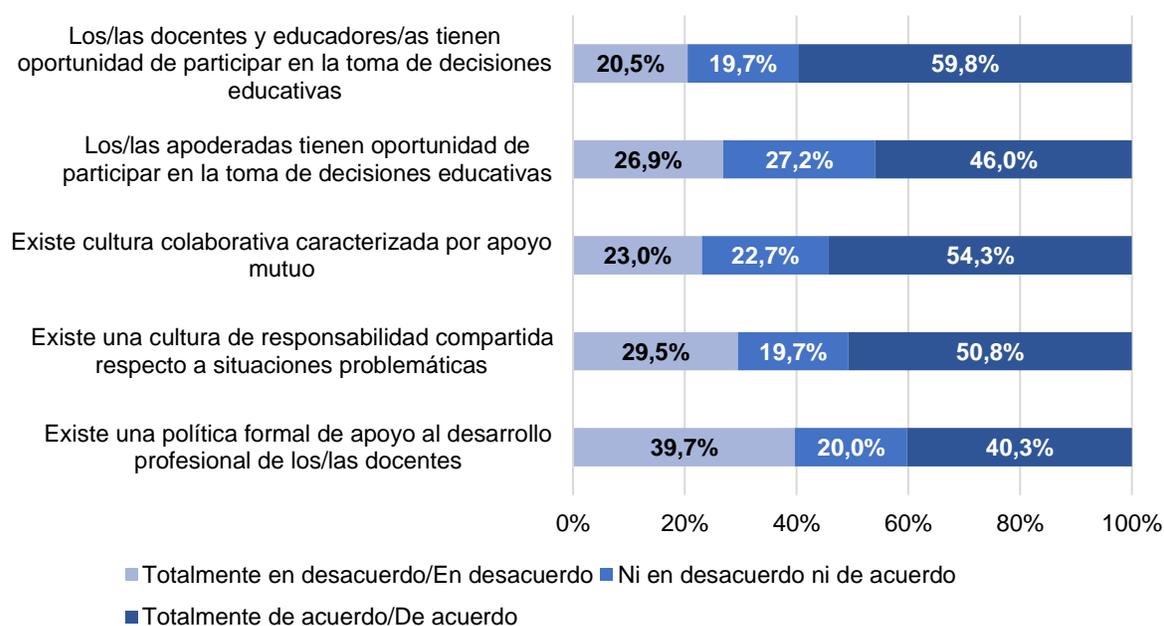
Los principales propósitos del Plan de Formación Local son la instalación de comunidades educativas que favorecen espacios de trabajo colaborativo, junto con entregar retroalimentación para mejorar las prácticas pedagógicas entre los mismos equipos

⁷⁹ Para ver el detalle revisar el Anexo 14.20



docentes. La encuesta incorporó preguntas para conocer la percepción de las comunidades educativas y la instalación de ciertos aspectos que busca desarrollar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los datos reflejan que un alto porcentaje considera que docentes y educadores/as de sus establecimientos tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones educativas (60%). Asimismo, más de la mitad considera que existe una cultura colaborativa de apoyo mutuo y de responsabilidad compartida frente a situaciones problemáticas. **No obstante, sólo 4 de cada 10 docentes considera que existe una política formal de apoyo al desarrollo profesional de los/las docentes al interior de sus establecimientos.**

Gráfico 22: Percepción de los docentes y educadores/as respecto a sus comunidades educativas (Encuesta docentes y educadores/as EE; N=852)



Fuente: Elaboración propia.

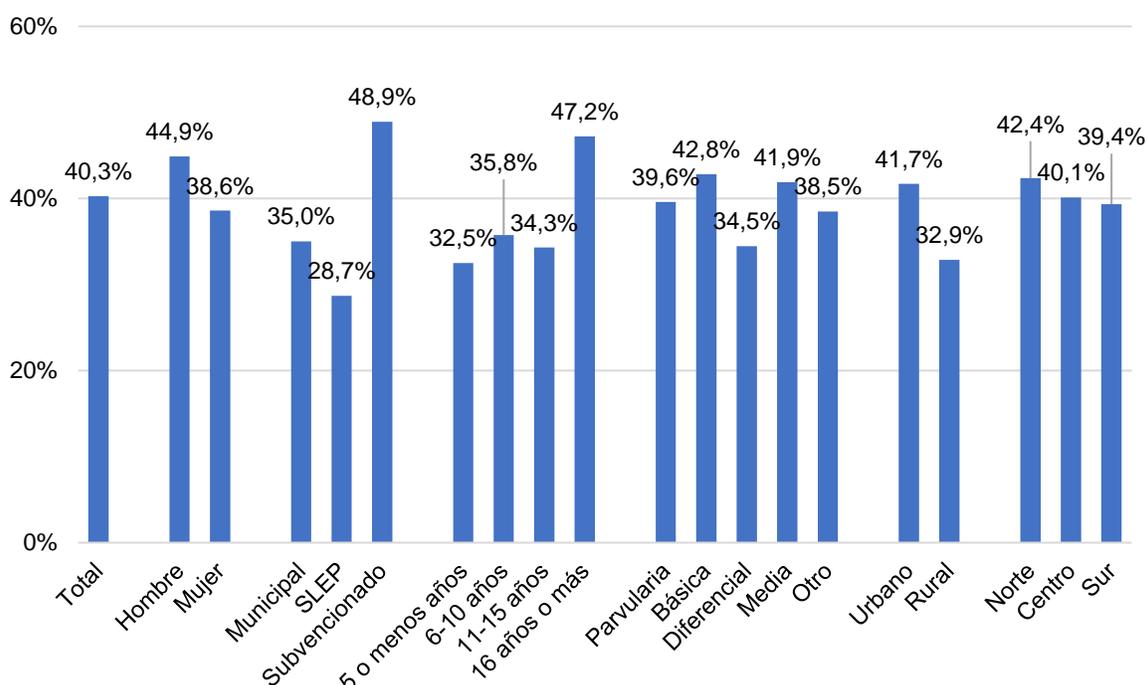
Como se mencionó anteriormente, es baja la percepción que tienen docentes y educadores/as de la existencia de una política formal de apoyo al desarrollo profesional de los/las docentes y educadoras/es en sus establecimientos. Al analizar según características de docentes y educadores/as de sus establecimientos se observan diferencias significativas según tipo de dependencia, zona geográfica, años de experiencia y nivel de enseñanza (Gráfico 23).



Respecto a tipo de dependencia, los docentes de establecimientos educacionales particulares subvencionados tienen una mayor percepción de contar con sistemas de apoyo formal, en comparación con los que están en establecimientos municipales y SLEP. Asimismo, los docentes y educadores/as de establecimientos en zonas urbanas tienen mayor percepción de contar con sistemas de apoyo para el desarrollo profesional docente que los que se encuentran en zonas rurales.

Al analizar según años de experiencia, se destaca que los docentes con 16 años o más son quienes perciben en mayor grado la presencia de sistemas de apoyo para el desarrollo profesional docente en sus establecimientos, con diferencias de más de 10 puntos porcentuales con los grupos que le siguen. En cuanto a los niveles de enseñanza, se destaca que los educadores/as diferenciales son quienes perciben en menor grado contar con sistemas de apoyo formales (34,5%), así como aquellos/as que se encuentran en categoría de “otro” (38,5%).

Gráfico 23: Nivel de acuerdo con que existe una política formal de apoyo al desarrollo profesional de los/las docentes (Encuesta docentes y educadores/as EE; N=852)



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, existe alta heterogeneidad respecto a la satisfacción con el aporte del Plan Local de Formación. Entre quienes lo conocen, 2 de cada 3 se encuentran satisfechos, principalmente con el aporte para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas y para



conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. En el caso de educadores/as de jardines infantiles, la satisfacción es mayor, donde cerca de 9 de cada 10 se encuentra satisfecho/a con su aporte en todos los procesos consultados. No obstante, solo un 40% de docentes y educadores/as del sistema escolar percibe que existe una política formal de apoyo al desarrollo profesional de los/las docentes y la mitad cree que existe una cultura colaborativa caracterizada por apoyo mutuo.

9.4.4 Factores facilitadores y obstaculizadores en la aplicación del Plan Local de Formación

La implementación de los Planes Locales de Formación, como un proceso de desarrollo profesional docente interno de los establecimientos, ha presentado múltiples desafíos principalmente para las y los directores/as, quienes son responsables de diseñarlos y velar por su cumplimiento. Desde su perspectiva, se destacan tres aspectos que han sido facilitadores para llevar a cabo los procesos de diseño e implementación de los Planes en las comunidades educativas. Estos facilitadores son: la motivación de los equipos humanos; el trabajo en equipo y colaboración; y el tipo de institución que imparte los cursos de perfeccionamiento y capacitaciones.

Respecto al primer facilitador, las y los directores mencionan que la motivación y compromiso de las personas que participan de estos procesos dentro de los establecimientos es fundamental para que se desarrollen y logren los resultados esperados. Cuando se plantean como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes, la motivación resulta clave y moviliza a la comunidad a participar del Plan.

“Como facilitadores, aunque parezca contradictorio, la potencia que tienen los equipos humanos dentro de los establecimientos” (Director/a EM, Zona Norte).

El segundo facilitador mencionado por directores/as corresponde a la capacidad que tienen las comunidades educativas para trabajar en equipo y la colaboración entre quienes participan del Plan Local de Formación. Uno/a de los directores/as plantea que esta capacidad favorece a que las personas asuman roles y se hagan responsables de que se desarrollen los procesos al interior de los establecimientos educacionales.

“Yo creo que un facilitador es la capacidad de trabajo en equipo y la colaboración. Eso es un facilitador, porque cuando una persona trabaja sola le cuesta el doble asumir el rol. Asumir el rol que corresponde también como responsabilidad, es un facilitador que, son habilidades a lo mejor profesionales también, porque te haces parte, te haces responsable de un proceso. Eso es un facilitador: tener ganas” (Director/a SLEP, Zona Centro).

Un tercer facilitador que mencionan las y los directores, en relación a los Planes Locales de Formación, se relaciona con las instituciones que imparten las capacitaciones y cursos de perfeccionamiento planificados en el Plan. Según los directivos, constituyen un facilitador,



debido a que cuando se trata de instituciones con mayor prestigio, los y las docentes presentarían mayor disposición a participar de estos procesos, principalmente porque habría posibilidades de obtener una certificación. Por el contrario, cuando se trata de instituciones con menor nivel de prestigio, esto sería considerado un obstaculizador.

“Yo creo que aquí también es clave el factor de a veces cuando tú le planteas una formación a un profesor con una institución que fue... que es reconocida, genera más expectativa más entusiasmo (...). Pero es diferente cuando tú le planteas a un profesor de una capacitación con una ATE que nadie conoce. Fíjate que puede ser una cuestión muy sutil, pero que a la hora del profesor a enfrentarse a invertir tiempo en estas capacitaciones, lo toma en cuenta.” (Director/a EM, Zona Centro).

El hecho de que el prestigio de las instituciones que imparten las acciones formativas sea considerado uno de los facilitadores da cuenta nuevamente de la confusión que existe con respecto a qué tipo de acciones son las que deberían estar consideradas como parte de los Planes Locales de Formación según está establecido por la Ley. Si bien esta homologación del Plan Local de Formación a todos los planes relacionados con acciones y procesos formativos gestionados desde los establecimientos educativos para sus docentes y educadores/as, no es percibido como un problema por parte de directivos y sostenedores, sí se presenta como un obstaculizador para la implementación de la Ley. Esto se debe a que las comunidades educativas no están necesariamente asociando el Plan a acciones internas que promueven el trabajo colaborativo entre docentes y educadores/as y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, las y los directores/as identifican dos obstaculizadores: la carencia de tiempo y el aumento de licencias médicas. Respecto al primer punto, se plantea que docentes y educadores/as presentan constantemente falta de tiempo para destinar a acciones asociadas al Plan Local de Formación. Expresan que la falta de tiempo se evidencia a nivel individual (dificultando el uso del tiempo no lectivo por parte de docentes y educadores/as para participar de estas instancias), así como a nivel grupal, donde se hace complejo buscar los tiempos y espacios en que puedan coincidir todos los y las docentes y educadores/as de manera simultánea. Por tanto, se dificulta la participación en las diferentes instancias para diseñar e implementar los Planes de Formación Local.

“El factor tiempo, fijate lo que cuesta, cuesta reunir a todos los profesores en un mismo horario, en un mismo espacio, porque cuando lo logras hacer tienes que dejar otras cosas de lado, ¿no? Por ejemplo, estas capacitaciones las tuvimos que intencionar en los Consejos de Profesores y de las Reflexiones de Profesores, porque es el momento en donde estamos todos los profesores juntos, sin clases, en un mismo espacio. Pero eso significó que tuvimos que correr algunas cosas que tienen que ver, obviamente con la gestión del colegio. De repente hay un poco de resistencia por parte de algunos colegas a este tipo de formaciones” (Director/a EM, Zona Centro).



El segundo obstaculizador tiene que ver con el ausentismo docente y el aumento en las licencias médicas. Esto se visualiza como obstáculo para el desarrollo de los Planes Locales de Formación, puesto que la participación en los tiempos y espacios que se han planificado para desarrollar acciones del Plan se ve interrumpida por la necesidad de cubrir reemplazos. Asimismo, plantean que esto entorpece el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

“Bueno, este año fue súper complicado el tema de las licencias médicas. Entonces, los tiempos de los profesores se organiza para hacer comunidades de aprendizaje, para trabajar con el otro y muchas veces había que ir a cubrir cursos. Entonces, eso fue súper difícil este año. Tuvimos un tiempo que no podíamos estar reuniéndonos con los profesores porque había que cubrir y era una necesidad urgente. Entonces eso fue difícil este año (...) Creo que eso fue una de las dificultades que se observaron.” (Director/a SLEP, Zona Norte).

En resumen, los principales facilitadores para la implementación de los Planes Locales de Formación, según directores/as, son la presencia de equipos humanos con alta motivación, contar con experiencias de trabajo en equipo y colaboración y el tipo y prestigio de la institución que apoya e imparte las acciones formativas. Por el contrario, los principales obstaculizadores son la ausencia de tiempo no lectivo para el desarrollo de las acciones de los Planes Locales de Formación, junto con el ausentismo docente y la necesidad de cubrir reemplazos, viéndose interrumpidos los tiempos y espacios planificados.

9.5 Gestión de las actividades asociadas al aumento de horas no lectivas

La ley 20.903 incrementa el tiempo no lectivo de docentes y educadores/as. Esto se traduce en mayor tiempo para que docentes y educadoras/es de establecimientos que reciben financiamiento del Estado puedan realizar actividades curriculares fuera del aula, a fin de fortalecer no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también su desarrollo profesional.

Antes de la promulgación de la ley 20.903, un 75% del tiempo del contrato de los docentes estaba destinado al desarrollo de actividades curriculares lectivas y un 25% a actividades curriculares no lectivas. A partir de la ley se redujo el tiempo de la docencia en aula ampliando el tiempo no lectivo a 30% en el año 2017, y a 35% en el año 2019 (Ilustración 14).

Ilustración 14: Fases del Incremento del Tiempo No Lectivo



Fuente: Mineduc – CPEIP (2019). Orientaciones Incremento del Tiempo No Lectivo

El incremento de tiempo no lectivo se financia con cargo a la subvención escolar, para lo cual el Ministerio de Educación aumentó el valor de la subvención que reciben los establecimientos escolares que se financian con recursos públicos (Mineduc, 2019). La ley también establece que, a partir del año 2019, los sostenedores deben disminuir las horas lectivas de docentes y educadores/as de primer ciclo básico⁸⁰ que se desempeñan en establecimientos con una concentración de 80% de estudiantes prioritarios o superior. En estos casos, la distribución es de 60-40, para que dispongan del 40% de su jornada para actividades curriculares no lectivas.⁸¹ Para cubrir esta diferencia del 5%, los sostenedores podrán usar hasta el 50% de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

La gestión de los tiempos no lectivos es responsabilidad de los y las directores/as. Las horas no lectivas deben ser asignadas en bloques de tiempo suficiente para que las y los profesionales de la educación puedan desarrollar, en forma individual y/o colaborativa, la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Art. 69 Inciso 7 DFL N°1/1997 del Ministerio de Educación citado en Mineduc – CPEIP, 2019). Así los directivos deben velar por la adecuada asignación de estas tareas para que las horas no lectivas sean usadas de manera constructiva en el establecimiento.

Las actividades curriculares no lectivas son “aquellas actividades integradas a la jornada ordinaria de trabajo de un profesional de la educación y que se realizan fuera del aula, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional docente (DPD)” (Mineduc – CPEIP, 2019). Según establece el documento de Orientaciones para el Incremento del Tiempo No Lectivo (CPEIP, 2019) existen tres

⁸⁰ Esto no necesariamente ocurre en educadoras de NT, las que muchas veces son contratadas por menos horas y no se les considera la proporción de horas no lectivas.

⁸¹ La Subsecretaría de Educación puede eximir a establecimientos uni, bi o tri docentes (Ley 20.903, disposiciones transitorias, artículo cuarto).



consideraciones que deben tener las y los directores/as a la hora de asignar tareas no lectivas:

- 1) A lo menos un 40% de las horas no lectivas debe destinarse a actividades de preparación y evaluación de clases, o a otras actividades profesionales que el director o directora determine como relevantes, previa consulta al Consejo de Profesores (ART 69 INCISO 7 DFL N°1/1997 DE EDUCACIÓN). El resto del tiempo no lectivo (60%) puede destinarse a actividades de DPD y desarrollo de la comunidad escolar, considerando las prioridades del establecimiento.
- 2) Es importante que el director o directora organice las horas no lectivas de sus docentes de tal forma que posibiliten tiempo para el trabajo entre pares (Mineduc - CPEIP, 2017).
- 3) Se debe asegurar que los bloques de horas no lectivas no sean inferiores a 90 minutos (ART 69 INCISO 7 DFL N°1/1997 DE EDUCACIÓN).

Según está establecido en la primera de las consideraciones, el 60% de las horas no lectivas pueden destinarse al desarrollo de la comunidad escolar y a actividades de DPD, por lo que corresponde al tiempo donde se puede implementar el Plan Local de Formación. De esta manera, las orientaciones que entrega el CPEIP para diseñar e implementar actividades de DPD en tiempos no lectivos responden a las mismas sugeridas para el diseño del Plan, focalizando en aquellas que promueven la reflexión pedagógica a través del trabajo colaborativo entre pares y la retroalimentación de prácticas pedagógicas para el desarrollo profesional.

9.5.1 Distribución de horas lectivas y no lectivas y cumplimiento de la proporción de horas establecida por la Ley 20.903

Uno de los primeros aspectos a considerar en la evaluación de la implementación del aumento de horas no lectivas, es la distribución actual que tienen docentes y educadoras/es de horas lectivas y no lectivas en el sistema. La revisión de bases y datos administrativos disponibles en las distintas instituciones que se asocian a la implementación de la Ley no cuentan con la información para hacer este análisis.

Uno de los primeros aspectos a considerar en la evaluación de la implementación del aumento de horas no lectivas, es la distribución actual que tienen docentes y educadoras/es de horas lectivas y no lectivas en el sistema. La revisión de bases y datos administrativos disponibles en las distintas instituciones que se asocian a la implementación de la Ley no cuentan con la información para hacer este análisis.



La información contenida en las bases de datos de cargos docentes del Ministerio de Educación no permite calcular el porcentaje de horas no lectivas por docente. En la base se registran las horas de contrato y horas de aula. Sin embargo, las horas de aula son precisamente las que se dividen entre horas lectivas y horas no lectivas (CPEIP, 2019c). El resto de las horas de contrato pueden estar dedicadas a otras funciones. O bien, las horas de aula pueden corresponder a la totalidad de las horas de contrato.

Hasta 2014, las bases de datos contenían información sobre el total de horas pedagógicas de 45 minutos, lo que permitía utilizar esta variable como proxy de la cantidad de horas cronológicas dedicadas a horas lectivas (Sepúlveda, 2015). No obstante, desde 2015, las bases ya no contienen esta información, habiéndose modificado por la distribución de las horas de aula entre distintos niveles en los que se desempeña el cuerpo docente. Dado aquello, tampoco es posible aproximarse de esta forma para realizar un cálculo en la proporción de las horas lectivas con registros administrativos posterior a la promulgación de la ley.

Por su parte, la Superintendencia de Educación, quien por Ley debe fiscalizar el uso de, al menos, el 40% de las horas no lectivas destinadas a las actividades de preparación de las clases y evaluación de la enseñanza (u otras que directores/as estimen como relevante, previa consulta al Consejo de Profesores) (Ley 20.903, Art. 69), tampoco dispone de datos que permitan identificar la cantidad y proporción de horas no lectivas con la que cuenta actualmente el cuerpo docente y educadores/as de párvulos.

Lo anterior dificulta la posibilidad de evaluar en qué medida se está cumpliendo actualmente con el aumento de horas no lectivas en todo el sistema, junto con hacer seguimiento de cómo ha ido evolucionando en el tiempo.

Para acercarse al objetivo de evaluar la implementación del incremento del tiempo no lectivo que establece la Ley 20.903, a continuación, se realiza un análisis de la distribución de horas lectivas y no lectivas declaradas por docentes y educadores/as participantes en las distintas instancias en el marco de esta evaluación.

A través de la encuesta realizada a docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares y Jardines Infantiles, es posible conocer la proporción de horas lectivas y no lectivas que ellos y ellas reportan. Al respecto, es relevante mencionar que las entrevistas a docentes y educadores/as evidencian que muchos/as desconocen con cuántas horas lectivas y no lectivas cuentan realmente. Estas últimas están muchas veces parceladas en tiempos cortos a lo largo de la semana, por lo que existe confusión respecto a la cantidad total con la que cuentan. Además, la literatura también ha evidenciado problemas asociados a los reportes de horas de docentes y educadores/as. Por una parte, Hurst et al. (2014) y Moore et al. (2000) plantean que es posible que docentes y educadores/as tengan incentivos sobre reportar la cantidad de horas no lectivas y extras que trabajan con el fin de magnificar su agobio laboral, de la misma forma que las personas tienden a sub reportar su nivel de ingresos al ser preguntados en encuestas. Por otra parte, Campbell & Neill (1994) plantean la posibilidad de que exista confusión respecto a qué



corresponde o no una hora no lectiva, dada la amplia y difusa definición que existe, y que docentes y educadores/as tiendan a auto-reportar más horas de trabajo de las reales, por el compromiso con el trabajo de sus párvulos y estudiantes.

En cuanto a docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares, **la proporción de horas no lectivas reportada alcanza una media de 31,3%**. Al analizar según variables de caracterización se observan diferencias en las medias según sexo, tipo de dependencia y nivel de enseñanza. Los docentes hombres reportan mayor proporción de horas no lectivas que sus pares mujeres. Asimismo, docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados reportan mayor proporción de horas no lectivas que las y los de establecimientos municipales y SLEP.

En cuanto a nivel de enseñanza, se observa mayor proporción de horas no lectivas en docentes de Enseñanza Media, tanto Científico-Humanista como Técnico-Profesional (33,46% y 32,61% respectivamente) y, por el contrario, menor proporción en aquellos/ de Educación Básica (29,83%). Las y los educadores/as de párvulos, de los niveles de transición, declaran tener una proporción de 31,25%.

Por último, docentes y educadores/as de establecimientos localizados en zonas urbanas reportan mayor proporción de horas no lectivas que sus pares de zonas rurales. Según macrozona, no se observan grandes diferencias en las horas reportadas. La siguiente tabla presenta el promedio de porcentaje de horas no lectivas según características de establecimientos educativos, docentes y educadores/as.

Tabla 81: Estadísticas Descriptivas de Porcentaje de Horas No Lectivas de docentes y educadores/as de establecimientos escolares, según género, tipo de dependencia, años de experiencia, nivel de enseñanza, zona y macrozona (N=1589)

	N	Media	Desv. Est.	Mediana
Género				
Masculino	431	32,80%	18,86	29%
Femenino	1.157	30,74%	17,59	27%
Tipo de dependencia				
Municipal	830	30,02%	17,32	26%
P. Subvencionado	646	33,38%	18,74	30%
SLEP	113	28,72%	16,98	25%
Años de Experiencia				
5 o menos años	38	27,84%	14,66	23%
6-10 años	417	30,18%	17,35	27%
11-15 años	449	31,71%	18,06	28%
16 años o más	685	31,89%	18,4	29%
Nivel de Enseñanza				
Parvularia	97	31,25%	16,52	31%
Básica	570	29,83%	17,07	26%



Diferencial	301	31,50%	17,8	28%
Media HC	346	33,46%	19,19	29%
Media TP	87	32,61%	20,53	25%
Otro	188	30,85%	17,74	26%
Zona				
Urbano	1.318	31,86%	18,02	29%
Rural	264	28,34%	17,5	25%
Macrozona				
Norte	188	30,85%	16,95	26%
Centro	1.108	31,44%	17,94	28%
Sur	293	31,05%	18,71	29%
Total	1.589	31,30%	17,96	28%

Fuente: Elaboración propia.

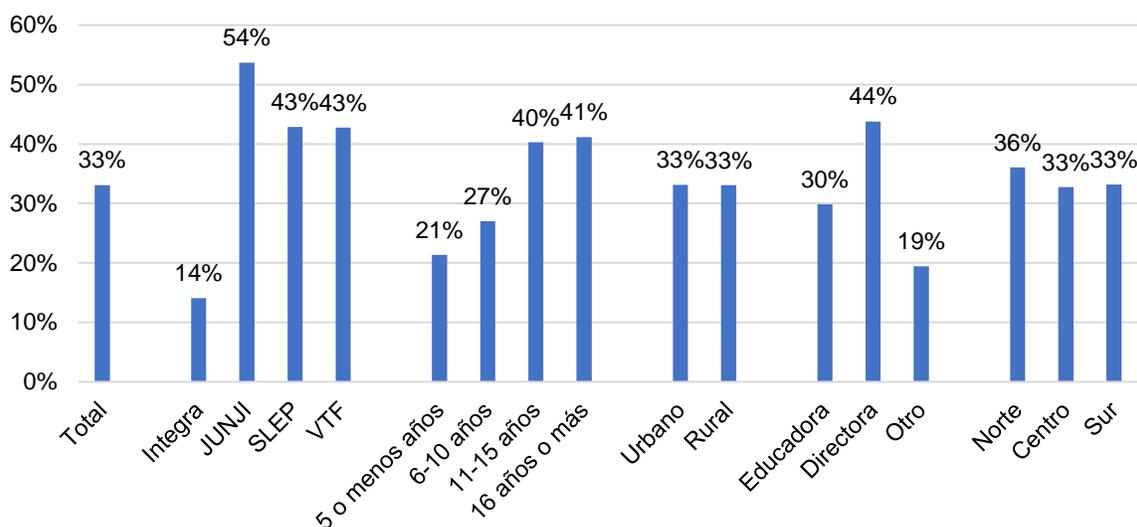
En el caso de educadores/as de Jardines Infantiles la situación es más compleja. Mientras un 29% reporta tener una proporción de 25% de horas no lectivas, **sólo un 9% reporta tener una proporción de 35%/65%**, cumpliendo así con lo estipulado por la ley 20.903. Junto con esto, **un 33% reporta no tener asignación de horas no lectivas** y el 28% restante reporta una proporción de 70%/30% u otra.

Al analizar quienes reportan no tener asignación de horas no lectivas, se observan diferencias significativas según tipo de dependencia, años de experiencia y función dentro del Jardín Infantil (Gráfico 24). Según tipo de dependencia, quienes reportan carecer de horas no lectivas asignadas, se destaca principalmente a educadores/as de Junji (54%), seguidas por educadores/as de VTF y SLEP. Por el contrario, el porcentaje de educadores/as de Integra que no reporta horas no lectivas es significativamente menor, alcanzando un 14%.

En cuanto a los años de experiencia, se observa una tendencia clara que muestra que, a mayor cantidad de años de experiencia docente, mayor el porcentaje de educadores/as que reporta no tener horas no lectivas asignadas. Esto es consistente con el análisis según función en el Jardín Infantil, donde las Directoras son quienes reportan no tener horas no lectivas, en comparación con las educadoras. Finalmente, en cuanto al lugar de los establecimientos, no hay diferencias según zona rural/urbano y, si bien educadores/as del Norte reportan en mayor proporción no tener horas no lectivas asignadas, estas diferencias no son significativas. El siguiente gráfico presenta el porcentaje de educadores/as que se desempeñan en jardines infantiles y salas cuna que reporta no tener horas no lectivas asignadas según variables de análisis.



Gráfico 24: Porcentaje de Educadores/as sin Horas No Lectivas Asignadas según Tipo de dependencia, Años de experiencia, Zona, Función docente y Macrozona



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la proporción de horas lectivas y no lectivas de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar, se observa que cerca de la mitad (46%) de las y los docentes y educadores/as reporta tener una proporción de 25% de horas no lectivas o menor. **Solo un 36% reporta tener una proporción de 35% o mayor, cumpliendo así con lo que está estipulado para el año 2022 según la Ley 20.903.** El otro 18% tiene proporción de horas no lectivas que fluctúan entre 26% y 34%. La Tabla 82 presenta la proporción de horas lectivas/no lectivas según variables de caracterización, evidenciando que quienes presentan mayor porcentaje de docentes y educadores/as que están en la proporción acorde a la Ley (35% o mayor) son quienes trabajan en establecimientos particulares subvencionados y quienes se desempeñan en la Educación Media.

Tabla 82: Distribución de proporción de Horas No Lectivas reportadas por docentes y educadores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar según variables de caracterización (n=1589)

Proporción de Horas No Lectivas	25% o menos	Entre 25% y 35%	35% o más
Total	46,07%	17,56%	36,38%
Sexo			
Hombre	42,92%	17,40%	39,68%
Mujer	47,19%	17,63%	35,18%
Tipo de Dependencia			
Municipal	49,40%	17,35%	33,25%



Subvencionado	40,87%	17,80%	41,33%
SLEP	51,33%	17,70%	30,97%
Años de Experiencia			
5 o menos años	60,53%	10,53%	28,95%
6-10 años	47,24%	17,51%	35,25%
11-15 años	45,88%	16,93%	37,19%
16 años o más	44,67%	18,39%	36,93%
Nivel de Enseñanza			
Parvularia	37,11%	26,80%	36,08%
Básica	48,95%	16,49%	34,56%
Diferencial	43,85%	22,59%	33,55%
Media HC	42,49%	18,21%	39,31%
Media TP	50,57%	10,34%	39,08%
Otro	50,00%	10,11%	39,89%
Zona			
Urbano	44,69%	18,06%	37,25%
Rural	53,41%	15,15%	31,44%
Macrozona			
Norte	49,47%	15,96%	34,57%
Centro	45,49%	17,60%	36,91%
Sur	46,08%	18,43%	35,49%

Fuente: Elaboración Propia

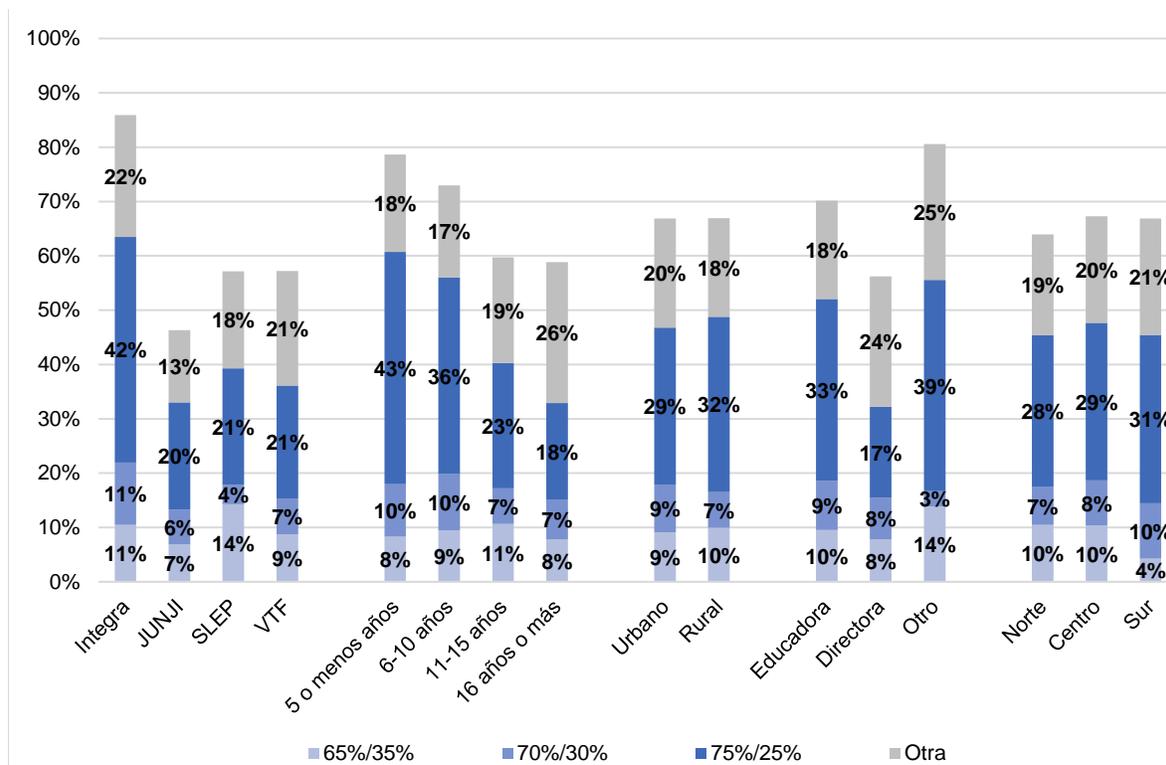
En el caso de educadores/as de Jardines Infantiles, **sólo un 9,23% reporta tener una proporción de 35% de horas no lectivas**, con diferencias significativas por sostenedor (quienes se encuentran en establecimientos de Integra)⁸² y Macrozona (menor proporción de educadoras con proporción de 35%/65% en la Macrozona Sur).

Junto con lo anterior, es interesante destacar que la mayoría de las y los educadores/as de jardines infantiles tienen una proporción de horas lectivas/no lectivas de 75%/25%, con excepción de las Directoras y quienes tienen 16 años o más de experiencia, quienes mayormente declaran tener “otra” proporción. El Gráfico 25 presenta la proporción de horas lectivas / horas no lectivas reportadas por educadores/as de jardines infantiles según características de las y los educadores/as y de los jardines infantiles.

⁸² Si bien se observa que el porcentaje de docentes y educadores/as en SLEP es mayor que Integra, la muestra es muy pequeña por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas.



Gráfico 25: Distribución de proporción de Horas No Lectivas reportadas por educadores/as de Jardines Infantiles según Tipo de dependencia, Años de experiencia, Zona, Función docente y Macrozona (N=997)



Fuente: Elaboración Propia. Nota: El porcentaje restante por columna, para lograr el 100%, corresponde a quienes reportaron “No tener horas no lectivas asignadas”.

En síntesis, a partir de los datos administrativos disponibles actualmente en el sistema, no es posible evaluar con certeza en qué medida los docentes cuentan actualmente con el aumento y proporción de horas no lectivas definidas por la Ley. A partir de las encuestas realizadas en el marco de esta evaluación, solo un tercio de las y los docentes y educadores/as del sistema escolar declara tener 35% o más. La situación es más crítica en educadores/as de párvulos de jardines infantiles donde sólo un 9% plantea tener una proporción de 65%/35% y 1 de cada 3 declara no tener este tiempo asignado.



9.5.2 Uso del tiempo no lectivo: Frecuencia de las actividades realizadas asociadas a las horas no lectivas

Según se señaló anteriormente, entre las consideraciones que la Ley 20.903 establece para la asignación de tareas no lectivas por parte de las y los directores/as se encuentran que, a lo menos, el 40% de las horas no lectivas deben destinarse a actividades asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (preparación y evaluación de clases) y el 60% restante puede destinarse a actividades de desarrollo profesional docente (DPD) y de desarrollo de la comunidad.

Con el objetivo de profundizar en las actividades que están desarrollando docentes y educadores/as en sus horas no lectivas, se consultó la frecuencia con que realizan ciertas actividades que apuntan al DPD y al desarrollo de la comunidad escolar. Respecto al DPD, se consultó la frecuencia con que realizan Actividades de desarrollo profesional con otros docentes o educadores/a. Respecto al desarrollo de la comunidad escolar, se consultó la frecuencia con que ofrecen Atención de apoderados o familias y Actividades complementarias o extracurriculares.

Asimismo, se consultó acerca de la frecuencia con que realizaban otro tipo de actividades que históricamente han sido declaradas por docentes y educadores/as como parte de su tiempo no lectivo, pero que no están consideradas dentro de las actividades curriculares no lectivas. Específicamente se consultó sobre la frecuencia con que realizaban: Reemplazo de docentes o educadores/as ausentes, Monitoreo de almuerzo o colación y Monitoreo de estudiantes durante los recreos.

Los resultados indican que, sin considerar actividades asociadas a la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje⁸³, **actualmente las y los docentes y educadores/as de establecimientos educacionales están destinando las horas no lectivas a actividades que apuntan al desarrollo de comunidades educativas y de desarrollo profesional docente (DPD), por sobre otras actividades.** De las actividades consultadas, la atención de apoderados o familias es la que realizan de manera más recurrente en sus tiempos no lectivos, donde un 72% declara una frecuencia semanal. Asimismo, las actividades complementarias o curriculares también tienen una alta frecuencia, donde el 55% indica realizarlas semanalmente y un 23%, de manera mensual.

Con respecto a **las actividades asociadas al DPD, se observa que el 39% afirma realizar actividades de este tipo con otros docentes o educadores/as de forma semanal y un 26%, de forma mensual.** Esto afirma que se están instalando en algunas comunidades

⁸³ La encuesta a docentes y educadores/as no levantó frecuencia de uso, ni satisfacción con el uso de las horas no lectivas para el desarrollo de las actividades asociadas a la Preparación, planificación y evaluación del aprendizaje, que corresponde al 40% del tiempo no lectivo según la Ley 19.203. Se priorizó levantar información respecto al uso en acciones orientadas al Desarrollo Profesional Docente y al desarrollo de comunidades educativas, siendo estas las nuevas dimensiones que la Ley busca reforzar.

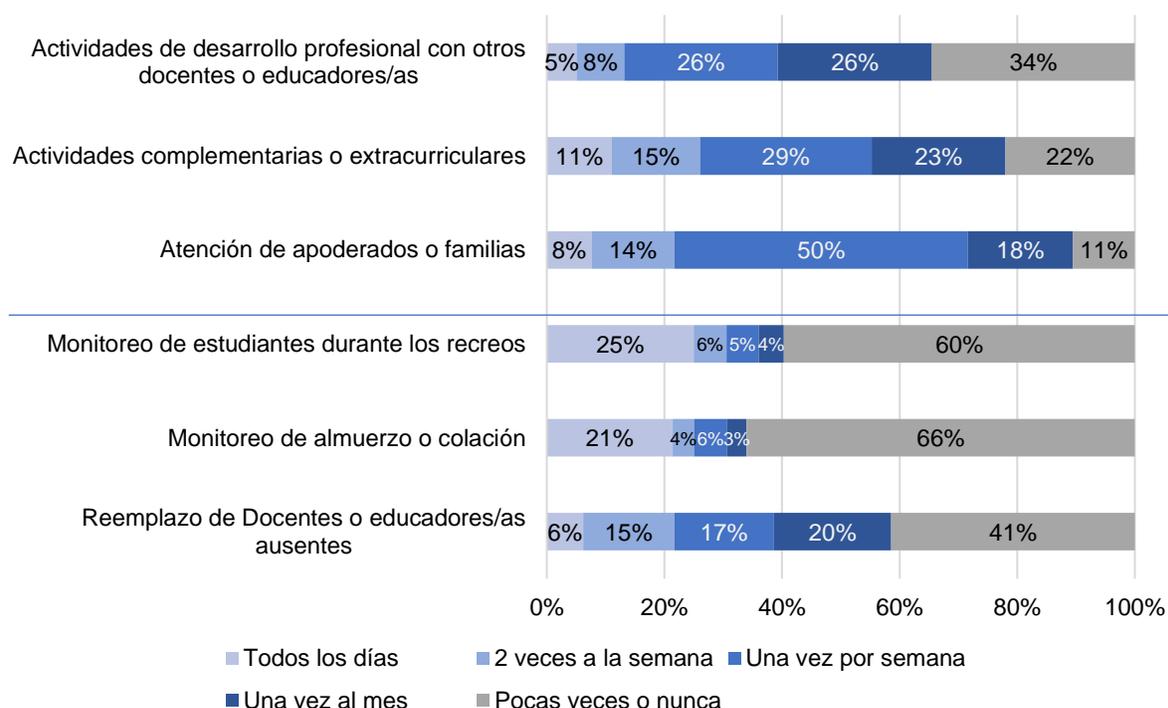


educativas instancias de trabajo entre docentes, de forma recurrente, que van en la línea de los objetivos del Plan Local de Formación y de uno de los focos a priorizar en el uso de las horas no lectivas. No obstante, un tercio de los y las docentes y educadores/as realizan pocas veces o nunca este tipo de actividades.

El resto de las actividades mencionadas no están consideradas como curriculares no lectivas, por lo que docentes y educadores/as no deberían estar destinando tiempo no lectivo para ello. No obstante, se destaca que un cuarto de las y los docentes y educadores/as afirma realizar monitoreo de estudiantes en recreos de forma diaria, y un 21%, durante almuerzo o colación, durante sus horas no lectivas. Por el contrario, es interesante evidenciar que la mayoría afirma realizarlo muy pocas veces o nunca.

Los reemplazos se presentan como un desafío para la gestión de los establecimientos educacionales, que amenaza de forma recurrente las horas no lectivas de docentes y educadores/as. Tal como se evidencia en el Gráfico 26, 4 de cada 10 docentes y educadores/as afirma tener que realizar reemplazos durante sus horas no lectivas de forma semanal, y 2 de cada 10 lo realizan al menos una vez al mes.

Gráfico 26: Distribución de la frecuencia con que docentes y educadores/as de EE realizan las siguientes actividades en sus horas no lectivas (N= 1557)

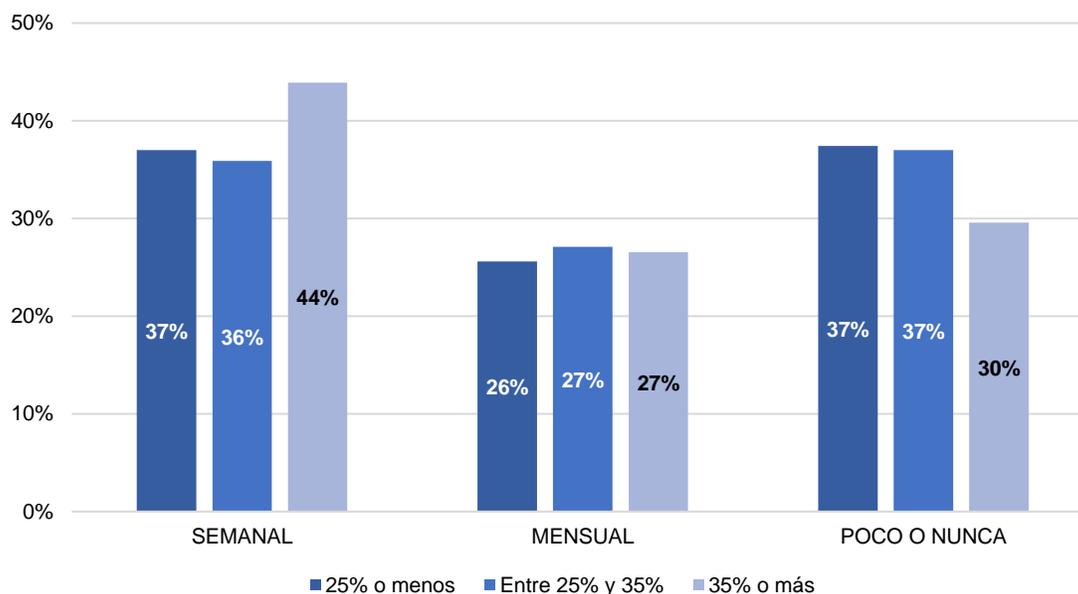


Fuente: Elaboración propia.



Tomando en cuenta que uno de los objetivos del aumento de las horas no lectivas tiene que ver con la posibilidad de entregar mayor tiempo a docentes y educadores/as para desarrollar actividades de DPD, se profundizó en el análisis de cómo se distribuye la frecuencia de actividades de desarrollo profesional con otros docentes según proporción de horas no lectivas reportadas. El análisis da cuenta que es mayor la proporción de docentes y educadores/as que realizan esta actividad de manera semanal entre los que reportan una proporción de 35% horas no lectivas o superior, en comparación con quienes reportan una proporción menor. Consistentemente, quienes tienen más de 35% de horas no lectivas son los que menos mencionan que esta actividad la realizan pocas veces o nunca. En cuanto al análisis de las dos actividades asociadas al desarrollo de comunidad educativa, según la proporción de horas no lectivas declaradas por docentes y educadores/as, los resultados no muestran una tendencia clara ni diferencias significativas según la distribución de horas no lectivas. El Gráfico 27 analiza la frecuencia con que realizan la actividad de desarrollo profesional en colaboración con otros docentes según proporción de horas no lectivas declaradas.

Gráfico 27: Frecuencia con que realiza “Actividades de desarrollo profesional con otros docentes o educadores” según proporción de horas no lectivas declaradas por docentes y educadores/as de EE (N=1557)



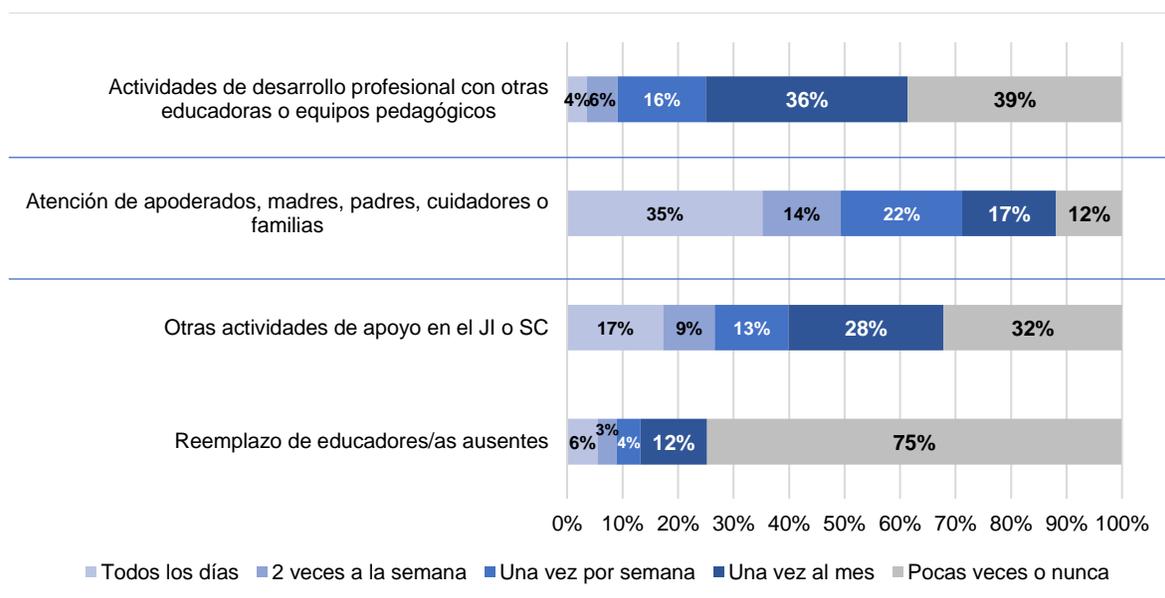
Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a educadores/as de jardines infantiles, se observa que la actividad que realizan de forma más frecuente fuera de su horario de aula es la atención de apoderados, madres, padres cuidadores o familias, donde un tercio lo realiza de forma diaria y un 71%, de forma semanal. Únicamente un 12% dice realizarlo pocas veces o nunca.

En cuanto a las otras actividades, resulta interesante el alto porcentaje de educadores/as de Jardines Infantiles que, a diferencia de quienes están en establecimientos educativos, nunca realizan reemplazos o lo hacen muy poco. Solo un 25% reemplaza a otros/as educadores/as, semanal o mensualmente. No obstante, sí se visualiza la utilización del tiempo fuera de aula en otras actividades de apoyo en el jardín infantil, con una alta frecuencia semanal (40%) y mensual (28%). El Gráfico 28 presenta la frecuencia con que educadores/as de jardines infantiles realizan estas actividades durante sus horas no lectivas.

Gráfico 28: Distribución de frecuencia con que educadores/as de JI y SC realizan las siguientes actividades fuera de su horario de aula (N = 997)



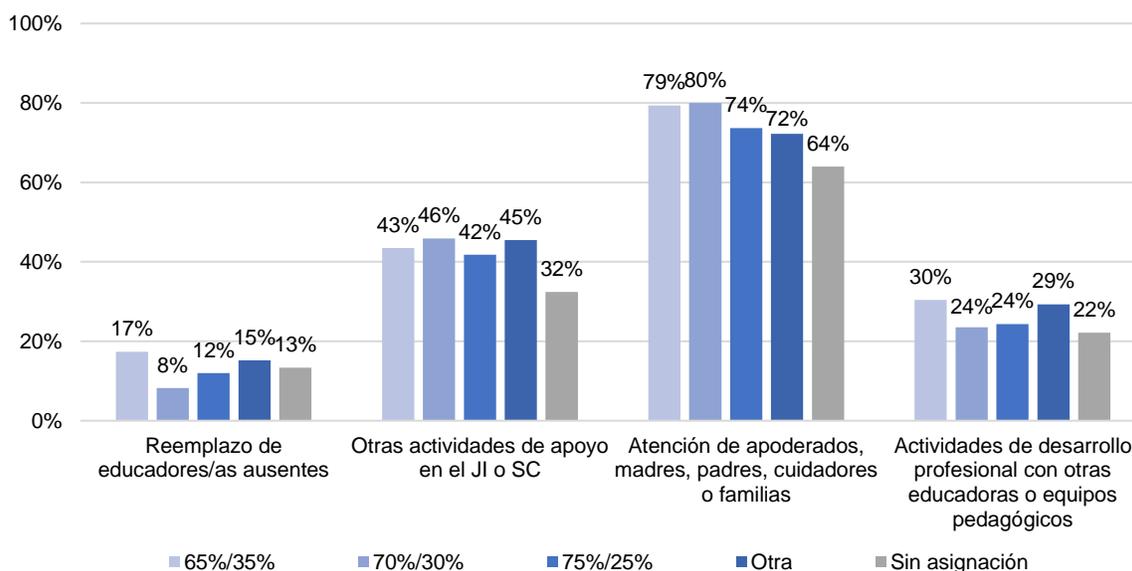
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las actividades que apuntan al DPD, un 26% afirma realizar actividades de desarrollo profesional con otras educadoras o equipos pedagógicos al menos una vez por semana, y un 36% de forma mensual. No obstante, al igual que docentes y educadores/as de establecimientos educativos, existe un grupo amplio de educadores/as que nunca o pocas veces realiza este tipo de actividades con sus colegas, fuera de su horario de aula (39%).



Considerando la proporción de horas no lectivas, las educadoras que tienen una asignación de 35% horas no lectivas realizan en mayor proporción actividades de desarrollo profesional con otras educadoras o equipos pedagógicos de manera semanal. Por el contrario, quienes reportan no tener horas no lectivas asignadas son quienes menos realizan este tipo de actividades a la semana. Esta diferencia observada respecto a quienes no tienen horas no asignadas se repite en todas las actividades: las educadoras que no tienen horas no lectivas asignadas son quienes menos realizan las actividades de forma semanal. La única excepción se da en relación a los reemplazos, donde quienes afirman realizar mayor cantidad de reemplazos a la semana son quienes tienen más horas no lectivas asignadas. El Gráfico 29 analiza la proporción de educadoras de jardines infantiles o salas cuna que realizan diversas actividades al menos una vez por semana, según la proporción de horas no lectivas declaradas.

Gráfico 29: Proporción de educadoras de JI que realiza las siguientes actividades de forma semanal según proporción de horas no lectivas reportadas (% de respuesta de todos los días + 2 veces a la semana + 1 vez a la semana) (N=997)



Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, se observa que, tanto en establecimientos educativos, como en jardines infantiles, docentes y educadores/as realizan actividades de desarrollo profesional docente y de desarrollo de comunidad educativa en sus horas no lectivas o en sus horas fuera de aula (en el caso de jardines infantiles que no cuentan con horas no lectivas asignadas). Si bien aún es bajo el porcentaje que lo realiza de forma semanal, sí se observa



que, sumando quienes también lo realizan de forma mensual, alrededor de 6 de cada 10 docentes y/o educadores/as están teniendo experiencias de este tipo de forma regular. Además, quienes tienen mayor cantidad de horas no lectivas asignadas muestran diferencias significativas en comparación con sus pares, en cuanto al desarrollo de actividades de DPD evaluadas. No obstante, aún existe al menos un tercio de docentes y educadores/as que no dispone de estas instancias.

9.5.3 Satisfacción del cuerpo docente y educadores/as con el tiempo disponible para las actividades que se realizan en horas no lectivas

En cuanto al nivel de satisfacción con el tiempo disponible para realizar las actividades en las horas no lectivas, los resultados muestran que existe alta heterogeneidad entre docentes y educadores/as de establecimientos educacionales y que, además, el nivel de satisfacción con el tiempo disponible varía dependiendo de la actividad realizada.

Una de las actividades que presenta mayor satisfacción con el tiempo disponible para realizarla es la atención de apoderados o familias, donde un 52% se siente satisfecho/a o muy satisfecho/a. Esta, según se señaló anteriormente, es la actividad más recurrente, por lo que resulta positivo que sea la que presente mayor conformidad con el tiempo para realizarla. Aun así, llama la atención que, a pesar de tener más horas cubiertas, la mitad aún no se encuentre satisfecho/a con el tiempo dedicado a los apoderados y familias.

El tiempo destinado a la segunda actividad asociada al desarrollo de comunidades educativas, particularmente las actividades complementarias o extracurriculares, presenta menor nivel de satisfacción: Solo un 41% de las y los docentes y educadores/as se sienten satisfechos con el tiempo disponible para realizarlas y, por el contrario, un 33% se siente insatisfecho o muy insatisfecho.

En cuanto al tiempo disponible para llevar a cabo actividades de desarrollo profesional con otros docentes o educadores/as, es el aspecto que muestra la mayor discrepancia en los niveles de satisfacción. Mientras que un 47% se encuentra muy satisfecho/a o satisfecho/a con este tiempo, un 34% expresa insatisfacción al respecto.

En relación a las otras actividades que no forman parte de las curriculares no lectivas, destaca el tiempo disponible para realizar reemplazos como el que genera mayor nivel de insatisfacción, alcanzando un 44% de docentes y educadores/as insatisfechos o muy insatisfechos.



Gráfico 30: Distribución de nivel de satisfacción de docentes y educadores/as de establecimientos educativos con el tiempo que dispone para realizar actividades en tiempos no lectivos (N=1531)

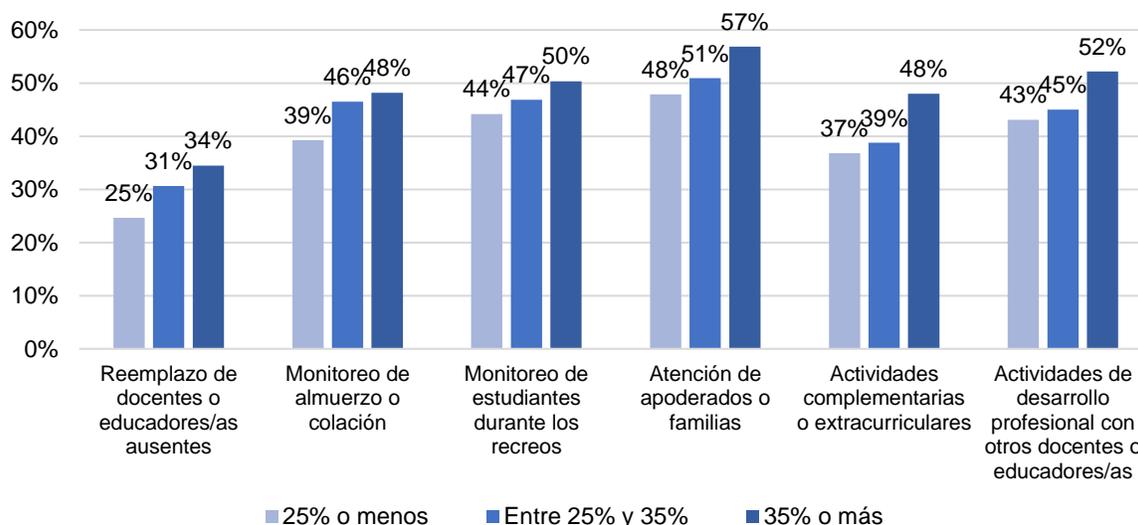


Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe el perfil de quienes se encuentran satisfechos y quienes no. En primer lugar, quienes tienen más horas no lectivas asignadas (35% o más), tienen mayores niveles de satisfacción con el tiempo disponible para realizar todas las actividades analizadas, que quienes tienen menor proporción. Donde las diferencias son más evidentes son con respecto al tiempo para realizar actividades complementarias o extracurriculares y con las actividades de desarrollo profesional con otros docentes o educadores/as. El siguiente gráfico presenta la proporción de docentes y educadores/as satisfechos con el tiempo disponible para realizar las actividades consideradas, según proporción de horas no lectivas reportadas.



Gráfico 31: Porcentaje de docentes y educadores/as de establecimientos educativos, satisfechos con el tiempo disponible para realizar actividades, según proporción de horas no lectivas (% respuestas Satisfecho + Muy satisfecho) (N=1531)

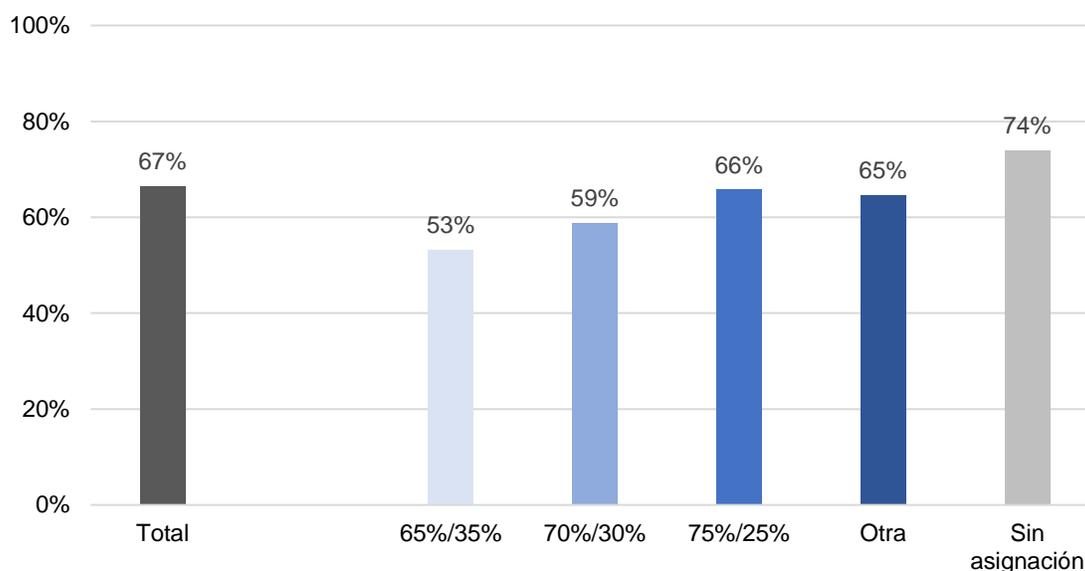


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las educadoras de jardines infantiles en general no están satisfechas con el tiempo que disponen para desarrollar sus tareas en sus tiempos no lectivos: un 31,09% se encuentra “muy insatisfecha” y un 35,41% se encuentra “insatisfecha”. Quienes se encuentran satisfechas corresponden a un 30,09% y solo un 3,41% reporta estar “Muy satisfecha”. Al analizar según proporción de horas no lectivas reportadas, se observa que a medida que disminuye la proporción de horas no lectivas, aumenta la proporción de educadoras insatisfechas con su tiempo para realizar actividades no lectivas. Consistentemente, quienes no tienen horas no lectivas asignadas son las que tienen mayor insatisfacción. El siguiente gráfico presenta el porcentaje de educadoras que no están satisfechas con su tiempo, según proporción de horas no lectivas.



Gráfico 32: Proporción de educadoras JI no satisfechas con tiempo disponible para actividades en horas no lectivas, según proporción de horas no lectivas (% respuestas: Muy insatisfecho/a + insatisfecho/a) (N= 997)



Fuente: Elaboración propia. Las categorías corresponden a la proporción de horas no lectivas declaradas anteriormente.

En definitiva, los datos muestran que, en términos generales, docentes y educadores/as tienen altas discrepancias con respecto a los niveles de satisfacción con el tiempo disponible para realizar las actividades en tiempos no lectivos o fuera del aula. Si bien docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares presentan mayores niveles de satisfacción, existe aún un grupo que está altamente insatisfecho con los tiempos que dispone, especialmente respecto a las actividades de reemplazo, y un tercio con las actividades asociadas al DPD y a actividades complementarias o extracurriculares, que apuntan al desarrollo de comunidades educativas. Por su parte, los niveles de insatisfacción son aún mayores entre educadoras de jardines infantiles, donde 2 de cada 3 está insatisfecha o muy insatisfecha con el tiempo que dispone para sus labores fuera de aula. En ambos grupos, a mayor proporción de horas no lectivas, aumentan los niveles de satisfacción con el tiempo disponible.



9.5.4 Estrategias de sostenedores y directores/as para la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos

Uno de los principales desafíos que las comunidades educativas han enfrentado al momento de implementar los cambios en la distribución de las horas lectivas y no lectivas estipuladas por la Ley tiene que ver con los recursos para hacerlo. Los sostenedores plantean que, **si bien la Ley modificó el valor de la subvención escolar para que se financiara el aumento del tiempo no lectivo, se percibe que no es suficiente**. Si bien esto es una noción transversal entre todos los y las sostenedores/as, quienes se han visto más afectados por esto son los/as que tienen menos recursos y son más pequeños en estructura y matrícula, resultándoles difícil implementar los cambios establecidos por la ley.

A pesar de las dificultades que plantean en términos de recursos, todos y todas mencionan que han generado instancias para implementar estas horas no lectivas, haciendo uso de los recursos que tienen de forma más eficiente, apostando por una mirada territorial, y también por escuela, y trabajando estrategias para cumplir con esta misión en alianza con los directores y directoras de los establecimientos educacionales.

“O sea, nosotros nos vamos al tramo más alto que contempla la Ley que es 60-40 para nuestros profesores. Esto lo calculamos, primero, descontando tres horas de colación a todos los profesores que tienen más de 36 horas. Eso también es una cuestión que desempolvamos, que no es una cuestión que está muy claro. Pero nosotros dijimos, sacar la hora de colación y luego vamos a calcular el 60-40. Y también lo hacemos descontando las horas de conversión escolar del programa de inserción escolar de los profesores. Entonces creemos que tenemos unas condiciones bastante buenas” (Sostenedor/a DAEM, Zona Centro).

Por otra parte, la situación de los jardines infantiles es más compleja. Los/as educadores/as de párvulos, por la naturaleza de su trabajo, tienen más dificultad para ausentarse del aula, lo que significa que algunos sostenedores abordan este tema complementando algunas **horas con educadores/as o docentes de otras áreas (como arte o educación física) o bien generando planificaciones del trabajo pedagógico de los equipos con antelación, donde se suspenden las actividades en los jardines infantiles**. Esta idea es reforzada tanto por Integra, JUNJI y Jardines infantiles VTF, ello porque la labor de las educadoras es básicamente presencial (están siempre con los niños y niñas) y la jornada laboral en aula, es más extensa que los establecimientos escolares.

“No existe. JUNJI no funciona con horas no lectivas. La figura como tal no existe (...) Solamente una vez al mes existe una suspensión, es un día al mes. Se realiza una comunidad de aprendizaje de la unidad educativa, TOWER. (...) Primero es la comunidad, y en la tarde es cada nivel, cada equipo de nivel. (...) tampoco significa que sea una tarde de planificación o de evaluación. ¿Qué pasa finalmente en esta institución? (...) ¿Qué termina haciendo la educadora? Realizando estos trabajos técnicos, pedagógicos y administrativos en sus hogares. Si. Nos llevamos la pega



para la casa. Salvo que coordine con mi equipo que voy... O que después de las 2 de la tarde no voy a regresar a la sala, y voy a estar en la oficina planificando.” (Directora/a de JI_JUNJI, Zona Centro).

Lo anterior impacta directamente en la forma como esta medida afecta a educadores/as de párvulos de jardines infantiles. La extensión de la jornada implica que los tiempos de trabajo pedagógico, para realizar la preparación, planificación y evaluación de los aprendizajes, mencionado por personas entrevistadas de JUNJI e Integra, son menores respecto de los/as educadores y docentes que trabajan en establecimientos educacionales escolares.

“Lo que pasa es que la diferencia entre las educadoras que trabajan en jardines infantiles a educadores que trabajan en municipios es que las educadoras están en la atención de los niños de 8:30 hrs a 4:30 hrs, ¿ya? Entonces las horas lectivas de ellas, estamos pensando, desde ese horario hasta el final de la jornada. Por lo tanto, el 70% deberían ser 6 horas, como diarias, más los...¿me entiendes? Entonces, igual es poquito tiempo, porque la jornada de los niños es mucho mayor...jardines Junji Integra, VTF, la atención de los niños es de 8:30 hrs a 4:30 hrs.” (Sostenedor/a Integra, Zona Sur)

Una de las estrategias que mencionan las entidades sostenedoras de jardines infantiles, **para implementar y hacer efectivas las horas no lectivas, es la suspensión de actividades** cada cierto tiempo (regularmente de forma mensual). Esta es una práctica transversal, planteada por sostenedores de jardines infantiles de Integra, VTF y JUNJI. Los días que suspenden las actividades los tienen destinados como horas de trabajo pedagógico y en ellas pueden generar planificaciones, formarse o destinarlas para trabajo colaborativo.

“Los jardines no tienen horas, o sea, no tienen formalmente descritas horas no lectivas. No es como las escuelas. Los jardines más bien nosotros hablamos como de tiempos protegidos. Donde esos tiempos protegidos generalmente se orientan, de hace muchos años atrás cuando los jardines eran supervisados por JUNJI se orientaba a que las educadoras desde las tres de la tarde en adelante podían salir del aula para hacer trabajo técnico administrativo. Pero no está formalizado como horas no lectivas. Los jardines no tienen esa forma entonces trabajan y claro otras instancias que tienen no lectivas son las instancias de formación como las comunidades de aprendizaje donde se suspende una vez al mes, un viernes por mes y ahí también son instancias que se utilizan para formación.” (Sostenedor/a VTF, Zona Norte).

En el caso de los establecimientos educacionales escolares, una de las estrategias que usan para la implementación de las horas no lectivas en los niveles de enseñanza parvularia, **es contratar a educadores/as o apoyos, y así generar las condiciones para**



que educadores/as puedan salir de sala. Lo anterior sucede en instituciones sostenedoras que tienen mayor capacidad de gestión y recursos para generar esta alternativa.

“Tuvimos que contratar más educadoras para poder sacar del aula a las que estaban para que puedan desarrollar sus procesos de planificación. O sea, eso nos significó también más recursos para contratar docentes para que se hagan cargo de los tiempos que no nos permitían tener en el aula a estas docentes titulares para cumplir con el 65-35, porque también lo estamos haciendo. Nosotros avanzamos ya al 65-35 en Parvularia, pero tuvimos que contratar más horas de educadoras.”
(Sostenedor/a DAEM, Zona Sur).

Algunos sostenedores mencionan que han tenido la iniciativa de formar y capacitar a directores y directoras en la gestión, planificación y uso de las horas no lectivas. Definieron que era relevante generar una buena gestión de recursos (tiempo) para hacerlo eficiente, fortaleciendo así capacidades en las mismas escuelas y liceos, respecto de criterios y mecanismos para implementar las horas no lectivas. Precisan que, si bien directores y directoras desarrollan mayor autonomía en esto, siempre es con la autorización y monitoreo de la institución sostenedora.

“Claro. Lo que hemos hecho es capacitado a nuestros directores y directoras respecto de la distribución de horas lectivas y no lectivas. Porque nosotros también tenemos una red de directores noveles, y esta red son aquellos que van entrando al sistema, los que continúan en este proceso de inducción y acompañamiento.”
(Sostenedor/a SLEP, Zona Norte).

Finalmente, varios de los sostenedores, principalmente de establecimientos particulares subvencionados, mencionan que en sus establecimientos ya se había desarrollado un aumento de las horas no lectivas previo a la implementación de la ley. Valoran mucho que sea un elemento incorporado en la Ley 20.903 y sostienen que aún es necesario seguir avanzando para asegurar que los docentes y educadores/as tengan el tiempo suficiente para realizar todo el trabajo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los que favorecen el desarrollo de comunidades educativas.

“Mira, en lo de la hora no lectiva, nosotros ya teníamos considerado horas no lectivas hace varios años atrás, cuando en nuestro PME, el Plan de Mejoramiento Educativo, nosotros invertimos en horas no lectivas. Entonces estábamos en 40-60 ya, antes de que apareciera la modificación de la ley y del Decreto 390 también. Y, hoy día, tenemos colegios que están algunos casi ya en 50-50. Dicen, en la estructura de horas lectivas, no lectivas, y con el trabajo del proyecto de integración, o sea hemos ido haciendo gestión con los recursos que se han ido incorporando. Pero sí, nos encantaría que nuestros profesores todos tuvieran 50-50 o llegaran a tener más horas lectivas y no lectivas. Es que eso siempre es necesario, las horas para los profesores se hacen pocas. Hoy día con todo el tema de convivencia escolar,



todavía nos faltan horas para seguir atendiendo a los apoderados.” (Sostenedor/a EPS, Zona Centro).

Desde la mirada de directores/as entrevistados/as, se plantea que la organización de las horas no lectivas en los establecimientos educacionales se ciñen a lo estipulado por la ley, es decir, destinar un 40% del tiempo no lectivo para que docentes y educadores/as desarrollen las tareas asociadas a la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y el otro 60% del tiempo no lectivo para las acciones destinadas al desarrollo de comunidades y de desarrollo profesional docente. En muchas de las entrevistas, tanto de directores/as, como de docentes y educadores/as, **se refieren a este 60% como el tiempo “institucional” o dedicado al establecimiento, mientras el otro es de libre disposición.**

“Bueno, nosotros o el colegio, nosotros le respetamos, o sea, de la cantidad de horas lectivas se les respeta todo y se hace el, sí (...) y se hace tal cual dice la ley y se hace después la separación entre el tiempo lectivo y tiempo no lectivo. Por lo tanto, dentro de la subvención en general se contemplan las horas no lectivas y yo hago la separación entre el 40% y el 60% y a cada profe se le informa cuando yo le entrego su carga horaria, mira: "aquí tú tienes tantas horas que son de subvención general, por las horas de clase más las horas de que la ley dice de contrato, estas son del SEP para taller o para cualquier cosa, asesoría de centro de alumnos y horas PIE para las horas de coordinación", ¿ya? Y el profe tiene claro eso, ¿ya? Una vez se hace la separación entre el 40% y el 60% de lo no lectivo, el 60% es para el colegio para lo que tenga que ver con los sellos del colegio” (Director/a EPS, Zona Centro).

Asimismo, indican que es muy importante que docentes y educadores/as tengan claro cuáles son sus horas lectivas y no lectivas para que puedan hacer un buen uso de ellas. Es por esto que varios de los **directivos mencionan que estas horas están estipuladas en sus contratos y se les informa de la cantidad de horas con las que dispondrán al momento de incorporarse al establecimiento.** En algunos casos se les entrega una tabla con el detalle de las horas lectivas y no lectivas. Además, mencionan que este ordenamiento, junto con el registro de las horas no lectivas y el uso que docentes y educadores/as le dan a ese tiempo, es relevante puesto que la Superintendencia de Educación revisa que se esté cumpliendo con la cantidad y uso establecido por la ley.

“(...) el máximo que se pueden hacer son 38 horas de clases y 6 de contrato cuando uno tiene 38 horas, por lo tanto y eso se, acá en el colegio lo distribuimos bien y cada profe tiene clarito que yo le mando una tabla con su carga horaria y se les asigna sus horas no lectivas” (Director/a EPS, Zona Centro).



A modo de resumen, los recursos definidos por la Ley, para la implementación del aumento de las horas no lectivas, son insuficientes, viéndose incluso más afectados los sostenedores que son más pequeños en estructura y matrícula. Aun así, sostenedores y directores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar tienen la percepción de que han logrado aumentar el tiempo no lectivo de sus equipos y que han podido resguardar el tiempo para la planificación y evaluación de la enseñanza (al cual se refieren como de libre disposición), así como el restante para el desarrollo de comunidades educativas y DPD (o tiempo institucional). La situación es más crítica en el nivel de Educación Parvularia donde la naturaleza de su trabajo y la necesidad de permanecer en el aula frente a los párvulos, hace poco viable su implementación durante la jornada, recurriendo principalmente a la suspensión de actividades como actividad para poder contar con tiempo para la planificación y DPD.

9.5.5 Uso del tiempo no lectivo para el trabajo de dupla mentor/principiante

Al abordar con docentes mentores/as respecto a cómo usan el tiempo no lectivo para el desarrollo de los procesos de inducción, lo primero que surge de parte de ellos/as es que **no cuentan con horas no lectivas asociadas a las mentorías**, por lo que es un desafío encontrar los tiempos y espacios para realizarlas y coordinarse con sus docentes principiantes asignados/as. Las mentorías son actividades extralaborales, por lo que no forman parte de su contrato laboral. Por lo tanto, para preparar las sesiones con docentes noveles, deben utilizar parte de su tiempo de descanso y ocio, fuera de su jornada.

“No, no porque en el plan de inducción y mentoría te dicen que no lo puedes hacer en tu horario laboral. Tiene que ser fuera del horario. No está permitido que en mi horario de clase o en mi horario después de las cuatro de la tarde cuando salen los niños, pueda tener mentoría. Ni tampoco para la novel ella podría tomar mentoría en horario laboral” (Mentor/a, EPS, Zona Sur)

Esta ausencia de tiempo no lectivo para desarrollar las actividades asociadas a la mentoría es percibida como aún más compleja en el caso de mentores/as educadores/as de párvulos. **Plantean que es muy difícil hacer uso del tiempo no lectivo, cuando disponen de ello, por la naturaleza de su trabajo**, puesto que tienen que estar de forma permanente en sus aulas.

“Mira, la ley según las 44 horas que nosotras tenemos nos da un cierto número de horas no lectivas. Ha sido complicado, si tú consultas con la gran mayoría de los colegas, para las educadoras ha sido siempre muy complicado porque a nosotras nos piden siempre mucha permanencia en sala. Se trata, por ejemplo, de bueno en algunos colegios contratan otras educadoras de párvulos para que sea como esta educadora volante que pueda reemplazarnos y así nosotras tener nuestras horas no lectivas” (Mentor/a EPS, Zona Sur)



Para docentes principiantes entrevistados/as, el tema de horas no lectivas y distribución de tiempos para el proceso de inducción no se presenta como una dificultad. Sostienen que, dado que para ser considerados dentro de la mentoría deben tener menos de 38 horas laborales, la mayoría cuenta con tiempo suficiente para desarrollar el trabajo de dupla en esta fase de su quehacer profesional.

Un/a docente principiante dio a conocer una realidad particular asociada a su carga laboral que puede estar presente también en otros establecimientos. Mencionó que, si bien la carga laboral es menor para los docentes noveles que forman parte del proceso de inducción, la distribución de ella (parcelada en diferentes días y horarios del día) genera que igual tengan que permanecer en el establecimiento como si tuviesen una jornada laboral completa. Si bien plantea que no es una situación ideal, aprovechó esto a su favor y, dado que su mentor/a también trabajaba en el mismo establecimiento, tuvo la posibilidad de ajustar su propio tiempo para trabajar en las mentorías, poniéndose de acuerdo entre ambos para buscar los espacios y horarios más adecuados.

“Y el sistema educativo es complejo en este sentido, porque no es que tú tengas, y más encima como profesor novel, no es que tú esas 30 horas las tengas todas en la mañana, no es que tú llegues a las ocho de la mañana, y tengas clase hasta las 12 del día. O no es que tú agrupes tus 30 horas, por ejemplo, por decir algo, de lunes a miércoles o de lunes a jueves, en la mañana. No, si no que el horario a ti te lo distribuyen en las 30 horas. Y te puede caer una hora a las ocho de la mañana, te puede caer una hora al día viernes a las 11:30, y te puede a caer otra hora.... Entonces, en ese sentido, los horarios son bastante adversos y complejos. Por lo que si uno tiene 30 horas, es como si tuviera 44 horas”. (Docente principiante EM, Zona Sur)

Los y las docentes principiantes plantearon que, una vez habiendo terminado su mentoría, se sumaron más horas completando así su jornada completa. Y, aunque en papel la ley establece un aumento de las horas no lectivas, en el quehacer cotidiano generalmente surgen emergencias dentro del establecimiento que interrumpen el uso de las horas no lectivas para su misión original.

“(...) yo tengo una distribución con horas lectivas y no lectivas. En relación con mi mentoría, mi trabajo fue aparte de esas horas, o sea, no interfirió dentro de mi trabajo del colegio. Además, si me dejaron salir 10 minutos antes para poder alcanzar a llegar a una reunión, pero en sí no es algo que se incluya, o sea, no, no pasó por encima. Pero sí en la educación había hartos problemas con el tema de las horas lectivas y no lectivas. El tema de cubrir horas de clases no es algo que se respete mucho, generalmente falta un profesor, y ese profesor hay que cubrirlo, entonces hay dos horas lectivas ya, ya tú no puedes hacer uso de ella. (Docente principiante SLEP, Zona Sur)

A modo de resumen, se destaca que, si bien las y los docentes y educadores/as principiantes tienen tiempos no lectivos para el desarrollo de sus procesos de inducción,



las y los mentores, tanto del sistema escolar como de jardines infantiles, plantean que no cuentan con él. Esto plantea un *desafío para encontrar los tiempos y espacios para la realización de las mentorías y la coordinación de las duplas*.

9.5.6 Percepción de sostenedores/as y directores/as sobre el cumplimiento del aumento en las horas no lectivas y las actividades que realizan docentes y educadores/as en ellas.

Desde la mirada de los sostenedores, la mayoría valora el incremento de las horas no lectivas **y lo consideran como un acto “reparatorio” con la labor docente**. Específicamente mencionan que el aumento de las horas no lectivas está asociado con una mejora en la calidad de vida de docentes y educadores/as. Esto tiene que ver con el reconocimiento del trabajo que han realizado docentes y educadores/as durante muchos años en sus hogares, en horarios extralaborales no remunerados, por lo que el aumento de horas no lectivas se convierte en una **oportunidad para cambiar esa realidad y otorgar los tiempos para que ese trabajo sea realizado en las escuelas, liceos y jardines, dentro de sus horas de contrato**.

Desde la mirada de directores de los establecimientos educacionales, **existe la percepción general de que las horas no lectivas están siendo usadas principalmente en dos de los focos que plantea la Ley 20.903: para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para el desarrollo de la comunidad escolar**.

Respecto al primer foco, plantean que las horas no lectivas se usan principalmente para la planificación y evaluación de actividades en el aula. Varios de los y las directores/as mencionan la importancia de asignar un 40% del tiempo no lectivo destinado exclusivamente a estas actividades.

“Y esos se destinan básicamente para atención de apoderados, para Consejos de Profesores y el 40%, esas son intocables porque los profes planifican y está destinada para lo que dice la ley, planificación, evaluación. Se contempla la planificación individual y evaluación individual, pero también se contempla por departamento, por especialidades. Pues yo, ¿qué es lo que hago? Determino cuándo tienen, se reúnen, por ejemplo, los profes de lenguaje tienen tiempo en común y ahí les coloco planificación departamento y pueden planificar como departamento, buscar estrategias, instrumentos de evaluación y también el horario, ¿cómo se llama? El horario personal y aquellos que tienen más horas, se les destina más del 40% propiamente tal porque son muchas horas no lectivas (...)” (Directora/a EPS, Zona Centro).

En cuanto al foco de Desarrollo de la comunidad escolar, mencionan que en los tiempos no lectivos se están desarrollando los consejos de profesores y se está fomentando el trabajo en equipo y articulado, por ejemplo, entre equipos de cada departamento. También se



realizan visitas o atención a apoderados y se organizan diversos talleres extraprogramáticos, tales como computación, folklore, deportivos, entre otros.

“Por ejemplo, los lunes está la articulación de lenguaje y trabajan en función de planificar lenguaje como equipo de departamento. El día martes lo tenemos en articulación matemática (...) El día jueves lo tenemos para el departamento de especialidades que son todas las otras asignaturas que no están en lenguaje y matemáticas y que de alguna manera están articulando experiencias de aprendizaje, para hacer un aprendizaje más significativo. El día miércoles estamos en los consejos de profesores, que yo mensualmente los tengo primero directivo, segundo pedagógico, tercero, convivencia y el cuarto lo tenemos para organizar alguna área que necesite un mayor espacio que es generalmente la pedagógica. Y el día viernes, tenemos no lectivo también para trabajar con los profesores tutores, que son los profesores jefes. (...) y ahí trabajamos las necesidades de ellos en cuanto a generar clima, a la convivencia escolar, o a liderazgo, al trabajo con los apoderados, cómo vinculo el proyecto pedagógico con el aula son temas que se van abordando.” (Directora/a SLEP, Zona Centro).

Por último, son escasos los y las directores/as que plantean que están usando las horas no lectivas para el desarrollo de actividades de DPD. Si bien muchos/as mencionan que están destinando y asignando tiempo para el trabajo colaborativo, este en general está siendo usado más para la planificación y articulación de actividades, que como espacio de desarrollo profesional. No obstante, plantean que, en estos espacios de trabajo conjunto, también se dan instancias para compartir experiencias, prácticas pedagógicas y abordar en conjunto temas que están afectando a la comunidad educativa.

“Para hacer trabajo colaborativo, para hacer trabajo de aula, retroalimentación y todo esto, pero nos cuesta mucho, lo logramos, pero no siempre y todo lo que quisiéramos. Primero eso. Y segundo, las horas no lectivas están distribuidas principalmente en planificación, evaluación y trabajo colaborativo, nosotros adicional a las horas no lectivas, sumamos dos horas SEC a cada colega, con media jornada o más, para que trabaje colaborativamente, o sea, son dos horas que están asignadas específicamente para eso”. (Directora/a EPS, Zona Sur).

La percepción de los y las directoras de jardines infantiles, respecto a las actividades que realizan las y los educadores en sus tiempos no lectivos y al cumplimiento en la proporción, es muy distinta. En términos generales, los directivos plantean que, en la práctica **las educadoras no disponen del tiempo necesario para realizar actividades curriculares no lectivas**, fuera del aula, durante su jornada laboral. Las razones principales tienen que ver con **la dificultad para hacer uso de esas horas debido a que están permanentemente en aula con los niños y niñas**. Según su planteamiento, no existen



momentos dentro de su jornada en los que no se encuentren con párvulos, de modo que el uso de las horas no lectivas es poco factible.

“Nosotras, en los jardines JUNJI, bueno nosotras no tenemos diferencias de horas lectivas con no lectivas (...) ya, de sugerencia siempre nos permiten por ejemplo, hacer trabajo técnico pedagógico a partir de las 15:00 o 15:30 en jornada de tarde siempre, porque en la jornada de mañana es donde se integra el mayor número de niños y niñas a la jornada, ya ahora en la práctica esa realidad ya no sucede, eso se da generalmente en los procesos de adaptación, pero ya a partir de la segunda o tercera semana de Marzo los niños asisten jornada completa y eso requiere que el personal de sala, tanto la educadora como las técnicas, estén al 100% dentro de las salas”. (Directora de JI_JUNJI, Zona Sur).

“Integra, tiene un... digamos, una organización de las horas lectivas y no lectivas, 75-25, las 25 son las horas no lectivas; pero esas horas no lectivas están dadas para el día de planificación de aula, la formación local, la tarde de formación local y las horas que quedan para lo que es la reflexión de la práctica pedagógica, que yo diría que es lo que menos se desarrolla, la reflexión y la preparación de los ambientes educativos, para el día siguiente, para los días posteriores. Así está dividido”. (Sostenedor/a Integra, Zona Norte).

En síntesis, la percepción de sostenedores y directores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar, respecto al cumplimiento de horas no lectivas, es positiva. Los sostenedores valoran el incremento de las horas no lectivas como acto “reparatorio” con la labor docente. Por su parte los directores perciben que están siendo usadas para la planificación y evaluación de la enseñanza y para el desarrollo de la comunidad escolar, pero no necesariamente para el DPD, siendo este un desafío aún pendiente. Por el contrario, las directoras de jardines infantiles plantean que los y las educadoras, en la práctica, no disponen del tiempo necesario para realizar actividades curriculares no lectivas, fuera del aula, durante su jornada laboral.

9.6 Evaluación y valoración del uso de horas no lectivas por parte de docentes y educadores/as

En relación a la valoración y evaluación que realizan los docentes y educadores **sobre el aumento de las horas no lectivas y su uso, se pueden observar opiniones divididas respecto a su implementación.** Por una parte, un grupo de docentes que consideran muy positivo el incremento de la jornada no lectiva y cómo se ha estado llevando a cabo en los establecimientos educativos. **Afirman que este aumento de horas no lectivas ha sido efectivo en sus casos y reconocen el esfuerzo por parte de los directivos para buscar diferentes estrategias que permitan proteger estos espacios.** Plantean que han podido destinar tiempo no solo a las actividades relacionadas con la preparación y evaluación de



la enseñanza, sino también a su formación y al desarrollo de acciones que potencian la comunidad educativa.

“Creo que han sido bastante positivas, porque antiguamente eran puras horas de clase y las planificaciones tenían que organizarse fuera del horario de clase con muchas, muchas horas en tu casa. Entonces aquí se ha permitido, un poco, desarrollar.” (Mentor/a EM, Zona Sur).

Valoran el esfuerzo realizado para mejorar la distribución, aumentando el tiempo no lectivo, así como las nuevas definiciones que se han establecido respecto al tipo de actividades y la protección del tiempo necesario para llevarlas a cabo. También destacan positivamente el hecho de que se esté otorgando relevancia a este tiempo no lectivo y se esté realizando un esfuerzo por programarlo en horarios y bloques protegidos. **Sin embargo, plantean la necesidad de mejorar y especificar aún más la definición y el tipo de actividades que se pueden realizar en estas horas.**

“No sé si se podrá como modificar o especificar, quizás, en lo de las horas no lectivas. Porque, eh, lo mismo esto de ir a cuidar cursos y cosas así, quizás que la ley diga específicamente qué es lo que se puede... No creo que una ley diga lo que no se puede hacer, pero quizás, los informativos que llegan a las corporaciones o a los DAEM, que se especifiquen en qué es lo que se debería hacer o no”. (Mentor/a EM, Zona Sur).

Por otro lado, la gran mayoría de docentes y educadores/as no evalúan de manera favorable la forma en que se ha implementado el aumento de las horas no lectivas. Docentes y educadores/as tienen una mirada más crítica respecto al aumento de las horas no lectivas y de los cambios en sus dinámicas de trabajo producto de su implementación. La percepción de la mayoría es que **no existen muchos cambios, que no se nota la diferencia**, y plantean que estas horas no lectivas, en la práctica, no se están aprovechando y están siendo utilizadas para otros fines.

“En, porque antes era la proporción 70/30, no recuerdo, y ahora es 65/35 y pero no, yo en realidad no noto la diferencia, además que en esas horas lo que hacen en los liceos es que te mandan a cubrir cuando falta un profesor. Te mandan a cubrir. Y no las ponen juntas, o sea uno tiene que organizarse, en ese aspecto.” (Mentor/a EM, Zona Centro).

Si bien hay algunos/as que sí reconocen que ha habido un aumento en la proporción de horas no lectivas en los establecimientos educacionales escolares donde trabajan, este no se hace efectivo ni se implementa en la práctica. Uno de los principales problemas que visualizan es la **falta de control sobre el uso de su tiempo no lectivo**, ya que muchas veces se ven obligados a realizar acciones que no están destinadas a este tiempo, tales como, reemplazar a un docente ausente. Con respecto a esto, muchos coinciden en que ha habido un aumento en las licencias médicas en los últimos años, lo que se ha transformado en un problema para las comunidades educativas, ya que genera una carga



adicional a los docentes, además de la necesidad de hacer uso de los tiempos no lectivos para cubrir a los docentes que están ausentes.

“En la práctica no es así, la práctica no le puedes decir a tu directora o a tu directivo, quien este ahí “no, ¿sabe qué? No voy a ir ahí”. No, o sea, mal, estamos mal altiro. Entonces yo diría que las horas no lectivas son más que nada para uso de la escuela, en mi caso, al menos mi experiencia, a reemplazar a una colega, a ir a hacerse cargo de algo, tener que ir a visitar algo, no sé, ahí está uno a disposición de la escuela, no sé, al menos en mi caso”. (Docente Principiante EM, Zona Centro)

“Sí, está, siempre está la intención. Partimos en el mes de Marzo con los horarios súper claros. Pero a medida que va avanzando el año, por la lejanía de nuestra escuela, cuando hay licencias médicas, por ejemplo, que fue en este año de pandemia muy seguido, lamentablemente no podemos regirnos por las horas no lectivas porque nos toca cubrir sus horas igual. Y no hablo sólo por mí, sino que todos los colegas, nos toca cubrir unas o dos horas a la semana, y nos vamos a atrasando con los que nos corresponde.” (Mentor/a, SLEP, Zona Sur)

Junto con lo anterior, muchos docentes y educadores/as coinciden en que sus horas no lectivas no están siendo respetadas y que **aún falta avanzar hacia la instalación de una cultura en los establecimientos que priorice y destine estas horas al desarrollo profesional docente.**

“Coincido mucho con los colegas. Las horas no lectivas en general no se respetan en los colegios. Falta mucho la cultura de tener unas horitas de desarrollo profesional docente, que se establezca y que se cumpla, porque, a lo mejor, hasta hacerlo después del horario que los niños salen (para que) podamos tener el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente que se tiene que hacer como en conjunto para poder desarrollarse. Entonces esta cultura no está dentro del currículum, de los diseños de horarios para los docentes en sí” (Docente EPS, Zona Centro).

Los y las docentes y educadores/as evaluados/as consideran que **el tiempo del que disponen actualmente no es suficiente** y requieren más horas no solo para la planificación, evaluación de clases y para el desarrollo profesional docente, sino también para otras acciones que requieren tiempo de preparación, tales como la evaluación docente.

“Entonces que no es que yo tenga como dedicación exclusiva, no sé tres o cuatro horas a la semana, cinco horas que es lo que uno necesita, la ley te ofrece una, pero ¿qué hace uno con una hora no lectiva a la semana para hacer el portafolio, si es la tremenda pega?” (Docente EPS, Zona Centro)

Asimismo, docentes y educadores/as mentores/as **consideran como negativo el que no se destine horas no lectivas para el trabajo de mentoría.** Tanto el trabajo de preparación,



como las instancias de trabajo con los docentes nóveles, es realizado en tiempos fuera de su jornada laboral.

“O sea, a mí me habían prometido horas no lectivas para mentoría, pero no fue así. Y entonces yo tenía que coordinar, como dicen las colegas, fuera mi horario el tema de la retroalimentación, el de trabajar las estrategias, las herramientas, todo fuera de mi horario. Y con respecto al acompañamiento en clases, en sala, yo ahí me coordinaba con otro colega para que, si no coincidía con el otro profesor, él me cubriera una clase para yo poder asistir al acompañamiento de mi colega.” (Mentor/a EM, Zona Centro).

Una diferencia evidente se observa al escuchar a docentes y directores de establecimientos educacionales en comparación con educadoras que trabajan en jardines infantiles. Estas últimas encuentran **más dificultades para utilizar el tiempo no lectivo, principalmente porque no disponen necesariamente de este tiempo o porque no existe espacio en su jornada laboral para priorizarlo**, esto debido a la naturaleza de su trabajo que no les permite ausentarse del aula para realizar actividades curriculares no lectivas. Además, existe un desconocimiento sobre cómo se calculan las horas no lectivas. Algunos/as plantean que esto es un tema poco claro en los contratos, lo que deja las horas no lectivas a discreción de los sostenedores. Por lo tanto, sugieren la necesidad de contar con capacitaciones y mayor formación para comprender el uso individual y colectivo de estas horas y para identificar qué acciones priorizar durante estos tiempos no lectivos.

“Es complicado, es súper complicado porque eh como que nunca está clara la cantidad de horas, como que nunca hay claridad, siempre hay que, hay que estar como año a año viéndolo, ya yo voy a trabajar tal día y hasta tal hora y no sé. De hecho, las educadoras de párvulos tenemos 30 y, en mi caso creo que son 35 minutos que son fuera del aula que se supone que debiera ser durante el período de clase con los niños. Y con respecto a las horas no lectivas, eh, como que también en educación parvularia yo siento, es mi apreciación personal, es que hay poca claridad también. Tengo que andar yo con el cuadro mostrando cuáles son las horas lectivas y cuáles son las no lectivas y poniéndome pesada para que esto se lleve a cabo”. (Mentor/a EPS, Zona Centro).

Por último, resulta interesante el análisis de algunos docentes y educadores/as que establecen que la percepción y diferencia de opiniones se da dependiendo de los años de experiencia profesional. Los docentes que están iniciando su carrera suelen tener una visión más positiva sobre la implementación, dado que por lo general no cuentan con jornadas laborales de 44 horas, por lo que tienen mayor flexibilidad y manejo de sus horas no lectivas. Sin embargo, esto cambia cuando pasan a tener jornada completa; tienen menos flexibilidad de tiempos y por ende la necesidad de horas no lectivas se vuelve más relevante. De esta manera, los docentes con más años de experiencia perciben que el tiempo es insuficiente y anhelan proteger sus horas no lectivas para poder dedicarse efectivamente al desarrollo profesional docente y fortalecer el trabajo colaborativo, tal como lo indica la ley.



En resumen, existen diferencias en las evaluaciones que hacen docentes y educadores/as respecto al aumento y uso de las horas no lectivas. Si bien algunos valoran el aumento y la preocupación por resguardar su uso por parte de sus directivos y comunidades educativas, la mayoría considera que, en la práctica, no se percibe el aumento, que el tiempo sigue siendo insuficiente y no respetado y que aún falta avanzar hacia la instalación de una cultura en los establecimientos que priorice y destine estas horas para el DPD. La evaluación es más crítica entre educadores/as de párvulos quienes, como ya se ha mencionado, encuentran más dificultades para utilizar el tiempo no lectivo, principalmente porque no disponen necesariamente de este tiempo o porque no existe espacio en su jornada laboral para priorizarlo.

9.7 Conclusiones

La evidencia presentada refleja los principales logros y desafíos del diseño, implementación e instalación de los Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional docente, impulsados por la Ley 20.903. A partir de entrevistas, encuestas, grupos focales y el análisis de 32 Planes de Mejoramiento Educativo (PME), se abordó la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, educadores/as, sostenedores y directoras/es de establecimientos educativos). Desde el diseño institucional, el CPEIP ha tenido un rol en la instalación del Plan Local de Formación, centrado principalmente en el diseño y entrega de orientaciones para que los y las directores/as y sostenedores/as de los establecimientos educacionales puedan cumplir con el diseño e implementación de ellos. Bajo el entendido de que el Plan Local de Formación es el conjunto de acciones de desarrollo profesional docente que ocurren dentro de los establecimientos educacionales y del territorio, las orientaciones desarrolladas por el CPEIP se han centrado, por una parte, en explicar el proceso de diseño del plan y su articulación con el PME, junto con brindar estrategias y ejemplos para el desarrollo de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica al interior de las comunidades educativas. Si bien han existido acciones de difusión para acercar las orientaciones a las comunidades educativas, se evidencia la necesidad de apoyarse más en los equipos territoriales y articularse con los supervisores ministeriales para este fin.

Entre los principales logros, se destaca que, actualmente las comunidades educativas escolares cuentan con el diseño de un Plan Local de Formación en pos del desarrollo profesional docente. Esto fue posible, en parte, porque se definió que los Planes fueran un insumo de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Sin embargo, la homologación impide un seguimiento y monitoreo del avance de las acciones de forma específica, ya que quedan inmersos en el PME bajo los Planes de Desarrollo Profesional Docente (DPD), así como genera confusión respecto a qué corresponde al Plan Local de Formación de modo transversal en la comunidad educativa, a qué aspectos están abordando y si están respondiendo a las necesidades del cuerpo docente. Esto contribuye a un alto nivel de desconocimiento por parte de docentes y educadores/as respecto a los contenidos y características de los Planes Locales de Formación de sus establecimientos educativos.



En cuanto a las acciones registradas bajo los Planes de DPD en el PME, si bien la mayoría apunta a fortalecer el desarrollo profesional docente, sólo un tercio responde de forma directa a los propósitos del plan local de generar instancias de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica, según lo establecido en la Ley y en las Orientaciones del CPEIP (Mineduc – CPEIP, 2019). No obstante, se observa la instalación de procesos de acompañamiento al aula, como uno de las acciones más considerado por las comunidades educativas en su planificación anual, lo que es consistente con los hallazgos de Leiva-Guerrero & Vásquez (2019), quienes plantean que el acompañamiento se ha posicionado con más fuerza dentro de las instituciones educativas de Chile en los últimos años.

Entre los principales desafíos de la implementación de los Planes Locales de Formación, se identifican falencias en el diseño de la política, ya que no se definió una estructura formal para “aterrizar” todas las orientaciones asociadas al diseño de los Planes a los territorios y comunidades educativas, ni tampoco se definió una articulación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para implementar la política. En cuanto a fallas propias de la implementación, se hace referencia a la falta de una estrategia formal que alinee las orientaciones del CPEIP y las articule con las otras instituciones que orientan y acompañan la implementación de la Ley en las comunidades educativas. Asimismo, no se anticipó en su diseño las particularidades de todo el cuerpo docente y de educadores/as, independiente de si trabajaban en establecimientos educacionales del sistema escolar o jardines infantiles, en tanto las últimas no cuentan con horas no lectivas y su labor no les permite estar fuera del aula para tareas de reflexión, colaboración y desarrollo profesional. Además, el PME de Educación Parvularia no cuenta con recursos asociados, por lo que la implementación de los Planes en este nivel no cuenta con financiamiento. Por tanto, los Planes están pensados para establecimientos educacionales del sistema escolar y no para jardines infantiles.

En cuanto a las debilidades de la implementación, en términos institucionales, se evidencia que docentes y educadores/as no son necesariamente considerados en el diseño de los Planes, e incluso en algunos establecimientos ni siquiera se les consulta acerca de sus necesidades a fin de que los Planes contribuyan a su desarrollo profesional. Especialmente, desde establecimientos particulares subvencionados se hace referencia a que los Planes son diseñados por el equipo directivo sin su consulta. El rol de los directivos resulta clave en el diseño, coordinación e implementación de los Planes. Y la evidencia refleja que, en parte, los y las directoras pueden actuar como filtro entre los sostenedores y docentes, definiendo las reglas de juego, con un enfoque en el cumplimiento de la solicitud más que en el desarrollo profesional docente. Lo anterior refuerza los hallazgos de Fernández y Madrid (2020) quienes plantean que, en la práctica, la colaboración docente termina siendo diseñada y regulada por directivos, quienes aparecen como responsables últimos de generar instancias y promover la reflexión colectiva. Esto puede deberse, como ya se ha mencionado en otros capítulos, a la sobrecarga de los directivos y a la necesidad de asegurar la oferta educativa en condiciones adversas, lo que incluso no les permite necesariamente resguardar las horas no lectivas de los docentes y educadores/as. Los directivos identifican claramente dos obstaculizadores de la implementación de los Planes: la



dificultad que tienen para disponer y resguardar el tiempo de los y las docentes para desarrollar las tareas y el aumento de las licencias médicas.

Debido a las dificultades de la implementación, la valoración general acerca de la existencia de los Planes Locales de Formación es mixta. Por un lado, los sostenedores tienen una visión positiva, porque consideran que los Planes fomentan la autonomía y liderazgo de las escuelas en su proceso de formación, tal como define el espíritu de la Ley 20.903. Por otro lado, 2 de cada 3 docentes y educadores/as que conocen el plan de formación de su establecimiento, sí se encuentran satisfechos/as con él, destacando el aporte de los Planes para conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas. No obstante, la mayoría plantea que sus necesidades no fueron consideradas por el sostenedor y directivos.

En cuanto al tiempo no lectivo para realizar las acciones de desarrollo profesional docente definidas en los Planes Locales de Formación, los y las docentes consideran que el tiempo del que disponen actualmente no es suficiente, tal como se evidencia en estudios previos (Elige Educar, 2022) y requieren más horas no solo para la planificación, evaluación de clases y para el desarrollo profesional docente, sino también para otras acciones que requieren tiempo de preparación, tales como la evaluación docente. Parte de esta problemática, se explica porque, según reportan, solamente el 36% de docentes y educadores/as que se desempeñan en establecimientos municipales, SLEP o particulares subvencionados, cuenta con las horas no lectivas que les corresponde según sus horas de contrato, cumpliendo así con la proporción de 35% o más según estipulado para el año 2022 en la Ley 20.903.

Esto se debe en parte a la falta de recursos financieros para sostener las horas no lectivas. Los sostenedores plantean que, si bien la Ley modificó el valor de la subvención escolar para que se financiara el aumento del tiempo no lectivo (Mineduc, 2019), no ha sido suficiente. Aun así, tanto ellos como directores/as plantean que han desarrollado estrategias para aumentar y resguardar el uso del tiempo no lectivo para los fines que establece la Ley. No obstante, esta apreciación contrasta con la evaluación de la mayoría de docentes y educadores/as, quienes consideran que, en la práctica, no se percibe el aumento de las horas no lectivas, principalmente porque siguen estando parceladas a lo largo de la jornada y porque no son respetadas, teniendo que utilizarlas para realizar acciones que no forman parte de las actividades curriculares no lectivas, tales como reemplazos.

Si bien, la necesidad de usar el tiempo no lectivo en reemplazos es algo que se ha evidenciado a lo largo de los años, los resultados muestran que la emergencia por COVID efectivamente ha constituido un riesgo para aumentar y asegurar el uso de las horas no lectivas, puesto que, como se había previsto en la teoría de cambio de esta evaluación, ha tenido como consecuencia un aumento en problemas de salud mental en docentes y educadores/as, generando mayor presión en los establecimientos por conseguir reemplazos.



La situación es más crítica en el nivel de Educación Parvularia donde educadores/as de párvulos de jardines infantiles y salas cunas no disponen del tiempo necesario para realizar actividades curriculares no lectivas, fuera del aula, durante su jornada laboral, lo que ya se había anticipado como uno de los puntos críticos de la Ley para este nivel (Educación 2020, 2015). Tanto sostenedores como directores/as y educadores/as plantean que, debido a la naturaleza de su trabajo y la necesidad de permanecer en el aula frente a los párvulos, hace poco viable su implementación en la jornada, recurriendo principalmente a la suspensión de actividades para poder disponer de tiempo para la planificación de la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Asimismo, la valoración sobre el aumento y uso de las horas no lectivas también es mixta. Por una parte, sostenedores y directores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar valoran el aumento del tiempo no lectivo y perciben que está siendo utilizado para la planificación y evaluación de la enseñanza y para el desarrollo de la comunidad escolar. Por otra parte, docentes y educadores/as, si bien algunos/as valoran el aumento y la preocupación por resguardar su uso por parte de sus directivos y comunidades educativas, la mayoría considera que es necesario buscar más estrategias para mantener y proteger este tiempo, junto con avanzar hacia la instalación de una cultura en los establecimientos que priorice y destine estas horas para el desarrollo profesional docente. Esto es muy relevante puesto que, en la medida que se cuente con este tiempo y sea destinado para realizar trabajo colaborativo entre pares, tendrá un efecto positivo en los y las docentes y educadores/as, mejorando el uso del tiempo y efectividad de las tareas, así como su satisfacción laboral (Bellei, et al., 2004 & Knox y Anfara, 2013 en CPP - EE, 2016).

En vista de los resultados, se requieren cambios institucionales para permitir una mayor articulación entre sostenedores, directivos, docentes y educadores/as, a fin de que los Planes Locales de Formación cumplan su cometido. Aunque se avizoran avances en algunas comunidades educativas, los desafíos requieren atención urgente. Especialmente, el aumento efectivo y resguardo de las horas no lectivas de docentes y educadores/as, el financiamiento de los Planes Locales de Formación para jardines infantiles que no disponen de los recursos SEP, y una adaptación para incorporar efectivamente a los jardines infantiles, tanto para la instalación de Planes Locales de Formación, como para contar y resguardar el tiempo no lectivo.



10. Resultados: Sistema de Evaluación al Desempeño Profesional Docente y Sistema de Reconocimiento

Según la ley 20.903, el Sistema de Reconocimiento es el proceso evaluativo que permite la progresión de docentes y educadoras en la Carrera Docente, valorando la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados. Considera los años de experiencia profesional del docente, y el resultado en dos instrumentos: Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos.

10.1 ¿Cuáles eran los resultados esperados, supuestos y riesgos proyectados sobre la evaluación docente y el sistema de reconocimiento, desde la teoría de cambio?

Resultados esperados (intermedios)

- Docentes y educadores/as de todos los establecimientos educativos financiados total o parcialmente con fondos públicos acceden a un sistema de evaluación unificado con un ingreso progresivo hasta el 2025.
- Docentes y educadores/as participan de un sistema de evaluación con foco en lo formativo.
- Docentes y educadores/as reciben mejoras en las remuneraciones a partir de un aumento en la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) para quienes acrediten el título y la mención profesional, por la asignación de tramo según su desempeño en el sistema de evaluación (que considera componentes de experiencia, de progresión y uno fijo) y una asignación adicional según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).
- Docentes y educadores/as aumentan sus conocimientos de planificación, evaluación y reflexión pedagógica a partir de la elaboración del portafolio.
- Docentes y educadores/as fortalecen las interacciones pedagógicas que generan con estudiantes en el trabajo de aula a partir de la elaboración del portafolio.
- Docentes y educadores/as enriquecen sus conocimientos específicos y pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación de una prueba.
- Docentes y educadores/as mejoran sus conocimientos con relación a los referentes curriculares de acuerdo con las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza.
- Docentes y educadores/as son incentivados/as a trabajar en contextos educativos vulnerables.
- Se reconoce la experiencia y el desempeño docente.



Impactos (a largo plazo)

- Se genera una cultura de la evaluación y promoción con el foco en lo formativo.
- Retención de docentes y educadoras/es en el sistema educativo.
- Retención de estudiantes en el aula, producto de docentes y educadores/as mejor preparados/as.
- La entrega de mejores remuneraciones contribuye a la permanencia de docentes y educadoras/es y a la atracción de nuevos docentes al sistema.
- Aumenta la entrada de estudiantes secundarios/as destacados/as académicamente a carreras de pedagogía.

Supuestos

- La implementación del sistema de reconocimiento depende de la coordinación de distintas instituciones públicas y universidades que deben responder oportunamente a los tiempos definidos.
- El proceso de evaluación debe realizarse cada cuatro años para posibilitar que docentes y educadores/as tengan la oportunidad de avanzar en la Carrera Docente.
- Las categorías de logro de los resultados de la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos y los resultados del portafolio dan origen a los siguientes tramos dentro de la carrera docente: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II, siendo los primeros dos obligatorios, y los últimos tres tramos voluntarios, además de un tramo provisorio denominado acceso.
- Antes del 30 de junio de cada año, la Subsecretaría de Educación, a través del CPEIP, dictará una resolución en la cual señalará el tramo profesional que corresponda a cada docente y educador/a conforme a sus años de experiencia profesional, y las competencias, saberes y el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, reconocidos a través de los instrumentos de evaluación.
- Docentes y educadores/as del sector municipal y actuales Servicios Locales de Educación Pública (SLE) ingresaron a la Carrera Docente en julio de 2017.
- A los y las nuevas docentes y educadoras/es que comiencen a trabajar en establecimientos municipales se les asignará tramo Inicial, si tienen menos de cuatro años de ejercicio profesional docente o el tramo de Acceso, si tienen más de cuatro años.
- La Ley 20.903 establece que los establecimientos del sector particular subvencionado y de administración delegada ingresarán gradualmente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a partir del año 2019. De acuerdo con lo señalado en la normativa, cada año el CPEIP dispondrá cupos para el ingreso de a lo menos un séptimo del total de docentes de dichos establecimientos.



- La postulación a la Carrera Docente la debe realizar el sostenedor, quien puede postular a uno o varios establecimientos. En caso de existir más postulantes que cupos disponibles, se seleccionará a aquellos establecimientos con mayor concentración de alumnas/os prioritarios.
- Las y los educadores de párvulos que se desempeñen en establecimientos de educación parvularia financiados con aportes regulares del Estado para su operación y funcionamiento (JUNJI, INTEGRRA, VTF y CAD) ingresarán a la Carrera Docente entre 2020 y 2025.
- Profesionales que, perteneciendo al tramo inicial, obtengan resultados que no les permitan avanzar de tramo en dos procesos consecutivos deberán ser desvinculados del establecimiento.
- En el caso de educación parvularia, para quienes se desempeñan en Salas Cuna y jardines infantiles no rinden evaluación docente, solo rinden aquellos instrumentos de evaluación integral, la que tiene como características su pertinencia al primer nivel educativo, que abre oportunidades para un desarrollo profesional desde el perfeccionamiento, el acompañamiento y nuevas condiciones de remuneraciones.
- Participar en el proceso de Reconocimiento el año en que es convocado/a, es obligatorio para los y las profesionales de la educación que se ubican en los tramos profesionales Inicial y Temprano.
- La remuneración de docentes y educadoras/es del sistema escolar en carrera se compondrá la suma de: Bono de Reconocimiento Profesional (BRP), asignación por estudiantes prioritarios/as, asignación por tramo, asignación de experiencia y la remuneración básica mínima nacional.
- Los y las profesionales de la educación parvularia de JUNJI, INTEGRRA y VTF no perciben directamente las asignaciones y bonificaciones de docentes de escuela⁸⁴. Para el cálculo de sus remuneraciones en carrera, se consideran como referencia las recibidas en el sistema escolar, y recibirán la asignación solo en caso de que la suma de la asignación por carrera y la remuneración promedio de los últimos meses no sobrepase el monto referencial de cálculo considerado para la ley 20.903, y lo regido en el artículo 88 C, del Estatuto Docente.
- En el caso de profesionales de educación parvularia que no cumplan con un año de antigüedad, se considerará la remuneración que se pactó en conjunto con su empleador/a.

⁸⁴ Se refiere a Remuneración Básica Mínima Nacional, las asignaciones de experiencia, por estudiantes prioritarios/as, tramo y Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP).



Riesgos

- Situaciones de contingencia nacional, como, por ejemplo, la pandemia por COVID, en tanto, los procesos de evaluación del portafolio y prueba ECEP se realizaron solo en aquellos casos de docentes y educadores/as que voluntariamente decidieron hacerlo y no toda la nómina de docentes convocados/as.
- El sistema de reconocimiento se basa en una lógica individual (beneficio directo a docentes y educadores/as), lo que es distinto a lo observado en jardines infantiles y/o sala cunas, en donde se trabaja de forma colectiva.
- Errores administrativos en la asignación de tramos generan problemas en las asignaciones a docentes y educadores/as.
- Considerando el sistema de cálculo de las remuneraciones, las asignaciones no serían un incentivo para motivar el ingreso de educadores/as de JUNJI e INTEGRA a la carrera docente.
- Sobrecarga administrativa de las áreas involucradas en el pago de asignaciones.
- Agobio por la sobrecarga de evaluaciones para docentes y educadores/as, especialmente para aquellos/as pertenecientes a la educación municipal que deben rendir los instrumentos definidos por la evaluación docente y también los instrumentos del sistema de reconocimiento. Lo que se conoce como doble evaluación.
- El sistema de reconocimiento es valorado por sus incentivos económicos y no por su lógica formativa.

10.2 Aspectos relacionados con el diseño, difusión e implementación del Sistema de Reconocimiento

El área de Evaluación de la Docencia del CPEIP se encarga de **diseñar, implementar e informar** los resultados asociados al Sistema de Reconocimiento y el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional, para la asignación del tramo de aquellos/as docentes y educadoras/es en carrera.

En el caso del portafolio, el CPEIP actúa como contraparte técnica de MIDE UC, institución encargada de elaborar las rubricas de evaluación, y de la UFRO, institución encargada de la revisión del instrumento. Está disponible para que docentes y educadoras/es lo rindan en la plataforma Docente Más, dependiente del CPEIP y el MINEDUC. En tanto, la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP) se diseña por el CPEIP con apoyo de asesores/as del Ministerio de Educación, y es aplicada por la Agencia de Calidad de la Educación, institución que también se encarga de procesar, sistematizar y entregarle los datos al CPEIP.

Al 2022 y al momento de realizar el levantamiento cualitativo, el equipo del área estaba conformado aproximadamente por 15 personas entre administrativos/as, técnicos/as y



profesionales expertos/as en materias de evaluación, siendo una de las áreas con mayor dotación dentro del CPEIP.

A partir del diagnóstico realizado por actores internos del CPEIP, la implementación de la ley 20.903 ha enfrentado varios desafíos. Como punto de partida, **la ley 20.903 actualmente convive con el aún vigente** Sistema de Evaluación al Desempeño Docente, conocido como Evaluación Docente. Esto ha generado una nueva discriminación respecto de docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y de servicios locales de educación, en relación con el sistema particular subvencionado, en tanto deben someterse a una doble evaluación. Más aún, el Sistema de Evaluación al Desempeño Docente, o evaluación docente, es percibido como un mecanismo de control y seguimiento que trae consecuencias negativas a la experiencia de docentes y educadoras/es provocando estrés, cansancio. Asimismo, la coexistencia de ambos sistemas evaluativos ha generado confusión respecto a lo que involucra la ley 20.903.

Otro antecedente relevante para la caracterización de los primeros seis años de la ley 20.903 ha sido **la lenta implementación de aspectos formativos y de acompañamiento para el apoyo de los mecanismos evaluativos**. La evaluación ha sido percibida por docentes y educadoras/es como un nuevo motivo de agobio, por lo que ha generado reticencias y desconfianza.

El escaso apoyo para la preparación y el agobio propio del ejercicio docente y de educadoras/es ha generado incluso una perversión del incentivo monetario asociado a los resultados de la evaluación.

“Se generan dispositivos para ver que de qué manera puedo sacar ventajas a ciertas cosas, con determinadas conductas... independiente del resultado de evaluación avanzar más rápidamente en la carrera, porque legítimamente los profesores y todos queremos ganar más dinero, entonces el incentivo también está puesto para generar trampas y no son trampas que estén aisladas.” (Profesional del CPEIP)

Además, la pandemia ha generado impactos significativos en la aplicación del portafolio y la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), producto de las suspensiones y modificaciones que han tenido que realizarse a los calendarios evaluativos.

Según señala un actor interno del CPEIP, el número de docentes y educadoras/es convocados/as para el proceso 2022 fue de cerca de 5 veces más que un año normal, el que fue bajando producto de la suspensión y la publicación de la última ley. Esto resulta complejo para un proceso que está aún en instalación y que no cuenta con la experiencia bajo este sistema para realizar tal número de evaluaciones.



A pesar de lo anterior, según un profesional de CPEIP entrevistado, “el número de docentes y educadoras/es evaluados/as durante el proceso 2022 se acercó a los 35.000 aproximadamente”, lo que corresponde a una cifra *récord* para el sistema.

En el caso de educación parvularia, la implementación del Sistema de Reconocimiento se inicia en plena pandemia, lo que significó que todos los ciclos evaluativos han tenido algún grado de suspensión, por lo que se han evaluado menos educadoras/es de jardines infantiles y salas cuna en relación con lo esperado.

“Mientras que estábamos ingresando al proceso, empezamos a tener inmediatamente, hace años también, los años anteriores que surgió esta posibilidad de suspender, dado el contexto social y sanitario, teníamos como dos procesos a la par, mientras uno avanzaba, otros se estaban retirando, con plataformas nuevas, también con encargados nuevos, con administraciones nuevas en todas las instituciones.” (Sostenedor Ed. Parvularia)

El área de evaluación de la docencia es también la que debe coordinar el proceso de comunicación de los resultados de los procesos evaluativos, a saber, del Sistema de Reconocimiento y del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional.

La comunicación de los resultados del Sistema de Reconocimiento requiere de una coordinación del área con dos otras áreas/instituciones. En el caso de la ECEP, como es la Agencia de Calidad la que aplica y sistematiza los datos, son éstos quienes le entregan los resultados de uno de los instrumentos al área de evaluación de la docencia. Una vez recibidos esos datos, se procesan y a partir de una combinatoria con los resultados del portafolio se obtienen los puntajes que permiten asociarlos a un tramo. Cuando los tramos se encuentran definidos, esos datos son compartidos con el área de Carrera Docente para que se calculen los bienes y asignaciones correspondientes.

“Hay una coordinación muy cercana con el área de Carrera Docente, no lo había mencionado porque es casi como parte de nosotros también, o sea, funcionamos de manera muy, muy cercana y ahí nuestro encargo es entregarle la información relativa a los resultados evaluativos y ellos luego hacen el cálculo de los bienes y de la remuneración que le va a corresponder a cada uno de los profesores y profesoras, a su vez que también incorporan en análisis de los puntajes de corte, en el caso de las pruebas, para dar cuenta de cuál va a ser el tramo definitivo, qué le vamos a proponer al subsecretario para que elija cuál de los tres lugares es el que se va a aplicar finalmente como resultado de la prueba”. (Profesional del CPEIP)

La División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP) del Ministerio de Educación es la encargada de realizar las transferencias de remuneraciones a docentes y educadoras/es en carrera. Todos los meses la DIPLAP recibe las nóminas de profesionales beneficiarios/as de parte de los distintos sostenedores para posteriormente cursar los pagos. Esta institución



trabaja en colaboración con el Área de Carrera Docente, que se encarga de informar los tramos finales de las y los beneficiarios de carrera docente cuando hay progresos/ingresos, reclamaciones.

En relación con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional, las Comisiones Comunales constituidas para la evaluación reciben los resultados del portafolio y luego proponen los resultados finales del proceso. El área tiene la función de ratificarlos. Posteriormente ya ratificados son comunicados a docentes y educadoras/es.

“Las comisiones comunales de evaluación participan en la Evaluación Docente, no en el sistema de reconocimiento, y ellos deciden sobre el resultado final de la evaluación, ya, en el conjunto de los tres, perdón de los cuatro instrumentos que son parte de la Evaluación Docente y ellos irán a ratificar o modificar el resultado que nosotros le proponemos, si mal no recuerdo en el 85% de los casos las comisiones ratifican, pero nuestra relación no pasa de ser una cuestión absolutamente formal en términos de cumplir con un proceso evaluativo y poder reportar a cada uno de los docentes su resultado final en la Evaluación Docente”. (Profesional del CPEIP)

La relación que mantiene el área de evaluación de la docencia a nivel interno es poco frecuente. La gran carga administrativa que caracteriza a la administración pública hace muy complejo poder implementar una coordinación periódica con otras áreas. Los pocos espacios que quedan disponibles son utilizados para reuniones esporádicas y para atender alguna necesidad puntual.

“Pero, la carga administrativa que tiene la administración pública y de eso no está exento el CPEIP es tan alta, que nosotros hicimos una estimación de que hay una relación de 70-30, es decir 70% destinado a preocuparte de firmar el papelito y 30% destinado a pensar en política pública, en política pública educacional, en resolver problemas, en generar, en fortalecer los sistemas evaluativos.” (Profesional del CPEIP)

La coordinación entre las distintas áreas y unidades del CPEIP se hace necesaria para dar respuesta a las necesidades formativas y de acompañamiento hacia docentes y educadoras/es. Sin datos respecto del desempeño en las evaluaciones, no es posible planificar acciones que les permitan mejorar. Cada área depende de otra para poder dar cumplimiento a la ley.

“Entonces, tú ves ahí en el Artículo 19, un sistema evaluativo funcionando, tiene sus baches, tiene sus ripios, algunas veces aparecemos en la prensa porque lo hacemos muy bien, otras porque lo hacemos muy mal en algunas cosas, pero raya para la suma, la cuestión funciona, pero cuando el profesor no tiene compañía, no tiene un sistema de acompañamiento que le permita entender cómo prepararse para la evaluación o cómo resolver algunos nudos críticos que les plantea las evaluaciones, es decir “Saliste mal evaluado o tienes desafíos, para decirlo más cariñosamente,



en el uso del error, y tu práctica pedagógica dice que tienes algunas dificultades para usar el error como una herramienta pedagógica para mejor enseñarle a tus estudiantes”, y le estás diciendo eso a un profesor que no sabe resolver sus errores, entonces ¿quién lo acompaña?” (Profesional del CPEIP)

Para instalar un Sistema de Reconocimiento que no sea percibido de manera negativa por docentes y educadoras/es, se hace necesario fortalecer los aspectos formativos y de acompañamiento. La ventaja del acompañamiento es que permite anticiparse al error y reflexionar sobre la propia práctica con un enfoque en la mejora.

“Mira, en realidad esto lo puedes resolver de una manera muy sencilla si tú te anticipas, reflexionas acerca de cuál es el origen, cuál es la genealogía por decirlo, cual es el origen del error del estudiante ¿por qué llegó ahí, ¿qué fue lo que pensó, ya? Pero eso hay que acompañarlo, si tú no lo acompañas y solo tienes, solo echaste a andar un sistema evaluativo y funciona, entonces la cuestión se va a vivir lógicamente por parte de los profesores como persecución, en el mejor de los casos con indiferencia” (Profesional del CPEIP)

Para ello, se hace relevante continuar fortaleciendo el incipiente sistema de desarrollo profesional docente, de la mano del estudio “Diseño de un Sistema de Evaluación y Monitoreo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)”, que propone un total de 59 indicadores que buscan dar respuesta a la necesidad de contar con un sistema que permita recabar información periódica sobre la implementación del SDPD. El estudio fue elaborado para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

De acuerdo con un profesional del CPEIP, en cuanto a las relaciones *con otros actores*, el área de evaluación de la docencia se relaciona esporádicamente con las secretarías técnicas, departamentos provinciales, SEREMI, con el objetivo de dar a conocer información relevante, o participar de alguna actividad de difusión para la comunidad educativa.

Además, según lo indicado por un profesional del CPEIP el área de evaluación de la docencia se relaciona con las y los coordinadores de las instituciones formadoras que están encargados/as de articular y generar las condiciones para la aplicación de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

El proceso de preparación e implementación de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento considera una serie de pasos. Inicialmente, se revisa el marco evaluativo, y verifica la relación del constructo evaluativo con los instrumentos, que en este caso corresponde al Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y las Bases Curriculares. Posteriormente, se actualizan las tablas de especificaciones en el caso de la evaluación de



conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP) y la relación de las tareas del portafolio con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), para luego realizar el proceso de pilotaje.

El área de evaluación de la docencia se apega a tres principios fundamentales de la evaluación masiva, a saber, la validez, la confiabilidad y la equidad evaluativa.

Según lo señalado por un actor interno del CPEIP, la **validez** refiere a que el instrumento efectivamente responda a las prácticas pedagógicas según lo definido y establecido por los referentes curriculares. La **confiabilidad** implica asegurar un sistema de corrección que construya objetividad en la evaluación, y finalmente la **equidad evaluativa** se refiere a que los instrumentos a lo largo del tiempo posean características similares, como, por ejemplo, que sean similares en su complejidad.



¿Cómo se implementa el Sistema de Reconocimiento en Educación Parvularia?

La regulación del sistema de desarrollo profesional docente varía en función de la dependencia de los establecimientos de educación parvularia que reciben aportes regulares del Estado. En el caso de los establecimientos administrados directamente por JUNJI, se aplica el Decreto con Fuerza de Ley N°24, mientras que en aquellos establecimientos administrados directamente por INTEGRA, VTF, y CAD, la carrera docente se rige según el título VI del Estatuto Docente (D.F.L N°1).

Las instituciones que participan del sistema son el CPEIP, quien administra el sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional, los planes de inducción y mentorías y la ejecución y certificación de cursos para el desarrollo profesional; la Subsecretaría de Educación Parvularia, que se encarga de la elaboración de normativa específica para el ingreso al SDPD de los Establecimientos JUNJI, INTEGRA, VTF y CAD, coordinación institucional para la implementación con los sostenedores y su correcta adecuación del sistema con el nivel; y la Agencia de Calidad de la Educación, que colabora en el diseño, inscripción, aplicación y corrección de la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, y entrega los resultados de evaluaciones de acciones formativas y procesos de inducción que realicen los establecimientos.

Según la normativa, ingresarán todos/as los/as profesionales de la educación que desempeñan funciones de aula, directivas y técnico pedagógicas en establecimientos de Educación Parvularia que reciben aportes regulares del Estado para su operación y funcionamiento, y se ha definido que el ingreso al Sistema se realice por un proceso voluntario de postulación del Sostenedor a razón de un 20% anual a partir del año 2020, según el artículo cuadragésimo cuarto de la ley 20.903.

El ingreso de los establecimientos de educación parvularia al sistema se planificó en tres etapas cuya duración total es de dos años.

- La etapa 1 se denomina de postulación, selección, y recopilación de información para el ingreso al sistema. En esta etapa, los sostenedores postulan a establecimientos, el MINEDUC prioriza las postulaciones de aquellos con un índice de vulnerabilidad mayor y sostenedores y educadoras/es de los establecimientos seleccionados deberán recopilar información para ingresar al SDPD.
- Durante la etapa 2, se comienzan a calcular las asignaciones según tramo de asignación y a pagar en caso de que existan una diferencia en el cálculo. El segundo semestre las educadoras de establecimientos seleccionados que se encuentran en tramo inicial y acceso (estas últimas de manera voluntaria), participan del proceso de evaluación integral para progresar en el sistema.
- Finalmente, durante la tercera etapa, beneficiarias/os principiantes podrán acceder a procesos de inducción y mentorías, en tanto, cumplan con los requisitos



preestablecidos. En cuanto a lo administrativo, la asignación de nuevos cálculos de pago, ajuste de bienios se realiza una vez al año en el mes de marzo. Asimismo, el sostenedor debe actualizar los antecedentes de todas y todos los profesionales en las plataformas para que el cálculo de asignación de los recursos sea el correcto y acorde a los antecedentes de las profesionales de los cuales debe presentar los respaldos (título, años de experiencia, horas de contrato, entre otros).

En cuanto a los **instrumentos del sistema de reconocimiento en educación parvularia**, contempla la evaluación de la práctica docente dentro y fuera del aula, y los conocimientos específicos según el nivel de enseñanza. El proceso se denomina evaluación integral y comprende la aplicación del portafolio y la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), según los referentes curriculares y de práctica pedagógica del nivel de educación parvularia.

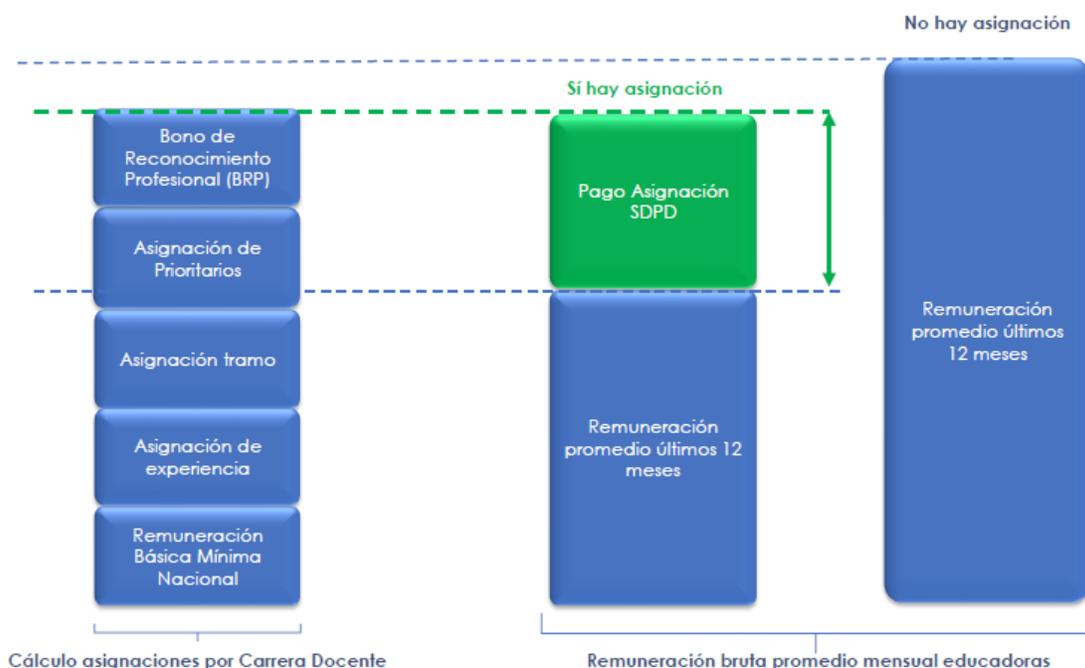
En este sentido, la Subsecretaría de Educación Parvularia ha cumplido un rol importante en la adecuación del portafolio y de la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP) para el nivel, considerando que los enfoques en educación parvularia están puestos en el aprendizaje, desarrollo integral, bienestar, y uso del juego como estrategia pedagógica fundamental para explorar el mundo que les rodea, lo que es distinto al enfoque pedagógico de educación escolar.

Con relación al **funcionamiento de las asignaciones** para educación parvularia, específicamente para establecimientos financiados con aportes regulares del Estado (JUNJI, INTEGRA, VTF y CAD) la educadora recibirá la asignación por carrera solo en caso de que la remuneración que perciba la educadora sea inferior a la remuneración y asignaciones de experiencia, por tramo de desarrollo profesional, de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de alumnos/as prioritarios/as, y BRP (Bono de reconocimiento profesional), definidas en el artículo 88C del Estatuto Docente y será equivalente a la diferencia entre ambos montos.

Para el cálculo de la remuneración de las y los profesionales de la educación parvularia, se determinará de acuerdo con el promedio de los doce meses inmediatamente anteriores a la fecha en que se calcule la asignación, o de acuerdo con la remuneración pactada en el caso de profesionales que se incorporen a un establecimiento educacional (en caso de que éstos/as no tengan un año de antigüedad). A partir de lo establecido por la ley *“es importante indicar que las y los profesionales de la educación parvularia no perciben directamente la remuneración básica mínima nacional o las asignaciones de experiencia, prioritarios, tramo y Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP), sino que dichas asignaciones solo se utilizarán para el cálculo de la asignación especial que perciben.”*

El cálculo se puede graficar según la siguiente ilustración:

Ilustración 15: Funcionamiento de las asignaciones para Educación Parvularia - JI y SC



Fuente: elaboración a partir de una presentación de la Subsecretaría de Educación Parvularia⁸⁵ (2019)

Según la ley, pueden optar por no ingresar al Sistema sólo quienes se encuentren a 10 o menos años de la edad legal de jubilación o la hayan cumplido. En ese caso, mantendrán su última remuneración, la que se reajustará en el mismo porcentaje y oportunidad que las del sector público, situación que responde a una excepción a la norma que deja de existir una vez que todos los establecimientos hayan ingresado al Sistema.

La incorporación de educadoras de jardines infantiles y salas cuna que reciben aportes del Estado ha sido lenta. **Pareciera que la carrera docente no presenta suficientes incentivos económicos para motivar el ingreso de educadoras al sistema**, lo que se observa transversalmente en todos los sostenedores.

Las razones que explican el desinterés de las/os educadoras/es de jardines infantiles y salas cuna por la carrera docente se relacionan, entre otros motivos, con **el funcionamiento de las remuneraciones para el sector de educación parvularia que definió la ley**.

⁸⁵ La presentación se puede encontrar en el siguiente enlace: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/CarreraDocentePPT-Difusion-FINAL_2019.pdf



En el caso de JUNJI, los y las funcionarias pertenecen a la administración del Estado y se rigen por el estatuto administrativo, es decir, tienen calidad de funcionarios/as públicos. En consecuencia, los sueldos de JUNJI son más altos con relación a los otros sostenedores, y son un referente para la educación parvularia, es decir, es lo que se aspira como base. Asimismo, Fundación INTEGRÁ se rige administrativamente por un reglamento interno dictado en virtud de lo dispuesto en el Código del Trabajo, que establece entre otros temas una escala de remuneraciones propia.

Considerando que la remuneración por carrera docente se realiza a partir del cálculo de la diferencia entre la suma de la renta promedio dentro de los 12 meses y el pago de asignación por carrera, y asignaciones como la BRP, renta básica nacional, y asignaciones por experiencia, tramo y porcentaje de estudiantes prioritarios, la asignación por carrera que se calcula en función de diferentes parámetros (tomándolas todas como referencia), **les es conveniente solo a aquellas educadoras que poseen una remuneración anual promedio suficientemente baja, lo que contradice el compromiso asumido por el Estado durante el proceso de tramitación de la ley.** La carrera les permite poder igualarla a la de docentes que reciben todas las asignaciones ya mencionadas en el sistema escolar.

“El incentivo, digamos, ético, es mejorar el desempeño docente, no obstante, la motivación es la remuneración. Y en ese sentido, en el caso de las educadoras de párvulos, al de esta institución, no resulta ser un incentivo interno y nos cuesta mucho lograr, porque más bien es una movilización, una palanca que nosotros tenemos que mover respecto del desarrollo profesional individual, independientemente de que el incentivo fuera una remuneración.” (Profesional INTEGRÁ Nivel Central)

Las educadoras dependientes de un jardín infantil que funciona mediante transferencia de fondos (VTF o CAD se encuentran aún en mayor desventaja que quienes se desempeñan en un jardín JUNJI o INTEGRÁ de administración directa ya que la escala de remuneraciones es distinta y en un jardín infantil VTF o CAD se gana menos.

“Entonces tú tienes educadoras, nosotros recibimos educadoras sin experiencia, saliendo de la universidad y llegan a nuestros jardines, adquieren experiencia, aprenden algo, no sé qué...”. (Profesional DEP Nivel Central)

Debido a esto, el 2016 entra en vigencia la ley 20.905 que tiene como objetivo aumentar las remuneraciones de las y los trabajadores de los Jardines Infantiles vía Transferencia de Fondos, disminuyendo progresivamente las brechas salariales entre profesionales VTF y JUNJI administración directa.

De acuerdo a lo señalado por un profesional JUNJI VTF, **el ingreso de educadoras de jardines infantiles y salas cunas VTF a la carrera docente implica un perjuicio en su remuneración, ya que la asignación de homologación (Ley 20.905) es absorbida por la asignación de carrera docente, y la pierden.** En relación con lo anterior, el profesional menciona:



“Por otro lado, para las profesionales, tampoco es muy atractivo. Porque con la ley de homologación, hasta antes de la entrada en vigencia de carrera docente, ellas recibían una asignación. Pero después se abre un cupo en JUNJI y se van a JUNJI. Y ahora van a tener además un certificado que dicen, mira, yo lo hago bien. Entonces se nos van a ir las mejores que logremos tener en nuestros jardines VTF, porque la renta es mayor en JUNJI. Por lo tanto, cuando llega esta asignación de homologación, en la modificación, la asignación de homologación absorbe esta asignación de carrera docente. Claro. Por lo tanto, para las trabajadoras VTF, dijeron que no es muy atractivo porque ya en vez de recibir las dos asignaciones, me están quitando una y al final no estoy recibiendo nada.” (Profesional JUNJI VTF Nivel Central)

En síntesis, la ley no logra resolver la condición basal de desigualdad entre sostenedores de educación parvularia, ni tampoco motiva a educadoras/es a su ingreso.

Otro punto crítico para el nivel de educación parvularia se deriva de la falta de una carrera profesional directiva, lo que instaló incentivos “equivocados” para reconocer económicamente la labor de directores/as y encargadas de jardines infantiles mediante la carrera docente.

Al momento de realizar el encasillamiento de profesionales de educación parvularia, le fueron asignadas horas de aula a encargadas de jardines infantiles para que éstas pudieran acceder a carrera docente como una solución intermedia. En términos prácticos, muchas de esas encargadas no dedican horas de aula, y solo las tienen para poder entrar en carrera docente y participar del Sistema de Reconocimiento para avanzar en la trayectoria docente.

“Pero esa directora no tiene horas de aula. En la práctica, ni en su contrato tampoco. O sea, que solo asigna, tiene cuatro horas de aula, y con eso entra a carrera, y cuando entra a carrera, quedan todas en acceso. No quedan avanzados como los directores de las escuelas.” (Profesional DEP Nivel Central)

Esta situación es una fuente de tensión en algunos espacios educativos, debido a que la ley aumenta uno de los principales asuntos que prometía resolver: disminuir la brecha salarial entre distintas trabajadoras de la educación.

A continuación, se presenta la evaluación y valoración que hacen las y los actores sobre el Sistema de Reconocimiento, a partir de sus motivaciones para participar y su percepción sobre el funcionamiento de los apoyos institucionales:



Motivaciones y expectativas de docentes y educadoras/es asociadas al proceso evaluativo

A partir del análisis de las percepciones de docentes y educadoras se identifican distintas razones que motivaron su ingreso en la carrera docente. Estas se organizan en: a) oportunidad para desafiarse profesionalmente, b) contribución a la mejora de los aprendizajes, c) oportunidad para ser reconocidos/as profesionalmente, d) un grupo de docentes y educadoras/es sin motivaciones y finalmente quienes ingresaron por el incentivo económico.

Hay un grupo de docentes y educadoras evaluadas/os que percibe en la evaluación una oportunidad para **desafiarse profesionalmente**. El proceso de preparar un portafolio y una evaluación es una oportunidad para reactualizar los contenidos que ya se conocen, y también para aprender nuevos. El proceso evaluativo permite la interacción con otros/as colegas, lo que resulta un ejercicio enriquecedor como oportunidad de compartir experiencias.

“(...) el hecho de tener que interactuar con otras colegas para poder ir viendo, en el fondo, qué estrategias, qué herramientas pueden servir, efectivamente creo que hay un crecimiento muy potente” (Docentes Evaluados/as 2, Docentes Evaluados, EM, Zona Norte).

Asimismo, la cultura de la evaluación aporta a subir el estándar de lo esperable en cuanto a las prácticas de trabajo pedagógico y permite que las y los profesionales “hablen el mismo idioma”.

“Desde que ingresamos a la Carrera Docente tenemos las varas más altas, podría decirse, hablamos un mismo idioma y queremos mejorar nuestras prácticas.” (Grupo Focal 8, Docentes Evaluados, EPS, Zona Sur)

En el caso de la educación parvularia, esto es relevante considerando que se han introducido nuevos referentes curriculares y orientadores, tales como, las nuevas bases curriculares, los marcos para la buena enseñanza y dirección, los estándares indicativos de desempeño⁸⁶, en un corto periodo de tiempo por lo que estar actualizadas/os es parte de sus prioridades como profesionales.

“Aunque no tiene buena fama la evaluación docente, tiene muy mala fama, yo lo encontré de cierta forma bueno porque, como decía otra colega, te sirve a ti mismo para ver las mismas prácticas pedagógicas y me sirvió para hacer otras cosas, para apoyar a mis colegas en otras cosas. Cambia la mirada porque en la universidad no nos enseñan esto que vimos acá, entonces yo lo encontré bueno, por eso que igual

⁸⁶ A la fecha de entrega del documento, los Estándares para la Educación Parvularia aún se encontraban en elaboración.



quise participar de esto, no una cosa: "ah terminó la evaluación docente y no quiero nada", no, yo, me pareció bueno, por eso que quiero participar porque es una instancia de auto, de mejoramiento, la verdad es que uno siempre busca, nosotras las educadoras nos destacamos por ser así siempre estar estudiando, estudiando, investigando." Educadora VTF, Zona Centro

Emerge también la idea de que participar de la evaluación es positivo ya que **contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños**. El proceso de evaluación integral es una oportunidad que permite una valoración y un reconocimiento profesional del quehacer de las educadoras de párvulos. Simbólicamente participar de la evaluación permite validarse, reconociéndose su experiencia y conocimientos formativos.

"Sí, por ejemplo, en relación... es que nos ven como un tipo de guardería. Entonces, siempre dicen: "Ah la educadora no es que a ella le encanta conocer a los niños y es porque va a jugar con los niños". Obvio, que jugamos, pero detrás de eso hay una mirada formadora, entonces es como que siempre esa clase de comentarios que son los que a nosotras también nos desvaloriza, o no sé si nos desvaloriza, pero nos baja un poquito de... como del tema profesional, en ese sentido". (Educadora, VTF, Zona Centro)

El ejercicio de ir completando el proceso evaluativo es enriquecedor en medida que fomenta la reflexión profesional, sobre todo en docentes y/o educadoras/es que se evalúan por primera vez, agrega la profesional.

"Yo primera vez que me evaluó y voy respondiendo paso a paso cada una de las preguntas del proceso de la Evaluación Docente y es súper enriquecedor el proceso respecto a las preguntas que se generan. De verdad creo que llevan a la reflexión profesional y creo que es una etapa que nosotros debemos llevar dentro de un sistema educativo para poder mejorar, por supuesto, las prácticas pedagógicas. Creo que eso debe ser y debe mantenerse." (Grupo Focal 4, Docentes Evaluados, EM, Zona Sur)

La evaluación es percibida también como un **deber y como parte de los estándares exigibles a todo/a profesional**. El hecho que el proceso evaluativo se realice con personas externas es valorado positivamente ya que está libre de sesgos propios de lo que significa que te evalúen colegas o encargadas de jardín. *"No, pero aquí te miró una persona sin sentimientos, o sea que te evaluó, te miro lo que tu hiciste de una manera objetiva y te da tus observaciones y obviamente te vio lo que hay que mejorar." (Educadora JUNJI Centro)*

"Como en muchas también ramas de otras profesionales también se evalúan y nosotros debiésemos estar a la altura de que nos consideren igual monetariamente porque dentro del sistema profesional, nosotros somos como dentro del sistema de



educación, entre comillas, las que ganan mucho menos, entonces, eso es lo que yo considero que hay que mejorar, en ese caso”. (Educatora, VTF, Zona Norte)

De acuerdo con lo señalado por docentes, se valora la participación del proceso evaluativo en la medida que les permite obtener una **validación profesional de su trabajo**. Es también un reconocimiento que viene desde las y los colegas, lo que contribuye a fortalecer el trabajo colaborativo.

“Yo creo que para los docentes siempre es bueno ser evaluados, saber en el fondo o validarse de alguna manera.” (Grupo Focal 1, Docentes Evaluados, SLEP, Zona Sur)

“Desde lo que yo viví para mí la Evaluación Docente, como dijo a la colega, ha sido un premio, al trabajo, ha sido un reconocimiento, gracias a Dios tengo el reconocimiento de mis pares también, entonces mi buena experiencia fue el trabajo conjunto.” (Grupo Focal 9, Docentes Evaluados, SLEP, Zona Norte).

Para las educadoras de jardines infantiles VTF la **evaluación es también una oportunidad para ser valoradas dentro del mismo nivel educativo**. A raíz de la evaluación, emerge la percepción que toda educadora debiese ser igual a la otra, y el proceso aporta a hacer justicia.

“Por ejemplo, en VTF, tenemos que hacerlo nosotros mismos, no se paga trabajo adicional para las extensiones horarias, somos las que ganamos el sueldo más bajo, porque nuestros sueldos van a partir del sueldo que entra una niña joven, partiendo en JUNJI, y a raíz de eso, se pagan las educadoras de párvulos, y que gracias al este proceso que se hizo de homologación se puede hacer, pero a la homologación del sueldo más bajo, no es el problema que tienen nuestras colegas de INTEGRA, que sus sueldos son mucho más altos, entonces cuando hablamos de igualdad debiera ser igualitario en todo, en horario, en beneficios. Yo sé que son instituciones distintas, pero si nosotros cubrimos la mayor cantidad de niños a nivel nacional, por lo menos que se vea reflejado en un... gratificándonos en la forma que necesitamos, que, si es pura vocación, fantástico, yo llevo más veinte años con pura vocación (risa), entonces no creo que sea muy justo, que sea muy igualitario”. (Educatora JI VTF, Zona Norte)

El incentivo económico constituye una motivación compartida por varios/as profesionales que manifiestan que es un mecanismo reparatorio como parte de una deuda que se mantiene con docentes y educadoras/es.

“Creo que es una deuda que tienen con nosotros los profesores, más que nada en lo económico. O sea, eso es lo que ayuda, lo que a una la motiva y tú dices “oh, por lo menos voy a poder alcanzar un sueldo que yo sienta [...], que es lo que nosotras merecemos” porque yo siempre he dicho, somos los formadores de todos y somos



los únicos que hay que evaluarse, los que menos ganan. Entonces yo creo que es como una retribución a eso. (Docente, EPS, Zona Norte)

“Y lo positivo es netamente lo económico para el profesor, que se le reconozca de cierta forma la labor tan importante que nosotros realizamos” (Docente, EPS, Zona Norte)

“Entonces obviamente el poder tener el chance de subir tu sueldo igual es algo bueno y algo que se haya pensado. Porque en verdad antes ganábamos mucho menos de lo que ganamos hoy. O sea, eso es para mí algo que se podría rescatar, independiente de la forma” (Docentes, EM, Zona Centro)

“el reconocimiento a la trayectoria. Creo que es súper importante. Además, el reconocimiento de que se vaya elevando el sueldo del docente que bastante miserable que era antes de esta Ley. Por tanto, creo que es súper bueno que se vaya reconociendo eso” (Docentes, EM, Zona Sur)

Finalmente, se identifica un grupo de educadoras sin motivaciones ni incentivos para acceder a la carrera. Las educadoras de JUNJI de administración directa, por ejemplo, son quienes acceden a las mejores remuneraciones dentro del nivel, por lo que su promedio mensualizado dentro de los últimos doce meses (fórmula utilizada para pagar asignaciones de carrera) es más alto con relación a educadoras de otras dependencias. Esto tiene como consecuencia que muchas de ellas, aunque hayan obtenido buenos resultados en la carrera, no aumentan considerablemente sus remuneraciones por lo que la relación entre esfuerzo y recompensa económica no vale la pena, es decir, el costo para aumentar la remuneración marginalmente es muy alto dada la preparación que se requiere. A esto se le suma que educadoras JUNJI rinden su propio proceso de evaluación asociado al modelo de gestión educativa por lo que ya tienen una carga laboral adicional en relación con las profesionales de educación parvularia de otras dependencias.

“La verdad es que no hay ningún interés por darla, entonces ellas dejaron para este año, pero esta también el modelo, más sobrecarga, más trabajo, no hay horas, no hay una compensación tampoco monetaria, que uno, por último, dijera “oh que rico me van a llegar unos pesitos más que nunca están de más”, pero no es así, entonces yo encuentro que es un estrés más, sobrecarga laboral, no le encuentro un sentido a esto”. (Educadora JI_JUNJI, Zona Sur)

Percepción de docentes y educadores/as respecto a componentes de la carrera docente

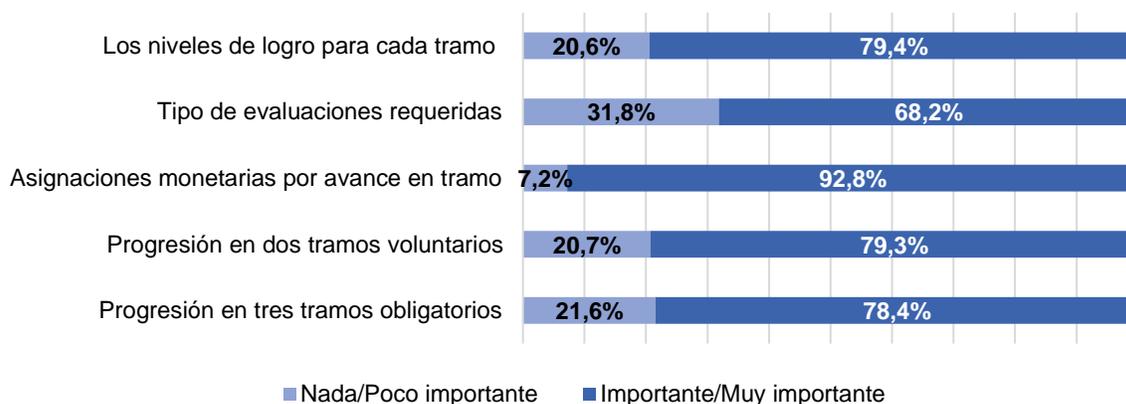
Con el objetivo de conocer la percepción de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares y de jardines infantiles respecto de los componentes de la carrera,



se les preguntó en el cuestionario de la fase cuantitativa cuán importantes consideran cada uno de ellos para incentivar su desarrollo profesional. Particularmente se preguntó sobre: progresión en tres tramos obligatorios, progresión en dos tramos voluntarios, asignaciones monetarias por avance en tramo, tipo de evaluaciones requeridas y los niveles de logro para cada tramo. Con el objetivo de profundizar en cada grupo se presentan los resultados, a continuación, de la percepción de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales (EE) y luego de jardines infantiles (JI).

Al preguntar por cada uno de los componentes, alrededor de un 6% de las y los docentes y educadores/as EE no los conocía (Ver Anexo 14.17) Considerando únicamente a quienes conocen los componentes de la carrera, la mayoría de las y los docentes y educadores/as de EE considera importantes o muy importantes los distintos componentes para incentivar el desarrollo profesional. El componente *Asignaciones monetarias por avance en tramo* es el que tiene mayor nivel de acuerdo, donde un 93% lo considera importante o muy importante. Asimismo, *los niveles de logro para cada tramo* y la *Progresión en los tramos*, tanto los tres obligatorios, como los dos voluntarios, también son evaluados como importantes por un porcentaje significativo de docentes y educadores/as cercano al 80%. En cuanto a los *Tipos de evaluaciones*, si bien es mayor el porcentaje de docentes y educadores/as que los considera importantes, existe un tercio que los considera nada o poco importante (32%).

Gráfico 33: Nivel de importancia con componentes de la carrera docente para incentivar el desarrollo profesional docente de docentes y educadores/as



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos son consistentes con los resultados cualitativos respecto a las motivaciones de docentes y educadores/as para ingresar a la carrera docente, donde los procesos asociados a la carrera son vistos como oportunidades para desafiarse profesionalmente,



contribuir a la mejora de los aprendizajes, ser reconocidos/as profesionalmente y para aumentar sus remuneraciones.

Al analizar según características de las y los docentes y educadores/as y sus establecimientos, se observan ciertas diferencias, según sexo, tipo de dependencia, años de experiencia y nivel de enseñanza. Las diferencias según sexo se evidencian con respecto a la importancia de la *Progresión en tres tramos obligatorios*, donde proporcionalmente los docentes hombres tienen mayor percepción de que es importante o muy importante en comparación con las mujeres. Para los otros componentes, no se observan diferencias significativas (al analizar a través de un *test-t*). (Ver Tabla 83)

En relación con el tipo de dependencia del establecimiento, las y los docentes de establecimientos Particular Subvencionados consideran más importantes los componentes asociados a la *Progresión en tramos*, al *Tipo de evaluaciones* y al *Nivel de logro para cada tramo*, que aquellos/as que se encuentran trabajando en establecimientos municipales. Por su parte, las y los docentes y educadores/as de establecimientos SLEP son quienes consideran menos importante los componentes de progresión en tramos, tanto los obligatorios como los voluntarios, para incentivar su desarrollo profesional.

El análisis según años de experiencia muestra que las y los docentes y educadores/as que tienen 11 o más años de experiencia, son quienes valoran más los componentes de progresión en tramos, tanto los obligatorios, como los voluntarios. En relación con los otros componentes, no se observan diferencias significativas según años de experiencia. Por su parte, las y los educadores/as de párvulos de establecimientos escolares son quienes le otorgan mayor importancia a la *Progresión de tramos obligatorios*, así como los *Tipos de evaluación requerida*.

Tabla 83: ¿Cuán importantes son los siguientes componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional de los/las docentes y educadores?: según variables de caracterización. Docentes y Educadores/as EE (% respuestas Muy importantes + importante)

		Progresión en tres tramos obligatorios	Progresión en dos tramos voluntarios	Asignaciones monetarias por avance en tramo	Tipo de evaluaciones requeridas	Los niveles de logro para cada tramo
Sexo	Hombre	75%	77%	90%	70%	79%
	Mujer	80%	80%	94%	67%	80%
Años de experiencia	5 o menos	69%	74%	94%	76%	76%
	6-10 años	72%	73%	93%	64%	79%
	11-15 años	81%	83%	93%	69%	81%
	16 o más	81%	81%	92%	70%	79%
Nivel de enseñanza	Parvularia	84%	81%	92%	74%	79%
	Básica	80%	79%	92%	65%	80%
	Diferencial	77%	80%	95%	69%	78%
	Media	77%	80%	95%	70%	81%



	Otro	76%	75%	88%	68%	77%
Tipo de Dependencia	Municipal	78%	78%	91%	66%	76%
	P. Subv.	82%	82%	94%	71%	84%
	SLEP	67%	72%	93%	65%	78%
Zona	Urbano	78%	80%	93%	69%	81%
	Rural	80%	79%	90%	65%	74%
Macrozona	Norte	73%	74%	91%	70%	83%
	Centro	79%	80%	93%	68%	79%
	Sur	78%	80%	93%	67%	79%

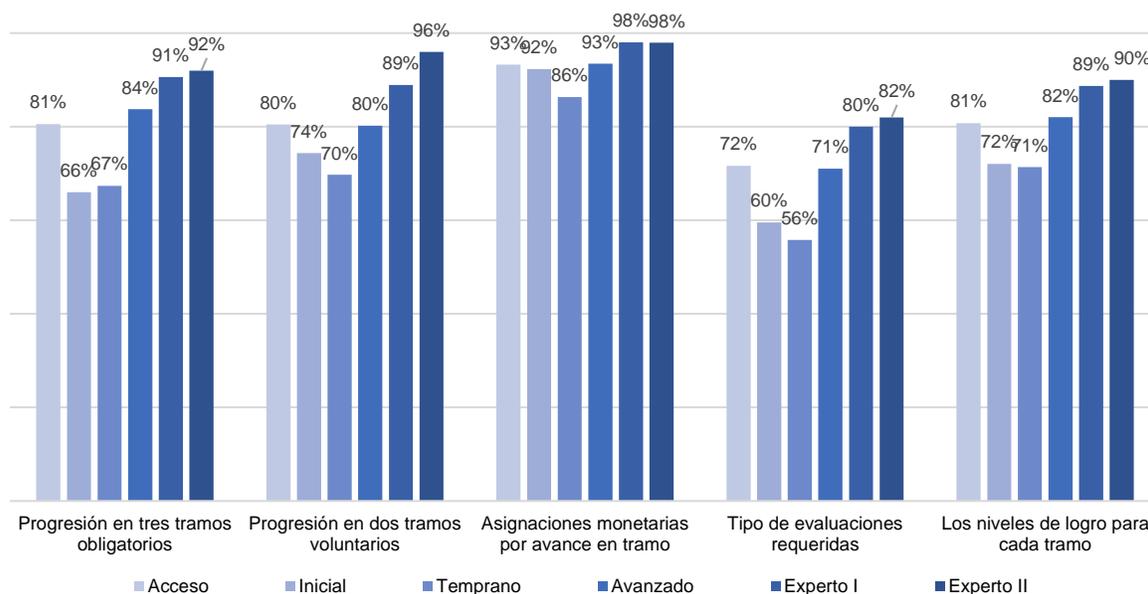
Fuente: Elaboración propia

Al comparar según tramos de la carrera docente, se evidencia que, a medida que las y los docentes y educadores/as avanzan en los tramos de la carrera, les otorgan mayor importancia a los componentes asociados a la carrera para incentivar su desarrollo profesional. Las diferencias se hacen más evidentes a partir de quienes están en los tramos de Experto I y Experto II. Esto se debe, probablemente, a que las y los docentes y educadores/as que se encuentran en estos tramos, ya han tenido que vivenciar los procesos asociados a los distintos componentes y valoran su importancia como mecanismos para incentivar el desarrollo profesional.

Resulta interesante también destacar la percepción que tienen quienes se encuentran en el tramo de Acceso. Este grupo de docentes y educadores/as le otorgan mayor importancia a los distintos componentes en comparación con sus pares que se encuentran al inicio de la carrera, en los tramos Inicial y Temprano.



Gráfico 34: Nivel de importancia con los siguientes componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional de docentes y educadores/as? Docentes y educadores/as (% muy importante + importante)



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a **las y los educadores/as de jardines infantiles (JI)**, se observa que alrededor de un 15% de ellos/as no conoce los componentes de la carrera. (Para revisar el número de educadoras que conocen y no conocen este componente, ver el Anexo 14.17).

Considerando únicamente a quienes conocen cada uno de los componentes, los resultados muestran que, al igual que docentes y educadores/as de establecimientos escolares, la mayoría de las educadoras de jardines infantiles también consideran importantes o muy importantes los cinco componentes de la carrera docente para incentivar su desarrollo profesional. El componente *Asignaciones monetarias por avance en tramo* es también el más valorado como importante por ellas y, por el contrario, el *Tipo de evaluaciones requeridas* presenta una proporción levemente mayor de quienes lo consideran poco o nada importante en comparación con el resto de los componentes. El siguiente gráfico presenta la distribución de nivel de importancia otorgado a cada uno de los componentes de carrera docente.



Gráfico 35: Nivel de importancia con componentes de la carrera docente para incentivar el desarrollo profesional docente - Educadoras JI/SC



Fuente: Elaboración propia

Esta alta valoración por parte de educadores/as de JI es también consistente con lo que fue planteado por ellas en las entrevistas. La evaluación y, junto con ella, participar de los procesos asociados como parte de la carrera docente, son valorados puesto que les permiten obtener una validación profesional de su trabajo y tener un reconocimiento y valoración dentro del mismo nivel educativo.

Al analizar el nivel de importancia de los componentes por características de educadoras/es y de los jardines infantiles, se observan diferencias según tipo de dependencia, años de experiencia y cargo principal. A continuación, se presentan las diferencias que son estadísticamente significativas.

Con respecto al tipo de dependencia, los resultados muestran que las educadoras de jardines infantiles de Integra son quienes otorgan mayor importancia a los componentes de *Asignaciones monetarias por avance en tramo* y *Tipo de evaluaciones requeridas*. Por el contrario, quienes trabajan en jardines infantiles VTF son quienes consideran menos importante los componentes de *Progresión en tres tramos obligatorios* y *Tipo de evaluaciones requeridas*. Esto puede deberse al alto nivel de desconocimiento y la falta de apoyo en la preparación de los procesos de evaluación declarado en las entrevistas a educadoras de jardines infantiles VTF. Junto con lo anterior, las educadoras de JUNJI también presentan una menor percepción de importancia respecto al tipo de evaluaciones requeridas, lo que puede deberse a que, según lo declarado en las entrevistas, participan de un proceso de evaluación institucional propio asociado a su modelo de gestión educativa, por lo que esta evaluación asociada a la carrera docente puede percibirse como una carga adicional. Estas apreciaciones cualitativas, según dependencia, se profundizarán



en la siguiente sección sobre los procesos de implementación del Sistema de Reconocimiento.

El análisis según años de experiencia muestra que las educadoras con 16 o más años de experiencia son quienes le otorgan mayor importancia al componente *Progresión en dos tramos voluntarios* en comparación con sus pares que tienen menos años de experiencia. Asimismo, las educadoras que tienen cargo de directora también son quienes otorgan mayor importancia a este componente.

Finalmente, los resultados señalan que educadores/as de jardines infantiles en zonas rurales evalúan como más importantes los componentes de *Asignaciones monetarias por avance en tramo* y *Tipo de evaluaciones requeridas* en comparación con sus pares de zonas urbanas. La siguiente tabla presenta la distribución de educadores/as que considera importante o muy importante cada uno de los componentes según características de ellos/as y del jardín infantil donde se encuentran trabajando.

Tabla 84: Nivel de importancia de los componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional de educadoras/es, según variables de caracterización (% muy importante + importante)

		Progresión en tres tramos obligatorios	Progresión en dos tramos voluntarios	Asignaciones monetarias por avance en tramo	Tipo de evaluaciones requeridas	Los niveles de logro para cada tramo
Tipo de Dependencia	Integra	82%	82%	89%	81%	84%
	JUNJI	81%	80%	85%	76%	82%
	SLEP	90%	79%	89%	85%	90%
	VTF	77%	78%	86%	72%	83%
Años de Experiencia	5 o menos	78%	79%	85%	75%	85%
	6-10 años	80%	78%	89%	75%	82%
	11-15 años	80%	80%	86%	78%	84%
	16 o más	82%	84%	86%	80%	83%
Cargo Principal	Educadora	80%	79%	88%	77%	83%
	Directora	81%	83%	85%	78%	83%
	Otro	74%	81%	83%	75%	84%
Zona	Urbano	80%	80%	86%	76%	83%
	Rural	81%	84%	94%	82%	89%
Macrozona	Norte	67%	69%	75%	70%	71%
	Centro	82%	81%	88%	78%	84%
	Sur	80%	79%	90%	75%	84%

Fuente: Elaboración propia.



A modo de síntesis, tanto docentes como educadores/as de establecimientos educativos y jardines infantiles, valoran positivamente los distintos componentes de la carrera, siendo los tipos de evaluación, el aspecto menos valorado. A pesar de la alta aprobación, resulta llamativo que 15% de educadores/as de jardines infantiles no conozcan ninguno de los componentes de la carrera.

Percepción y apreciaciones sobre el Sistema de Reconocimiento

La ley se compone por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, el cual es complementado por un Sistema de Apoyo Formativo, que cumple la función de entregar herramientas a docentes y educadoras/es adscritos/as que permitan el acompañamiento integral en las distintas etapas de su desarrollo profesional.

Por ley el CPEIP debe establecer mecanismos de coordinación con los sostenedores educativos quienes participan como facilitadores activos del Sistema de Reconocimiento. No obstante, en la práctica, existen deficiencias importantes en estos mecanismos de coordinación, en tanto, los sostenedores poseen dificultades para poder transmitir sus inquietudes y necesidades sobre el proceso evaluativo.

“Eh la verdad es que, no, no es tan fluida la comunicación. De hecho, tenemos estas reuniones con los demás pares de los servicios locales con los que están en el mismo cargo, nos reunimos, al principio era todos los miércoles, pero después fue disminuyendo la periodicidad. Y nos reunimos con gente de la DEP y ellos canalizan nuestras inquietudes, todas nuestras necesidades, que en el fondo van en ayuda para para los profes y las educadoras, y ellos la canalizan con CPEIP”
(Sostenedor/a, Zona Centro)

La plataforma Docente Más constituye el canal establecido por el CPEIP para la difusión de información sobre la carrera docente. En este sentido, la plataforma resuelve dudas administrativas principalmente sobre el portafolio y todo lo relativo a su desarrollo y es fundamental para docentes, educadoras/es, sostenedores. Es indispensable que la plataforma, como herramienta de comunicación del proceso, sea amigable, rápida y oportuna considerando a los distintos actores que participan de la evaluación.

“El año antepasado, la plataforma Docente Más fue bastante más amigable. Igual teníamos algunos problemas...pero era bastante más amigable, era más rapidita. El año 2022 no fue así, cambió la Universidad, quien se hizo cargo y la plataforma fue bastante compleja. Entonces tiene mucho que ver con la plataforma Docente Más, lo que facilite la pega, entre comillas, de un encargado local.” (Sostenedor/a, Zona Norte).



En este sentido, la plataforma es la cara visible del CPEIP hacia la comunidad educativa, y debe tomar un rol más activo como facilitadora del proceso. Es vital que la información se entregue de forma oportuna.

“Con CPEIP no, con CPEIP este año, 2022, no fue expedita la comunicación. Porque la comunicación con CPEIP, de alguna manera, se hace a través de la plataforma Docente Más, ellos son el canal, ellos son los que resuelven las dudas administrativas que tienen un tremendo potencial en el desarrollo de la carrera, del sistema, es la Docente Más. Entonces, es como la empresa contratista del CPEIP, el tema es que cuando la empresa contratista no es facilitadora, empiezas a mandar correo, yo le mandé correo a la Subsecretaría de Educación, la subsecretaría estaba en las mismas condiciones, porque estábamos todos complicados” (Sostenedor/a, Zona Norte).

Según lo manifestado por un/a docente, la plataforma no ha sido un buen canal de comunicación ya que en ocasiones que ha necesitado ayuda, no ha recibido respuesta ni tampoco no han podido resolver sus inquietudes.

“Llamar al Portal Docente era un caos total, porque tú llamas y la musiquita y no corte y ya, cuando llegas por fin a tener contacto con alguien “no sé” o el tema del correo, que va el correo, que vuelve el correo, pero el correo vuelve ¿cuánto? Una semana o dos semanas después y hay correos que incluso nunca me respondieron, entonces es como estresante, fue bien estresante (cuando sí les contestaban, les decían) “fíjese en la plataforma era la respuesta que daba, busque la información en la plataforma, en la plataforma está todo”, y si yo lo hubiera visto en la plataforma no hubiera llamado, era obvio.” (Docente, EPS, Zona Sur)

En el caso de esta educadora de jardín, la situación es similar. Para una educadora **no hay mucha claridad** en relación con las diferencias entre el Sistema de Reconocimiento y la Evaluación Docente. “¿Cuál es el que me corresponde a mí?”

“Porque ahí también hay otra confusión que nunca he entendido muy bien por qué es la carrera docente, no cierto, uno, y nosotros evaluación docente, para nosotros, la VTF, no sé cuánto, o las educadoras y para los profesores otra cosa. Esa parte no, no entiendo muy bien. Pero el sistema es el mismo, yo creo, y entonces yo me imagino que este sistema es, para mí, es como el colocar en el papel, como se dice, y a enviar lo que yo sé, lo que yo hago y que yo pienso que estaba haciendo bien.” (Educadora JI_VTF, Zona Sur)

El hecho de no contar con información suficiente sobre el proceso generó en educadoras de jardines infantiles una sensación de confusión sobre todo el proceso. Esto tuvo como consecuencia **tensión y presión** sobre su labor.



“El miedo principal es el desconocimiento, el no saber lo que uno se va a enfrentar, no saber lo que uno va a hacer, porque si bien, es cierto, en el papel esta, pero no es lo mismo, no había tanto conocimiento en cuanto educación parvularia, o yo en lo personal no lo hacía.” (Educatora JI_INTEGRA, Zona Sur)

“Cómo íbamos a ser evaluadas, aparte de que cómo iban a ver nuestro trabajo si... Muchos factores que nos ponían bastante tensos, como a nivel de jardín” (Educatora JI_JUNJI, Zona Centro)

Tampoco existe claridad entre las educadoras/es respecto de **cómo funciona la estructura de asignaciones y tramos**. ¿Por qué hay otras profesionales que reciben mayor asignación que yo si no han participado de la evaluación?

“De cero reconocimiento, cero gracias, no sé, qué bueno pusiste no sé a la fundación en un nivel más alto de profesionales, nada y eso ha venido de la mano firmemente con relación a lo que son los montos, hay personas que nunca dieron la prueba y reciben dinero, otras que sí dieron la prueba y sacaron buenos resultados y no reciben dinero. Entonces, hay una desinformación enorme. (Educatora JI_VTF, Zona Centro)

Hay educadoras que mencionan que **aún no ven reflejada la asignación en sus remuneraciones** por lo que hay una decepción fuerte con relación a la carrera docente.

“Porque nos decían que esto igual era para nosotras, pero igual había algo monetario que te decía pucha sí, vas a ganar un poquito más, cosa que hoy a la actualidad hoy estoy decepcionada. (Educatora, JI_JUNJI, Zona Norte)

“Yo estuve en carrera docente, yo no recibí nada de carrera docente y hace poco en mi, bueno, yo saqué un buen nivel, muy buen nivel y no veo reflejado lo que decía ahí en mi liquidación de sueldo. (Educatora, JI_JUNJI, Zona Centro)

Sin embargo, el trabajo pedagógico que ha realizado la División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP) del Ministerio de Educación con los sostenedores y educadores/as ha sido fundamental para que exista mayor claridad sobre los componentes de las remuneraciones de docentes y educadoras/es en carrera.

“Hace un tiempo atrás, las personas no tenían tanta claridad de cómo era el sistema de cálculo, cuál era, por qué razón recibía o no recibía actualmente la remuneración. Entonces, ahora están más visibilizados los indicadores, los elementos, las variables que están consideradas, cómo va a ser el cálculo.” (Profesional de INTEGRA Nacional)

La DIPLAP ha introducido estrategias que favorecen la transparencia en el pago de asignaciones. Se realiza la transferencia a cada docente y/o educadora y se detalla el desglose de su remuneración. En caso de que aquel/aquella docente no haya recibido parte de su remuneración puede ir directamente a su sostenedor con su liquidación. **Esto aplica**



solo para el sistema escolar, es decir profesionales regidos por el DFL 2 y el DFL 1 y no así para quienes se desempeñan en JI y SC.

Un segundo nudo relacionado con la implementación del Sistema de Reconocimiento se relaciona con la gestión de los resultados. En este sentido, aquí también hay una dificultad asociada a la oportunidad de la información.

A partir de la percepción de los sostenedores, el CPEIP no está entregándoles resultados con el detalle que les permita realizar análisis y planificaciones.

“Y yo te diría como que las súper megas debilidades que tenemos es la formación y desarrollo profesional, pero con datos a la vista. Porque efectivamente hay opciones desde Integra, educación se hace mucho cargo de eso, pero son opciones un poco azarosas porque no sabemos con exactitud en Integra qué clase de resultados tenemos, entendiendo que esto se trata de una carrera personal y que nosotros, bueno, es personal, por lo tanto, no deberíamos enterarnos de los resultados personales, pero al menos son de un análisis de los datos de manera más específica de Integra”. (Profesional INTEGRA Nacional)

En relación con este punto, otro sostenedor manifiesta también que el proceso de gestión de los resultados es bien incierto, es decir, no hay seguridad sobre cuándo van a recibirlos.

“Y los resultados del portafolio, nosotros, en un inicio, a ver...porque nosotros tenemos dos cosas; yo no sé si a lo mejor llegó, no llegó, yo no lo tengo, pero a nosotros nos llegan los resultados del portafolio a nivel general, nacional. Nosotros no tenemos como institución saber hasta yo...estoy hablando de diciembre, no tuvimos los resultados del portafolio a nivel institucional de las educadoras de la Fundación Integra. Tampoco tengo los resultados de las educadoras de la de los jardines de la Quinta región. Ya, tengo los resultados generales a nivel Chile, nacional”. (Sostenedor/a, Zona Norte)

Sobre la retroalimentación de las evaluaciones, se menciona que estas debiesen ser más personalizadas. Puesto que, si bien, se ajustan a los indicadores de logro, estos no son lo suficientemente personalizados por cada docente. Lo que genera que muchos docentes reciban la misma recomendación, la cual aseguran no ayuda realmente a la mejora.

“No. Nos enteramos de sus resultados después cuando le tocó la evaluación al año subsiguiente. Entonces ahí dijimos, pero cómo si tú te evaluaste hace poco, y nos dijo no, que no me fue bien. Pero, entonces, en todo ese tiempo no hubo una compañía de nadie que dijera, mira, para la próxima evaluación, podríamos hacer esto. Creo que la retroalimentación que viene evaluación no es suficiente. Porque uno tiene una retroalimentación hacia el trabajo que uno presentó, y sabemos que los informes son tipo, entonces al final nos llega a todos la misma recomendación.



Y no viene algo en lo que yo realmente podría mejorar”. (Mentora, Educadora PIE, SLEP, Zona Sur)

Un tercer nudo crítico asociado a la gestión del proceso de implementación del Sistema de Reconocimiento se relaciona con la entrega de herramientas de apoyo y procesos de acompañamiento a aquellos/as docentes y educadoras/es que están participando del proceso evaluativo.

A partir de la percepción de actores como docentes, educadoras/es, directores/as, encargadas/os de jardines, y sostenedores, los apoyos brindados por el CPEIP y las instituciones sostenedoras no fueron percibidos como suficientes.

La mayoría de las y los docentes y educadoras/es consultadas/os manifiesta no haber contado con el apoyo y acompañamiento de parte de su sostenedor ni del CPEIP en lo relativo al proceso de evaluación. Esto fue percibido especialmente como más negativo por las/os educadoras/es de jardines infantiles que fueron consultadas ya que muchas de ellas/os eran las primeras profesionales del nivel en ser evaluadas, en un contexto complejo como lo fue la pandemia.

Un docente señala que tuvo que pasar por el proceso sin apoyos de parte del establecimiento y del sostenedor municipal, por lo que no le quedó otra alternativa más que apoyarse con sus pares para conocer el proceso. Como apoyos institucionales destaca las charlas informativas en distintos formatos que se realizaron al comienzo.

“Te tienes que hacer cargo de alguna manera sin muchos apoyos, porque tú tienes que ir descubriendo con tus otros colegas cómo es el proceso. Hay una que otra, ni siquiera es como una capacitación, son como charlas de qué se trata (la Evaluación Docente) y cómo es el sistema en su momento.” (Docente, EM, Zona Sur)

El CPEIP publica recursos de procesos anteriores como, por ejemplo, las rúbricas de los instrumentos aplicados lo que les permite a aquellos/as docentes y educadoras/es tener referencias sobre la evaluación. No obstante, debido a los cambios que ha experimentado el proceso de evaluación durante los últimos años (módulos suspendidos, voluntarios y obligatorios) no toda la información de apoyo ha estado disponible. Esto ha generado complicaciones a quienes requieren de material de apoyo para la preparación de sus instrumentos.

“Lo otro es el tema del del del tema de las rúbricas, o sea, por ejemplo, los colegas de este año están trabajando, todos trabajamos con la rúbrica del año anterior, la que publica el CPEIP y esa es la que uno toma. Pero, por ejemplo, el trabajo colaborativo se está haciendo a ciegas porque el trabajo colaborativo este año se modificó. Entonces ahí, además pasó a ser obligatorio cuando es experimental



porque no hay nada que a uno lo asesore, o que le permita, entonces es complicado.” (Docente, EM, Zona Norte

El rol de directores/as y encargados/as de jardines infantiles también resulta fundamental para poder detectar las necesidades de aquellos/as docentes y educadoras/es que requieren apoyo. En este sentido, un docente señala que es clave que estos equipos puedan canalizarlas con cada uno de los sostenedores para disponer de ayudas y aprovechar los recursos disponibles.

“Yo creo que el apoyo técnico pedagógico también va a influir de los requerimientos que haga cada establecimiento en relación a sus necesidades, entonces igual quizás ahí algún establecimiento pide más o menos, entonces ahí vamos, se van viendo si las necesidades son o se da el tiempo de poder gestionar esas necesidades para los docentes, entonces creo que, a lo mejor, en la SLEP están las herramientas y el recurso humano para poder entregar mayor aporte o apoyo al área técnica pedagógica, pero quizás también desde los mismo establecimientos no se generan esas solicitudes e instancias para aprovechar esos recursos.” (Docente, SLEP, Zona Sur)

Esta situación también ocurre entre las/os educadoras/es de jardines infantiles, quienes, si bien tienen una percepción positiva de los Webinar, organizados por la Subsecretaría de Educación Parvularia, no contaron con suficiente apoyo de parte de sus sostenedores educacionales.

“Me sirvió harto tomar Webinar, harto Webinar del Ministerio, de la Subsecretaría, en la cuarentena lo que hacía era eso: había un curso y lo tomaba, siempre cursos gratuitos porque también la economía y a veces de los cursos igual uno tiene que pagar bastante.” (Educadora, JI_JUNJI, Zona Centro)

“Yo no recibí ningún apoyo en ese sentido y después igual hacía, lo conversábamos con una colega porque las dos éramos las únicas que estábamos en nuestro jardín y entre nosotras nos apoyábamos porque yo igual entendía y lo conversábamos con la colega que tampoco le podía exigir más allá a la jefatura de educación o a la asesora que tenemos porque ellas nunca lo han vivido el proceso. (Educadora, JI_INTEGRA, Zona Centro)

A continuación, se presenta una descripción según el funcionamiento de cada sostenedor, es decir, INTEGRA, JUNJI (AD y CAD), JUNJI AD y JUNJI VTF.

A partir de lo conversado con las educadoras de Fundación INTEGRA se encuentran distintas posturas en relación con los apoyos dispuestos por la institución. Por un lado, hay un grupo de educadoras que manifestaron recibir apoyo desde la institución mediante las asesoras territoriales, el que fue muy valorado. Hay asesoras que organizaron distintas



reuniones para resolver dudas y trabajar los capítulos asociados a los módulos de evaluación del portafolio. Si bien el apoyo de la Fundación existió, éste fue insuficiente en relación con las necesidades de todas las educadoras ya que solo se basó en difusión del proceso y no consideró un acompañamiento pedagógico más completo.

“Entonces faltó esa cercanía que necesitamos nosotras como educadoras, ese apoyo, ese acompañamiento, claramente por parte de Integra fue como más consultivo siento yo, más como: “vas a ser evaluada, ya sí, te va a ir bien”, pero uno necesitaba otro tipo de apoyo. En mi realidad debo decir sí, que en el jardín de la comuna recibí una visita de una de las jefaturas, pero más que nada asesoría para el tema de la grabación”. (Educadora, JI_INTEGRA, Zona Centro)

Por otro lado, hay un grupo de educadoras de Fundación INTEGRA que señalan no haber recibido ningún tipo de apoyo desde la institución. Según su percepción, no tenían a nadie con quien poder resolver dudas sobre la carrera docente, solo contactos de otras colegas que estaban pasando por el mismo proceso evaluativo. Aunque hay casos de asesoras territoriales que conocían más el proceso evaluativo y pudieron estar disponibles, también había otras que lo desconocían por ser nuevo. Según la percepción de estas educadoras, se sintieron muy solas durante la preparación tanto del portafolio como de la evaluación de conocimientos.

A pesar de que manifiestan que la institución pudo haber hecho más por ellas, hay un grado de consciencia de que era muy difícil exigirles a las asesoras territoriales o a las encargadas de jardín más información porque tampoco ellas habían pasado por el proceso.

“Muy solitarias en este proceso porque uno le preguntaba a nuestras asesoras y ellas no tenían prácticamente idea porque tampoco lo habían vivido. Entonces, era como que estábamos nosotros pisando como huesitos para ver cómo lo podíamos lograr.” (Educadora, JI_INTEGRA, Zona Centro)

La situación descrita por las educadoras de jardines infantiles administrados directamente por JUNJI es similar.

Por una parte, hay un grupo de educadoras de la zona norte que tuvo la oportunidad de organizarse en comunidades de aprendizaje para la preparación de la evaluación, lo cual fue facilitado por la institución. Quienes participaron de estas instancias pudieron trabajar el portafolio con foco en diversas tareas y en distintas jornadas lo cual facilitó el trabajo práctico. Sin embargo, estas actividades se consideran más una excepción que una práctica realizada a nivel general en otras regiones por el sostenedor.

“La región por lo menos de Atacama nos brindó hartó aporte, sobre todo en las comunidades de aprendizaje donde se nos dio como el tiempo porque en realidad lo trabajamos como equipo, si bien es cierto como educadora encargada tenía que



jugar con una de mis educadoras para que hiciéramos como un trabajo conjunto". (Educadora, JI_JUNJI, Zona Norte)

"Entonces, por ejemplo, en una comunidad de aprendizaje trabajamos solamente caracterización, en otra comunidad de aprendizaje, lo otro que también la región se la jugó por un curso como de ayuda, entonces personas, en este caso no sé si ellos evaluaban portafolio antes o no sé, ahí lo desconozco, nos iban dando algunos tips importantes como del trabajo, entonces dentro de nuestras prácticas íbamos haciendo como el trabajo más práctico." (Educadora, JI_JUNJI, Zona Norte)

La percepción de la mayoría de las educadoras entrevistadas sobre el proceso es principalmente negativa, el cual es descrito como de mucha soledad y miedo hacia lo desconocido, considerando que muchas/os eran las/os primeras/os educadoras/es que estaban participando del nivel.

"Desde JUNJI igual hicieron unos módulos que nos ayudaron un poco y también había una persona como encargada, que podíamos ir, como dentro de todo el equipo de educadoras creando un portafolio y que nos iba como retroalimentando un poco. (Educadora, JI_JUNJI, Zona Centro)

"Me apoyo de lo que mencionaron anteriormente, me sentí como muy sola yo creo en este proceso en cuanto a de nuestra institución quizás, porque era todo nuevo, éramos las primeras, no había tanta información quizás como la que hay ahora, los videos eran como que te decían cosas, pero no te decían, me costó salirme como de la forma en que nosotros trabajamos a lo que estaban pidiendo en la evaluación, me costó". (Educadora, JI_JUNJI, Zona Norte)

"Y la carrera todas mis compañeras se retiraron de la carrera docente, entonces en mi jardín estaba yo solita y no tenía con quién, no tenía otra educadora JUNJI para preguntarle: "oye, cómo está", la única información que yo manejaba eran las fechas, solamente sabía hasta que día se abría la plataforma, qué día tenía que entregarla y cuándo tenía que ir a dar la prueba". (Educadora, JI_JUNJI, Zona Centro)

Además, las educadoras JUNJI participan de un proceso de evaluación institucional propio asociado a su modelo de gestión educativa, que se realiza cada dos años, por lo tanto, la evaluación integral asociada a la carrera se percibe como una carga adicional. En consecuencia, algunas educadoras planifican los procesos evaluativos para evitar sobrecargarse durante un año en particular.

"Tal cuál como ella, nosotros en el jardín también quisimos realizar este proceso un año que no fuera el modelo de gestión de calidad para no sobrecargarnos de mayor cantidad de trabajo porque tal como decía Cynthia recién, no contamos con estas



horas lectivas para poder realizar el portafolio y la preparación de la clase grabada ni lo demás, ni siquiera la preparación para la prueba de conocimiento, es algo que nosotras lo realizamos en nuestros propios tiempos personales y además la poca, el poco apoyo, también, en cierta medida, de la institución en relación a cómo se nos va a medir, en cómo se nos va evaluar”. (Educadora, JI_JUNJI, Zona Norte)

El proceso de evaluación ha sido especialmente desafiante para las educadoras de jardines infantiles y salas cuna VTF dada la diversidad de sostenedores y la dificultad del CPEIP y la Subsecretaría de Educación Parvularia para llegar a cada uno de ellos. Según algunas educadoras, hay evidencia que los sostenedores municipales las inscribieron en carrera docente sin haberles consultado previamente.

“Nos inscribieron. Llegó el momento en que había que incorporar a las educadoras de párvulos de VTF, al municipio. Y nos incorporaron a todas. Nos pidieron los antecedentes, título, años de antigüedad, certificado y todo, horas cronológicas de estudio. Y ahí quedamos todas. Todas, todas quedamos inscritas. Y desde ahí, partimos solitas”. (Educadora, JI_VTF, Zona Sur)

De ahí en adelante, las educadoras reportan haber avanzado con la preparación del proceso por sí solas. A diferencia de JUNJI e INTEGRAL, no todos los sostenedores VTF cuentan con apoyos técnicos fijos, por lo que va a depender mucho de cada caso. Debido al escaso apoyo institucional, varias educadoras convocadas inicialmente a la evaluación integral decidieron suspender dada la voluntariedad del proceso en ese momento.

“El sostenedor, tampoco un acompañamiento. Como era nuevo lo de los jardines, íbamos con el encargado de carrera docente de colegio y dicen, no, es que usted es algo distinto, así que no sabemos. Ustedes tienen que verlo. Entonces es como bien solitario el proceso de los jardines infantiles, razón por lo cual igual me llevó, a como comenté, a tener que suspender el primer año, el 2020, lo realicé el 2021.” (Educadora, JI_VTF, Zona Sur)

Como consecuencia, docentes y educadoras/es evaluadas/os han generado estrategias alternativas de apoyo en el contexto del proceso de preparación. Una de ellas ha sido trabajar con otros/as colegas dentro del mismo establecimiento fuera del horario de clase:

“Nos juntamos, siempre. Bueno, uno empieza, yo empecé solita primero. Después van a la casa, éramos cinco, después éramos cuatro, después tres. Después terminamos tres en el proceso. (Decíamos) “ven, trae a tu guagua, no importa que llore, le damos, prendemos la tele” como eso. Y era como leer, leer comprensivamente, no entiendo esto. Bueno, leamos, ¿qué entiendes tú? (...) como entre nosotras no más, o sino no hay más como información. Aparte que yo me dí cuenta que mi directora poco manejaba la información.” (Docente, EPS, Zona Norte)



“Te tienes que hacer cargo de alguna manera sin muchos apoyos, porque tú tienes que ir descubriendo con tus otros colegas cómo es el proceso. Hay una que otra, ni siquiera es como una capacitación, son como charlas de qué se trata (la Evaluación Docente) y cómo es el sistema en su momento.” (Docente, EM, Zona Sur)

También se generaron grupos de whatsapp y comenzaron a crear redes con docentes y educadoras/es de otros establecimientos, e incluso hay educadoras que participaron de redes a nivel nacional.

“(Nos dijeron) “aquí está la plataforma, descargue su portafolio, hágalo” y quedamos, así como ya ¿y esto como se hace?”. Y empezamos a crear redes con colegios municipales, empezamos a entrar a estos grupos de WhatsApp, nos compartían links de no sé ¿cómo empezar el portafolio? ¿cómo seguir la segunda parte? Y todo fue gracias a redes con otros colegios ¿ya? (Docente, EPS, Zona Sur)

“Bueno lo positivo es que aprendimos, que compartimos con otros colegas, que nos apoyamos con diferentes... yo me apoyé con unos WhatsApp que había de todo Chile y conocí a otras educadoras, compartimos documentos, incluso hasta ahora seguimos en el WhatsApp y seguimos compartiendo documentos, todo eso es súper positivo, en lo pedagógico.” (Educadora, JI_ VTF, Zona Norte)

Estos grupos originalmente conformados para conversar sobre la carrera docente han sido también espacios para compartir materiales y estrategias pedagógicas, lo que es sumamente valorado por las profesionales.

El apoyo del equipo educativo dentro del jardín infantil y/o sala cuna también ha sido fundamental para otras educadoras. Algunas de ellas han trabajado en conjunto con otras profesionales para preparar el módulo de clase grabada y el de experiencia de trabajo colaborativo.

“Sinceramente fue algo que me quedó grabado y constantemente estoy entregando mis conocimientos a mis colegas de mi jardín. Porque las chiquillas, las estoy preparando para que den la prueba y les vaya excelente. Y den el portafolio igual. Entonces estamos trabajando en lo que es planificación, todo, con los focos de observación, todo lo que lleva, conlleva lo que es el instrumento, el portafolio, todo. Entonces para que no sea algo desconocido para ellas”. (Educadora, JI_ VTF, Zona Sur)

“Lo que sí yo tengo muchas amigas profesoras que también se habían evaluado, pero son profesoras de básica, por lo tanto, el sistema de ellas es totalmente distinto, pero sí tenían la voluntad de cuando yo terminé el portafolio, porque también lo terminé como unos días antes de que se tuviera que entregar, se los mandaba y les decía: “¿puedes leerlo?” y me decían que sí”. (Educadora, JI_ JUNJI, Zona Centro)



Esta falta de apoyo sobre el proceso ha generado una serie de percepciones negativas en relación con el Sistema de Reconocimiento, tales como, confusión, miedo, decepción, las que impactan directamente en la confianza de docentes y educadoras/es con el sistema.

Uno de los aspectos más mencionados por las y los directores es que el proceso evaluativo es una instancia relevante y necesaria para el reconocimiento de la labor docente y para el crecimiento profesional, sin embargo, se percibe que es poco pertinente en relación con el quehacer diario de docentes y educadoras/es. Según las y los directores, esta poca adecuación del proceso evaluativo tiene relación con que es poco auténtico y está descontextualizado.

“Creo que la evaluación como está hoy día vista, es bueno que exista y es bueno eso, que exista un proceso de evaluación, sé que es un proceso súper construido y bien elaborado. Pero sigue siendo poco auténtico, porque, los docentes preparan su portafolio, o sea, en definitiva, evalúa la capacidad del docente de hacer ese trabajo y les da tiempo, pero no es lo que hacen a diario en las escuelas” (Director/a, SLEP, Zona Norte)

En este sentido, el hecho de que el proceso sea concebido como poco auténtico se relaciona con que gran parte del proceso evaluativo les obliga a docentes y educadoras/es a destinar **mucho tiempo de planificación y preparación, de modo que el resultado es una representación forzada y de alto costo sobre su trabajo diario**. En esta misma línea, se percibe que docentes y educadoras/es deben adaptarse a lineamientos que encasillan la labor docente, lo que le resta realidad al proceso evaluativo.

“Un sistema de evaluación que tiene que ir como ellos lo planifican, entonces, no es real, no es real la muestra que se hace, porque al final igual el docente tiene que adaptarse a eso, porque queda o no el marco para la buena enseñanza, los estándares indicativos de ese periodo te dicen que usted tiene que trabajar de esta manera, cumplir con estos plazos, etc. Entonces, si bien es cierto, la evaluación en general, yo creo que la gente lo acepta bastante bien y quiere evaluarse y quiere participar del proceso porque lo ve también como una oportunidad de crecimiento profesional” (Entrevista a Director/a, JUNJI, Zona Norte)

“Creo que es una instancia evaluativa que no se condice para nada con lo que nosotros los profesores en el aula entendemos y se nos pide que hagamos en cuanto a la evaluación. Yo no puedo evaluar a todos mis estudiantes con el mismo instrumento, cosa que si se hace con nosotros. Yo no puedo evaluar a mis estudiantes sin darles a conocer los indicadores de evaluación en las rúbricas, cuestión que también se hace con nosotros.” (Docente, EM, Zona Centro)

“Creo que no se ajusta, para nada. Es como que todavía no nos actualizamos. No se ajusta a cómo estamos trabajando, al siglo, al tiempo de los niños que tenemos



hoy en día. Después, post pandemia, niños energéticos, ansiosos. El sistema es totalmente distinto y creo que no se ha ajustado (las evaluaciones del Sistema de Desarrollo Profesional Docente)” (Docente, EPS, Zona Sur)

La naturaleza de la evaluación, como una instancia con escaso componente formativo, se sustenta también en la **carencia de tiempo que poseen los docentes para incorporar este tipo de recomendaciones a su labor diaria**. De este modo, la evaluación se sitúa como un proceso que debe realizarse, pero que pierde el sentido al no existir un tiempo suficiente para hacer los ajustes requeridos.

“Como que, en el fondo no apunta a que realmente esa educadora pueda mejorar en el tiempo ¿sí? esto del elemento del portafolio, cierto, como de varios elementos que están asociados a este proceso, si bien siento que van en dirección a eso porque apuntan como al proceso, hay una contextualización de los grupos, etc., hay tan poco tiempo para poder ajustarse a ese trabajo que termina siendo como algo medio impuesto y de hacer como por hacer” (Directora JI_VTF, Zona Centro)

Asimismo, según directores, esta carga adicional representa un factor que incide de manera importante en la salud mental de docentes y educadoras, lo que se evidencia en el uso constante de licencias médicas, asociadas al aumento de la carga laboral en los establecimientos. Este crecimiento de las horas de trabajo significa en algunos casos una mayor dedicación horaria para este tipo de labores, incluyendo incluso tiempos personales.

“Entonces, finalmente siento que, como que el profesor es como obligado a hacer la evaluación docente. Aparecen ene licencias, ene problemas y yo creo que tenemos que apuntar al encantamiento de la carrera, para luego que esta ley genere beneficios” (Director/a, EM, Zona Norte)

“En el fondo, hay que garantizar también uno, la salud mental, los tiempos, porque las educadoras no debiesen por qué hacer todo este proceso en sus horarios personales ¿no?” (Director/a, JI, VTF, Zona Centro)

“Y ese nivel de estrés que tienen los profesores, que uno tiene que liberar horas, es casi todo un semestre, liberando horas para la reflexión de una clase, o sea, es un momento” (Director/a, SLEP, Zona Norte)

Las y los docentes evaluados señalan que es un proceso asociado al Sistema de Reconocimiento el que es complejo, y que toma bastante tiempo, y es sobre todo una fuente de agobio.



“Implica un desgaste mayor, una dedicación de tiempo que, además de todo el tiempo que ya entregamos al colegio y todo el tiempo que de repente dejamos relegada a la familia, relegada a otras temáticas, incorporar cada cierto tiempo un proceso de evaluación docente, que es un proceso mucho más complejo que sólo dar una prueba y hacer un portafolio, que requiere reflexión, que requiere capacitación, que requiere tiempo” (Docente, SLEP, Zona Norte)

“Yo creo que para los docentes siempre es bueno ser evaluados, saber en el fondo o validarse de alguna manera. Lo que sí, yo siento que el proceso en general, de hecho, el año pasado desde la UTP donde trabajé, sentí que generaba mucha ansiedad en el docente. Demasiada ansiedad de tratar de salir (del proceso de evaluación) (...) en general he visto que genera mucha, mucha ansiedad en el docente, mucha disconformidad porque todo el mundo lo quiere hacer bien pero tampoco sabe ciertamente cómo hacerlo bien y el lenguaje que utilizar” (Docente, SLEP, Zona Sur)

Quienes han participado del proceso de evaluación incluso lo han racionalizado al punto de priorizar qué resulta más importante lo que denota que la evaluación les exige mucha energía, y tiempo, considerando que tienen además que desempeñar otras actividades en sus escuelas.

“Es un proceso estresante. Porque como yo dije, no hay un tiempo en que uno pueda dedicarse solo a la preparación del portafolio, o de estudiar para las pruebas de conocimiento. Porque tu sigues con tu trabajo. Entonces vas priorizando: lo que me piden en la escuela, o lo que tengo que rendir en la evaluación. Entonces, yo creo que para nadie resulta grato. Es agobiante, independiente de que después si sales bien va a venir una recompensa.” (Docente, SLEP, Zona Centro)

“siento que, (la evaluación) es algo muy pesado, algo que es un estrés más a todo. Ustedes saben que trabajamos en la pedagogía con niños, con planificaciones, todos los días haciendo cosas, es como un estrés más.” (Docente, EPS, Zona Norte)

Lo mismo ocurre en el caso de las educadoras de jardines infantiles y salas cunas dependientes de JUNJI AD, JUNJI VTF, e INTEGRA (AD y CAD).

El proceso evaluativo integral requiere de mucha preparación y trabajo y tiene un alto costo emocional y personal. Considerando que las educadoras están dedicadas completamente al trabajo en aula y que no cuentan con la estructura formal de horas no lectivas, salvo algunas tardes libres dedicadas a planificación al mes, es muy difícil que puedan dedicar



tiempo de su jornada laboral para la preparación de la evaluación por lo que se realiza principalmente en casa dentro de su horario personal.

“No contamos con estas horas lectivas para poder realizar el portafolio y la preparación de la clase grabada ni lo demás, ni siquiera la preparación para la prueba de conocimiento, es algo que nosotras lo realizamos en nuestros propios tiempos personales y además la poca, el poco apoyo, también, en cierta medida, de la institución en relación a cómo se nos va a medir, en cómo se nos va evaluar.” (Educadora, JI_JUNJI, Norte)

Las educadoras destacan que el proceso evaluativo se percibe como complejo de abarcar dado el alto volumen de contenidos considerados para la evaluación lo que le exigió mucha dedicación al estudio.

“Pero, como le digo, o sea, es un trabajo, es hartó, es un año que se prepara, yo me preparé el año completo. Hasta el último minuto estudié. Y es mucha la materia que dan cuanto a los contenidos, el temario que nombran ellos, es mucho”. (Educadora, JI_VTF, Sur)

“Yo también tenía ese miedo de la prueba, porque estudié mucho, mucho, fueron prácticamente casi dos meses que eran dos horas, tres horas de descanso, porque el contenido que tiene la prueba es bastante, o sea, son 60 preguntas”. (Educadora, JI_JUNJI,)

Existe la percepción que evaluarse es explorar un terreno desconocido ya que muchas de las/os educadoras/es entrevistadas/os fueron las/os primeras en ser convocadas/os al proceso.

“Yo quede súper contenta con el resultado, pero fue un montón de desgaste que, tal como decían las chicas, no sé si lo hubiese hecho en alguna otra oportunidad, pero sí es tirarse y nadar y flotar y saber que pudiste hacerlo”. (Educadora, JI_VTF, Centro)

Como consecuencia, la **predisposición a evaluarse es bastante negativa**, a pesar de que se concibe como necesario. Esto se explicaría, en parte, debido a que significa un factor adicional de estrés y un aumento de la carga laboral para los profesores.

“Ahora, indudablemente que este perfeccionamiento también se cruza con el proceso de evaluación docente donde, al final de cuenta, aún en nuestro sistema existe una reticencia bastante marcada de algunos docentes de no querer evaluarse, más allá de la condición de que el proceso de evaluación es necesario” (Director/a, EM, Norte)



“En lo cual no estoy tan de acuerdo es en la forma de evaluación, creo que no es auténtica y también los profesores se resisten mucho a la evaluación por distintos motivos” (Director/a, SLEP, Norte).

A modo de síntesis, se evidencian tres nudos críticos en la implementación del Sistema de Reconocimiento. En primer lugar, se observan dificultades en la transmisión de información, producto de debilidades de coordinación entre CPEIP y sostenedores, que contribuyen al desconocimiento acerca de las bondades y especificidades de la carrera docente. En segundo lugar, se identifican debilidades en la entrega de resultados y retroalimentación, así como ausencia de apoyos pedagógicos y acompañamiento durante y posterior al proceso de evaluación, que permitan fortalecer el desarrollo profesional docente. En tercer lugar, se manifiesta el alto costo de la evaluación, no solo en términos de tiempo, sino también en el ámbito personal y emocional. Todos estos aspectos, redundan en una percepción negativa del proceso de evaluación.



10.3 Evaluación y valoración sobre los instrumentos del Sistema de Reconocimiento y de la Evaluación Docente

El Sistema de Reconocimiento es el proceso evaluativo que permite la progresión de docentes y educadoras/es en la Carrera Docente, valorando la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados. Estos conocimientos se miden según dos instrumentos, a saber, Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP).

A continuación, se presenta la evaluación y valoraciones sobre los instrumentos del Sistema de Reconocimiento según la perspectiva de distintos actores involucrados/as, tales como, docentes y educadoras/es adscritas/os a la ley, sostenedores educacionales, y directoras/es y/o encargadas/os de jardines infantiles y/o salas cunas. Vale destacar que, en Educación Parvularia se aplica una versión adaptada de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento al nivel, denominada Evaluación Integral, y se compone de la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), y un portafolio, que considera los tres tramos curriculares del nivel parvulario.

Instrumentos de evaluación asociados al Sistema de Reconocimiento

Evaluación y valoración acerca del Portafolio

En general, la evaluación que hacen los sostenedores del portafolio es positiva. A partir de la percepción de una sostenedora de Fundación INTEGRÁ, el portafolio es un instrumento bien situado y contextualizado para la realidad de las educadoras/es. Además, considera las acciones que ellas/os realizan diariamente y contribuye a que puedan llevar un orden de su trabajo.

“...el portafolio desde lo que el manual solicita... está como bien situado, bien contextualizado el trabajo que tiene que hacer la educadora. Me parece bastante bueno, bastante completo, como que toma todas las situaciones, acciones que las educadoras realizan. Así que lo veo como como parte de un trabajo ordenado que debiese llevar la educadora. Me parece bastante bueno.” (Sostenedor/a VTF, Zona Norte).

Según la percepción de la jefatura de un Servicio Local de Educación, el portafolio permite revisar la propia práctica mediante el ejercicio de análisis crítico de lo que se está haciendo en el aula y poder tomar decisiones para mejorarlas. Es un buen ejercicio.

“El portafolio me parece que da la opción de que uno como profe vaya mirando cómo es el proceso, o sea, si no estuviera en realidad uno nunca lo hace, como que nos obliga a, si no hay alguien que te obligue como que no.



Y, pero creo que también se da mucho que claro que uno lo puede hacer realmente en serio o que en realidad no, para algunos no les hace sentido. (Sostenedor/a, SLEP Centro).

“Cuando tuve la oportunidad de realizarlo, si me ayudaba, porque claro, al escribir, al mirar el proceso en detalle uno se va dando cuenta de ciertas cosas como docente. Entonces me parece que es una buena oportunidad para poder mirar la práctica y poder analizarla y tomar decisiones en lo que uno considere que pueda mejorar.” (Sostenedor/a, SLEP Centro).

Sin embargo, la mayoría de los y las docentes evaluadas consultadas manifiestan que **el portafolio es un instrumento de evaluación que no mide lo que debería medir**. Por lo tanto, **no sería un instrumento pertinente** para dar cuenta de su realidad pedagógica. Como señala una docente que trabaja en una escuela municipal del norte del país, el portafolio no mide el impacto del docente en los aprendizajes del estudiantado.

“si bien es cierto que la prueba de conocimiento sí mide un poco más la expertise que uno tiene en su área, en este caso yo soy profesora de inglés, y es lo que mide. Pero el portafolio en sí, da mucho espacio para que uno escriba, escriba, escriba lo que no necesariamente es real, entonces ahí yo siento que está la falencia del sistema en este portafolio tan elaborado, con palabras tan rebuscadas que no apunta a lo que de verdad importa que es lograr aprendizaje. Yo por ejemplo soy parte de una red de profesoras de inglés que está a cargo de CPEIP y ahí siento que se generan instancias que de verdad enriquecen mi labor como docente” (Docente, EM, Norte)

El portafolio no representa la realidad cotidiana de los y las docentes. Varios/as docentes evaluados/as manifiestan que han tenido que generar estrategias para prepararse y lograr obtener un buen resultado.

“yo tengo algo de bagaje, hartos años de trabajo y me doy cuenta de que, como bien dijeron recién, muchos colegas que han salido con un resultado altísimo, Experto I, II, no se condice con su trabajo diario. Eso la verdad es que también pasa a ser como que tiene el rótulo como de “soy experta number one” pero en el aula no es así.” (Docente, EM, Centro)

“yo me imagino, una profesora que ha sido buena, pongamos el concepto, buena toda su vida y no sé po, el portafolio también tiene sus palabras claves que tiene que tener, que tiene que poseer, fijate que quizás tú lo hiciste súper bien pero no pusiste esas palabras claves y la persona que te revisó el portafolio no se fijan... yo sé que cuando revisan los portafolios son momentos cierto, y son los revisadores y son palabras claves que debe tener en el portafolio y hay gente que si es buena docente de corazón, una docente



con conocimiento y les va mal en su evaluación, y sin embargo hay otros colegas, porque se sabe eso, que pagan porque les hagan el portafolio, o no son tan buenos colegas y les va bien, entonces esas discrepancias (no reflejan la realidad docente)” (Docente, EPS, Norte)

Una de las estrategias para obtener mejores resultados, por ejemplo, es destinar más tiempo y energía en las secciones del portafolio que tienen más ponderación en el resultado final, es decir, hay un cálculo racional en función del tiempo disponible. Un buen ejemplo lo da un docente que trabaja en una escuela dependiente de un Servicio Local de Educación:

“los resultados no reflejan absolutamente nada de tu labor docente, nada. Si a mí me dijeran: “yo soy así, y esto es lo que me merezco”, no. Absolutamente nada. Hay trampas, hay muchas trampas que se hacen en la evaluación y tampoco debiera ser (...) he hecho cinco evaluaciones y he hecho todas las trampas habidas y por haber porque uno necesita ir avanzando y si no, el sistema te castiga. Y estás metida en otras cosas más que no tienes el tiempo para asumirlas tampoco, entonces uno siempre trata de buscar la forma como de qué se va a evaluar, qué parte tiene más porcentaje, a qué le puedo dedicar más, y así” (Docente, SLEP, Sur)

Las educadoras diferenciales evaluadas sostienen que, en su caso, el portafolio es aún menos pertinente a su realidad docente. Inclusive, este instrumento de evaluación tampoco sería coherente con su trabajo en aula. De alguna u otra manera, lo que estas profesionales de la educación tienen que hacer es ser estratégicas para tener un buen resultado en la evaluación. En este sentido, una docente de un establecimiento educativo SLEP del sur del país, manifiesta que adquieren herramientas solo para el proceso evaluativo, y luego de eso, no las usan en su práctica docente cotidiana. Esto, porque no aplica para su realidad de las necesidades educativas del estudiantado.

“desde nuestra área (la educación diferencial), un poco de injusticia también porque siempre hemos pensado que el portafolio no mide lo que nosotros hacemos dentro del aula que es el apoyo a las necesidades educativas en este caso. Nos miden igual que a nuestro colega de básica, de media, donde tenemos que usar las bases curriculares si es párvulo, el currículum de básica, de media, según corresponda. Entonces no se toma el área de necesidades educativas por la cual yo me estoy evaluando y hemos tenido que aprender a adquirir esas herramientas, pero de repente como que las adquirimos por el proceso y después nuevamente volvemos a lo que es nuestro trabajo” (Docente, SLEP, Sur)



De acuerdo con la mayoría de los y las docentes evaluadas, el portafolio es **poco realista**. Una de estas razones radica en que es una instancia de evaluación que no refleja la realidad diaria. Principalmente porque considera una clase de una hora pedagógica, cuando la realidad de muchos establecimientos educativos da cuenta de una clase de dos horas pedagógicas.

“hay elementos dentro del portafolio que no son muy realistas. Por ejemplo, lo que mencionaba el colega anteriormente, lo de la clase grabada que dura 45 minutos no es la realidad de todos los docentes. Una clase, por lo menos en un colegio subvencionado cualquiera, dura 90 minutos, por lo tanto, claro, ahí ¿qué es lo que se saltaron? Elementos básicos como pasar la lista, dejar entrar a los atrasados y otros elementos que tienen que ver con el funcionamiento normal dentro de una sala de clase. A veces hay interrupciones, que se yo, entra el centro de alumnos y otras interrupciones más que no se considera, quizás por eso la clase es tan breve” (Docente, EPS, Centro)

En la educación parvularia, MIDE UC en colaboración con la Subsecretaría de Educación Parvularia, han implementado modificaciones para desescolarizar el portafolios, y adaptarlo a los niveles intermedio y de sala cuna. Sin embargo, se mantiene el desafío de ajustarlo al enfoque de enseñanza propio de la educación parvularia, centrado en la experiencia de las y los niños, el aprendizaje mediante el juego y el trabajo colaborativo del equipo pedagógico. Una de las modificaciones introducidas al portafolio consistió en elaborar un formato suficientemente versátil que permitiera que las educadoras de distintos tramos curriculares pudiesen trabajar con el mismo instrumento. Esta decisión ha repercutido en críticas de algunas educadoras que acusan problemas de pertinencia, sobre todo entre aquellas que enseñan en niveles de salas cuna y niveles medios, frente a quienes enseñan en niveles de transición.

Por otro lado, la SdEP ha relevado la necesidad de modificar el formato de la clase grabada (Módulo 2), con el objetivo de cambiar la duración (cuarenta minutos) y permitir modificaciones considerando las estrategias de aprendizaje de la educación parvularia. En relación con la experiencia grabada, se incorporaron el juego como parte de las tres experiencias de aula que deben presentar las profesionales, y el módulo de trabajo colaborativo es ahora obligatorio, lo que es característico del trabajo de las profesionales de educación parvularia. Sin embargo, las educadoras de jardines infantiles y salas cunas ponen el énfasis en que el módulo de grabación no se ajusta a cómo funcionan las experiencias de aula de educación parvularia. En el caso de esta educadora, el problema es que **la grabación se realiza con una cámara que se queda fija dentro del aula**. Esto impide poder reflejar las actividades que se realizan fuera del aula, que forman parte de las experiencias que considera la educación parvularia, como, por ejemplo, salir al patio a jugar, regar las plantas, etc.



“Yo no podía salir porque la cámara no se podía mover, la cámara queda fija, entonces yo y tampoco se cortaba para decir: voy a volver a continuar afuera. Entonces, ¿qué es lo que yo tenía que continuar? Una actividad que se hace al aire libre tuve que hacerla adentro, sin parar, entonces podía pasar que el momento del cierre, por ejemplo, a lo mejor, suponiendo que yo estaba haciendo el cierre se cortaba en cuarenta minutos, se cortó no más. Entonces todo eso, nosotros tuvimos que adaptarnos, tratar de nuestra realidad adaptarla a un contexto de evaluación docente, ¿me captas?” (Educatora, JI_INTEGRA, Centro)

“Como que digo esta forma no es la adecuada porque en el fondo, las clases grabadas es sabido que son muchas veces shows armados dentro de aulas, cierto, es muy extraño esta dinámica de grabar con niños tan pequeños porque obviamente llama mucho la atención dentro de una sala para bebés o niños tan chicos que no comprenden cuál es el proceso de tener una persona extraña dentro de la sala con una cámara. O sea, como que siento que la ley está pensada muy desde los adultos, sobre todo para las etapas en las que nosotros trabajamos. Entonces, en el fondo lo que termina como... no siendo una evaluación 100% real ni auténtica que es un poco lo que nosotros tratamos de trabajar en los jardines infantiles que es como la versión auténtica, es como estar ahí y registrar y hacer todo el proceso de evaluación en el momento que ocurren los aprendizajes. Entonces, siento que para nosotras como adultas, como educadoras debiese apuntar como a eso también a que nosotros vamos mejorando, es solamente una presión extra que en el fondo uno trata de hacer lo mejor posible, pero no ocurre esto de lo auténtico” (Directora, JI_VTF Centro).

En educación parvularia el trabajo colaborativo es la principal estrategia de trabajo que articula el quehacer de educadoras/es y profesionales técnicos de aula. La grabación de aula correspondiente a la evaluación integral tiene como limitante que **interrumpe esa lógica de trabajo colaborativo ya que la protagonista es la educadora por lo que los profesionales técnicos se deben mantener un poco más al margen**, lo cual es disruptivo para el funcionamiento del aula.

“en el día a día, así como yo puedo generar una experiencia de aprendizaje, la técnico, mi agente educativo, también la puede hacer y eso nos sucede en el día a día, entonces a veces también tenemos técnicos que son muy proactivas en este proceso y también esto se ve disminuido porque en el proceso de evaluación ellas tienen que mantenerse un poco más al margen porque en ese momento la protagonista soy yo como educadora porque es a mí a la persona que están evaluando, entonces también es un proceso



colaborativo lo que nosotros vivimos en el día a día.” (Educadora, JI_JUNJI Norte)

“Sí, si lo tiene, el módulo 3, tiene un componente como más colaborativo, sí lo tiene. Pero lo debería tener en otros módulos, también, un aporte más, como desde el aula. Y la prueba de conocimientos, que siento que no conversan la una de la otra, siento que la prueba conocimiento y el portafolio son como separados, no conversan, porque además yo no conozco la prueba, conozco...las chicas igual me contaron un poco de cómo era la prueba, que ellas pensaban que era algo más de conocimiento, e igual era de aplicación. Entonces siento que esos dos elementos no conversan, porque además las temáticas son muchas, el portafolio va por un lado y el otro va por otro, entonces creo que ahí para mi gusto, no conversan tanto. Y, además, ven muy separado, porque como que no hay una articulación entre los dos” (Sostenedor/a, JI_INTEGRA Norte)

Considerando que el instrumento de grabación no se ajusta al funcionamiento de una experiencia de aprendizaje de educación parvularia, según las educadoras, hay algunas que creen que este instrumento no refleja fielmente su práctica porque son evaluadas bajo condiciones en las que ellas no trabajan diariamente. Esto evidencia problemas de pertinencia del instrumento.

“Entonces igual es, o sea, nosotras yo creo que sobrevivimos este proceso con nuestras habilidades para poder adaptarnos, pero fue súper triste en el sentido de que nosotros como evaluarnos, por ejemplo, las que no salimos en el tramo que queríamos quedar es triste porque no refleja lo que uno es porque uno se quedó con la foto que lo que vieron y no es lo que uno es.” (Educadora, JI_INTEGRA_Centro)

A lo anterior se suma el hecho que se ha generado una desconfianza en el proceso de corrección del portafolio, pues mencionan que hay correctores que pertenecen al sistema de educación particular. Esto, genera incomodidad en los/as mentores, puesto que consideran que quienes corrigen este tipo de materiales debiesen como mínimo haber pasado por procesos de evaluación docente.

“Sí, también la otra crítica que tengo yo, es que hay correctores de portafolio que trabajan en sistema privado, entonces no es lo mismo trabajar en un colegio privado que un colegio público vulnerable. Entonces, el contexto es totalmente distinto, las motivaciones, los estudiantes y entonces, me parece así extraño y además que si están en el sistema privado no tienen tampoco



carrera docente ¿y cómo están como corrector de portafolio?” (Docente Mentor, SLEP Centro)

“Porque así haciendo memoria y con las chiquillas ahí, que estuvieron acompañándome en la clase grabada me salía que esto no lo hice y yo en mi mente acordándome, yo me acordaba que, sí lo hicimos, pero ahí me evaluaron que no lo hice, es como raro igual te evalúen por una clase grabada, siendo que tu estay casi todo el tiempo a veces con los niños, entonces es fome esa parte igual.” (Educadora, JI_VTF, Norte)

“...creo que debería ser más transparente también, el hecho de que a nosotros solamente veamos un puntaje después de la prueba está basada en esa desconfianza, creo yo, que tienen en contra de los profes como de sistema porque si fuese por un sentido formativo le dirían a los profes: “estas áreas tienes que mejorar”, pero no recibimos esa información, solamente recibimos un puntaje no más y la letra y eso no nos entrega muchas herramientas para seguir mejorando, creo yo”. (Educadora, SLEP, Sur)

A modo de conclusión, la pertinencia del portafolios es avalada por sostenedores pero cuestionada por docentes, educadores/as diferenciales y educadores/as de párvulos. Educadores/as de párvulos cuestionan especialmente la validez de la grabación de aula, en tanto no refleja los métodos de enseñanza del nivel (trabajo colaborativo con profesionales técnicos y realización de actividades fuera del aula, entre otros).

Evaluación y valoración de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP)

En primer lugar, se identifican debilidades en la **implementación** de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP). Como primer antecedente, la falta de claridad institucional entre el CPEIP y la Agencia en relación con el rol que le compete a cada una ha impactado negativamente en la implementación de la prueba. La implementación del trabajo de campo de una prueba de características censales, es decir, que se aplica a un gran número de docentes y educadoras durante todos los años, requiere de un número de recursos humanos y económicos importante. La unidad encargada de la aplicación y procesamiento de datos en la Agencia de la Calidad de la Educación contaba con 5 profesionales, lo que es efectivamente insuficiente para responder a las necesidades.

“Me parece a mí que es un sistema que... El de, el que tiene que ver con la evaluación de desempeño docente, y en particular con la de conocimientos específicos y pedagógicos, un sistema que está bien precarizado en términos de los recursos que se le asignan; que si uno realmente quiere poner, quiere darle un estatus distinto, mejorar la calidad de los instrumentos y la implementación y que esto sea masivo, efectivamente, que llegue a todos los docentes en períodos, cierto, en etapa, eso



requiere mayor asignación de recursos y creo que ahí la implementación se quedó corta en ese aspecto” (Actor Interno, Ex Funcionario Agencia de Calidad de la Educación)

A partir de la percepción de las y los sostenedores, existe **mucho desconocimiento** en relación con la ECEP, por lo que **debiese existir al menos un manual que entregue más información sobre las preguntas**. Esto les permitiría orientar mejor a docentes y educadoras/es que manifiestan que el temario es muy extenso y no refleja lo que finalmente les preguntan en la evaluación.

“En la prueba de conocimiento la verdad es que es súper desconocida. De verdad hay súper poca información. Así como hay un manual de portafolio, debería haber un manual de prueba de conocimiento, como hacia dónde van orientadas las preguntas. Porque una cosa es que te digan conocimiento de tu profesión, pero ¿Qué? porque te puedes estudiar un montón de cosas y al final... por lo menos en la experiencia que me han comentado a las educadoras te preguntan cosas que de verdad que son tiradas de las mechas, o sea, no te las vas a estudiar”.
(Sostenedor/a, JI_ VTF, Zona Norte).

Otro nudo crítico asociado a la implementación, identificado por sostenedores/as, es que **los cambios en la introducción de nuevos referentes curriculares y formativos en educación parvularia han impactado en las educadoras de escuelas**, quienes han tenido que comenzar a evaluarse con el Marco para la Buena Enseñanza para Educación Parvularia.

“Si lo que cambió en las escuelas fue que pasaron a evaluarse con el... porque antes las educadoras de escuela se evaluaban con el marco para la buena enseñanza de básica. Hoy día se evalúan con el marco para la enseñanza de párvulo y yo también en el taller pedagógico que realizamos también estuve acompañando a las educadoras de escuelas. Es un proceso de evaluación que luego suspendieron, pero también revisamos este manual de portafolio porque para ellas hay mucho lenguaje desconocido porque ya estaban muy polarizados”.
(Sostenedor/a JI_ VTF, Zona Norte).

En cuanto a la logística asociada a la aplicación, una educadora de párvulos en la zona sur menciona que tuvo problemas al momento de rendir la evaluación. La comunicación de parte de la Agencia no fue suficientemente clara, agrega, lo cual generó que otras educadoras tuvieran que trasladarse de urgencia a otra sede.

“Acá en Valdivia y creo que vi en las noticias, no era el único lugar, había un tema de descoordinación, por ejemplo, colegas que llegaban a tomarse la prueba a un liceo, que te avisaron el día anterior por correo que te tocaba, y resulta que ibas a ese liceo, ya con dolor de guata, con todo, día sábado ¿cierto? qué sé yo,



aperrando en diciembre más encima, víspera de navidad y tenías que ir a otro”.
(Educatora, JI_INTEGRA, Zona Sur)

Con respecto al **diseño**, se plantea que está enfocada principalmente a los niveles de transición, lo que significa una dificultad para educadoras/es que se han dedicado exclusivamente a los tramos de niveles medios y/o salas cunas y que no están familiarizadas con el tramo⁸⁷. Como consecuencia, los y las educadoras entrevistadas relevaban la importancia de que la evaluación de conocimientos pedagógicos y específicos (ECEP) permita distinguir en los instrumentos las diferencias que existen entre los tramos curriculares de salas cuna y niveles medios, y los niveles de transición. Los niveles de transición tienen un enfoque pedagógico distinto a los otros dos tramos de la educación parvularia y están orientados en parte a ser una preparación para la educación escolar. Según la percepción de una sostenedora de jardines infantiles y salas cunas JUNJI, el instrumento **carece de suficiente pertinencia con la educación parvularia** por su enfoque *escolarizante*, y no reflejaría el conocimiento de todos los tramos de educación parvularia.

“Yo creo que tendría que hacer esta distinción, esta distinción de niveles sala cuna a niveles medios, que generalmente JUNJI e Integra trabajan hasta esos niveles, y hacer una prueba de conocimiento ya más específica para NT1 y NT2 que son ya las colegas que trabajan en colegio”. (Grupo Focal Educadoras/es Evaluadas/os, INTEGRA, Zona Sur)

“La prueba de conocimientos específicos, en relación a lo que me han comentado las educadoras es una prueba que está también mucho más enfocado en lo que son los niveles transición que específicamente los niveles sala cuna y niveles medios, por lo tanto, igual no aborda todo el sistema de la educación parvularia y desde los mismos conceptos que se utilizan también no está tan centrado en lo que es la educación parvularia que no es de escuela, que no es de colegio, se podría... O de escuela, en ese aspecto, de escuela de párvulo, ellas me comentaban que les faltó mayor pertinencia a lo que es la educación parvularia que entrega JUNJI y a conocer más en relación a las instituciones que se acogen a esta evaluación, si bien yo entiendo que no se puede hacer una evaluación para cada institución, ya sea

⁸⁷ A modo de contexto, durante los últimos años, los niveles de transición han sido traspasados en su mayoría a las escuelas del Mineduc. Al 2022, la matrícula del nivel NT1 se concentra principalmente en Mineduc (76%) y el resto en Junji (10%), VTF (10%) e Integra (4%). En el caso de NT2, las escuelas del Mineduc concentran aún más la matrícula (93%) y los jardines JUNJI, VTF e Integra representan únicamente el 4%, 1% y 2% respectivamente (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023). **A partir de esto se puede desprender que la proporción de educadoras que trabajan con niveles de transición es baja.**



Integra, ya sea VTF, ya sea JUNJI, en este aspecto, que igual nosotros acompañamos la propuesta pedagógica de los guías”. (Sostenedor/a JUNJI, Zona Centro)

“Ya, como dicen las colegas la evaluación no está pensada en nuestra forma de trabajar, ¿ya? Se ve muy disminuido en esta evaluación el protagonismo del niño y la niña, para nosotros es fundamental el fortalecer ambientes propicios para el aprendizaje y en ambientes intencionados para el aprendizaje. Como dicen las colegas, nosotras acá no trabajamos con un inicio, desarrollo y cierre, si no que más que nada con el ofrecer estos ambientes intencionados que generan a través del juego diversos aprendizajes en los niños y en las niñas”. (Educadora JI_JUNJI, Zona Norte)

En general, de acuerdo con los y las docentes, la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP) **no refleja la práctica pedagógica cotidiana**. Según la percepción de una docente, los conocimientos están/existen, solo que hay mejores estrategias para evaluarlos.

“Estoy de acuerdo con las opiniones que han generado porque la prueba en sí, por ejemplo, para generalista básico tomaba contenidos de enseñanza media. (Antes, la prueba) tenía una parte de desarrollo, y a la final como que se fue disminuyendo eso. Y a mí me gustaría que, si uno es profesor, lo evalúen con eso. Con la planificación o con un proceso de evaluación. O sea, más que nada se le dé importancia a eso que a los conocimientos. Porque los conocimientos están, y se pueden adquirir en distintas fuentes. Pero sí, el proceso específico como la planificación, la evaluación, que es lo que uno estudió y lo que uno practica siempre.” (Docente SLEP, Zona Centro)

Complementario a lo anterior, otra docente que trabaja en un colegio particular subvencionado expresa que la **prueba tiene preguntas capciosas que llegan a confundirlos**. Asimismo, que la prueba debería medir habilidades y no conocimientos.

“La prueba en sí la encuentro un poco tramposa, porque a veces se nos exige como profesores no, con los niños, a ver, no hacer estas preguntas capciosas que te cambian una palabra y te cambia todo el contenido de la respuesta y yo eso lo vi claramente reflejado en la prueba. Encuentro que la prueba igual mide demasiado contenido, más que competencias, más que habilidades, eso siento también” (Docente, EPS, Zona Norte)



Ahora bien, más de la mitad de los y las docentes consultadas manifiestan que los contenidos de la prueba son de memoria, **por lo que sienten que este instrumento evaluativo implica más bien memorizar y no un trabajo de reflexión.**

“La prueba es un estrés igual o superior al portafolio porque tienes que estudiar un temario que es inmensamente grande, complejo (...) es una prueba macabra, terrible. Porque nos podemos preparar súper bien en el portafolio, pero llegamos a la prueba y hay contenidos que jamás en la vida hemos visto, poco pertinentes a las Bases Curriculares que nosotros enseñamos en los niveles que estamos haciendo clases. Entonces ahí se trunca todo.” (Docente, EM, Zona Sur)

“yo sentí que (la prueba de conocimientos específicos) fue como más memoria, más que medir mi conocimiento a través de esto, retuviste o no retuviste, sentí que había que trabajar como la Biblia en mano, siendo súper honesta, al pie y al derecho, uno, dos, tres y siento que fue poco válido, porque no fue medir conocimientos sino conocerte el planes y programas y sabértelo de memoria, entonces yo salí súper frustrada.” (Docente, EPS, Zona Norte)

Las educadoras de jardines infantiles y salas cuna manifiestan tener **problemas** con el hecho que la evaluación **sea tan general**. Dado que jardines infantiles ya no trabajan con NT, hay muchas que están dedicadas solo a niveles medios y salas cuna, o heterogéneos, por lo que las preguntas asociadas a NT son desafiantes.

“Entonces yo me sorprendí mucho con la prueba, porque era mucho, insisto, preguntas con contenido de básica, de en el fondo del colegio. yo creo que no es pertinente, yo creo que habría que hacer la distinción entre una educadora de jardín a una educadora de colegio. (Educadora JI_JUNJI, Zona Centro)

Pero me encontré con unas colegas que, y cuando íbamos saliendo de, después de rendir la prueba, de colegas que habían trabajado toda su vida, más de 20 años, más de 30 años, solamente en transición, NT1 y NT2. Y decía, me fue super mal porque la prueba hablaba mucho, por ejemplo, había muchas preguntas que correspondían a sala cuna menor, sala cuna mayor. (Educadora JI_JUNJI, Zona Norte)

“Entonces era como, yo me imagino, si yo hiciera la prueba, yo haría una prueba relacionada al nivel en el cual se está evaluando el profesor, la docente, la educadora, para que sea justo también para ella y también para todas porque de verdad, por ejemplo, yo nunca trabajé en transición porque yo llegué a trabajar a jardín, entonces para mí, las preguntas de transición eran mi lógica de cómo sería en un jardín y obviamente es muy distinto a cómo se vive en un colegio. (Educadora JI_INTEGRA, Zona Sur)



“Las preguntas eran súper amplias, eran muchas preguntas más que todos de evaluación o de proceso, y me pasaba que claro, en sala cuna y en niveles medios, no se me dificultó, porque sabía cómo se trabaja, conozco la malla curricular, pero lo que era NT1, NT2 es teoría, entonces cuesta y cuesta mucho porque yo no ejerzo en NT1, NT2 hace como 5 años aproximadamente y cuando ejercí, ejercí con las antiguas bases curriculares, lo cual es peor, así que si debieran hacer esa distinción entre educadora de jardín infantil y educadora de colegio, porque es muy diferente el trabajo que se hace. (Educadora JI_INTEGRA, Zona Sur)

Según la percepción de las educadoras de párvulos que participaron del proceso de evaluación integral, la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos todavía tiene mucho por mejorar. **El temario debiese reflejar con mayor claridad lo que se va a preguntar en la evaluación, ya que existe la percepción de que es muy largo y no refleja el real contenido de la prueba.**

A partir de lo señalado por las educadoras de párvulos la experiencia profesional es clave para contrarrestar la sensación de desconocimiento frente a la evaluación. Aquellas educadoras que ya pasaron por distintos tramos curriculares manifestaron haber podido responder la evaluación sin grandes problemas, mientras que aquellas educadoras con menos experiencia experimentaron una sensación de mayor dificultad.

“Entonces, toda esa experiencia me sirvió para poder hacer mi prueba, las vivencias que tuve, todo me sirvió para que me fuera bien en la prueba, pero son cosas más que una ha estado en sala con los niños más que las preguntas que estudiar ahí el dossier pregunta por pregunta, porque me lo estudié, pero yo cuando me senté ahí me di cuenta que había cuatro preguntas, ¿y qué pasa con una educadora que no tiene esas vivencias y que está haciendo su prueba por primera vez? (Educadora JI_VTF, Zona Norte)

“Beneficioso para mí porque yo hace mucho tiempo que vengo trabajando niveles, pero a ellas no les parecía eso, que no estaba bien distribuida la cantidad de respuestas para ellas que a lo mejor estaban en niveles de transición y nosotras que trabajábamos en niveles menores si manejábamos más esos temas, bueno sí, yo también he trabajado en niveles de transición antiguamente, entonces lo que dice Ximena es verdad, la experiencia ayuda mucho, porque si uno ha pasado por todos los niveles uno maneja temas que más o menos que uno trabaja con los niños, el tema de... las matemáticas, de la naturaleza, cosas que con los más pequeñitos no los ves o los ves así como más vagamente”. (Educadora JI_VTF, Zona Norte)

A modo de síntesis, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP) presenta varios desafíos. En primer lugar, en su implementación, debido a la falta de



recursos y articulación institucional, y la falta de difusión acerca de sus contenidos. En segundo lugar, en su diseño, en cuanto a su pertinencia para niveles medios y salas cuna (enfoque escolarizante), así como la validez del contenido y preguntas para medir la práctica cotidiana docente.



Aspectos de Mejora asociados a los instrumentos del Sistema de Reconocimiento

Se identifican varios aspectos de mejora asociados a los instrumentos del sistema de reconocimiento, y la evaluación integral para el nivel de educación parvularia. En primer lugar, **se plantea la posibilidad de trabajar con el mismo portafolio durante un nuevo proceso de elaboración, haciendo las mejoras necesarias**. Esto se justifica por la inversión en tiempo y esfuerzo que conlleva la elaboración de un portafolio.

“También sería como una opción, de no rendir siempre todo el portafolio desde cero, si no ver los propios errores que tuvo uno y mejorarlo”. (Educadora, JI_JUNJI, Zona Sur)

“Espero que, ojalá, si fuera posible, que cuando ya cumpla la cantidad de años para los doce años, pudiera pasar de forma automática a experto dos, no volver a repetir este portafolio, porque sé que se puede como guarda el puntaje de la prueba pero no del portafolio, pero el portafolio es un trabajo enorme, es muy grande, es muy intenso y lamentablemente, por lo menos nosotras, que estamos en jardines infantiles y JUNJI es muy difícil hacerlo, no contamos con los tiempos ni tampoco con los espacios como para poder concentrarnos y trabajar de una forma óptima”. (Educadora JI_JUNJI, Zona Centro)

Otro aspecto de mejora identificado por las educadoras es que quienes **corrijan el** Otro aspecto de mejora identificado por las educadoras refiere a mejorar las rúbricas y promover que quienes **corrijan el portafolio sean educadoras y no docentes**. Esto permitiría resguardar que los evaluadores cuenten con las herramientas y conocimiento del aula adecuados para la educación parvularia, y a reforzar la confianza de las educadoras en el proceso evaluativo.

“De hecho, después decían que era evaluada también por profesores. Entonces, ahí yo les decía que... y le encontraba como incongruencia porque al final los profesores no tienen las mismas herramientas que uno, o sea es totalmente diferente y bueno, me parece que ahora está cambiando un poco la situación, ya está siendo evaluado por educadores, o sea no sé si así, porque yo recién este año me voy a evaluar nuevamente entonces, esa es como la duda más que nada”. (Grupo Focal a Educadoras/es Evaluadas/os, VTF, Zona Norte).

Por otro lado, se sugiere incorporar a equipos UTP a los procesos de acompañamiento de docentes y/o educadoras/es que obtengan resultados insuficientes. El seguimiento podría fomentar la reflexión pedagógica.

“yo partiría por hacer partícipe de la evaluación docente a los propios establecimientos educacionales a través de la UTP. El cambio que le haría sería darle la



responsabilidad que la UTP del establecimiento educacional sea la persona o el ente encargado de la capacitación y del acompañamiento al docente en un determinado periodo, sí la evaluación docente dura seis meses, bueno, son seis meses de acompañamiento definido por el Ministerio, por ejemplo, con un instrumento, en donde se vayan reuniendo información o el mismo dossier, pero que sea la persona que está en el establecimiento y viendo el día a día del trabajo docente y que eso desemboque finalmente en una reflexión pedagógica en conjunto entre el docente y el establecimiento respecto de los aprendizajes logrados o no logrados de los estudiantes porque hoy día estamos, la evaluación docente nos mide nosotros y estamos dejando de lado y estamos dejando de ver lo que es importante, que es el aprendizaje de los estudiantes, sí esa es la esencia, para eso, por eso vivimos. (Grupo Focal a Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)

Asimismo, las educadoras manifiestan que la elaboración del portafolio y la preparación para la evaluación debiese **considerar instancias de acompañamiento continuo y constantes** para que la evaluación demuestre efectivamente sus avances y desafíos, sin que nuevas educadoras tengan que pasar por el mismo proceso experimentando miedo y soledad.

“¿cómo llevarla a la práctica? ¿cómo hacerlo de una mejor manera? Y, que también se debiese considerar un acompañamiento, pero un acompañamiento establecido, porque creo que cada una de las que hemos vivido la experiencia se ha sentido súper sola en esto, el empleador muchas veces, como te decía anteriormente, no considera a las educadoras de párvulo docentes propiamente tal, por lo tanto, acá el acompañamiento en la comuna fue para los profesores que les fue mal en la anterior. (Educadora, JI_VTF, Zona Centro)

En esta misma línea, se plantea que la elaboración del portafolio promueva la **generación de grupos de trabajo colaborativo** entre educadoras con la finalidad de poder compartir experiencias y estrategias para la mejora, en el corto y largo plazo. Esto resultaría posible, considerando que las educadoras suelen preparar sus portafolios en colaboración con otras colegas.

“Yo siento que, si voy a participar de una evaluación, desde el sostenedor, en este caso, por ejemplo, en este caso cuando son colegios municipales o jardines municipales, yo encuentro que debería, se debería hacer como un grupo, no, como no... Se debería hacer un grupo para que se puedan compartir experiencias, mejorar el trabajo colaborativo, porque igual si el portafolio es parte de lo que uno hace, entonces no es tan ajeno a lo que nosotros hacemos, está en el quehacer pedagógico, entonces como para poder revisar y concientizarme sobre el trabajo



que hago, si está bien o no.” (Grupo Focal a Educadoras/es Evaluadas/os, VTF, Zona Centro)

“Entonces independientemente de si me evaluó o no, yo siento que igual se debería hacer ir formando grupos, proyectando... Ya, si no te vas a evaluar ahora, pero más adelante, igual puedes participar, como abrir más las oportunidades a todas las colegas, para ir reflexionando paso a paso sobre el trabajo y no como que: “no, tú eres educadora de colegio, tú lo haces aparte” “tú eres de jardín, aparte”, si al final el portafolio era uno solo, lo único que varía que variaba era si había evaluación par o no o el tema del mismo examen. (Educadora,JI_VTF, Zona Centro)

Finalmente, una educadora sugiere contar con la alternativa de usar una **auto grabación** para el módulo dos. De esta manera la evaluación introduciría menos elementos disruptivos a la práctica de aula.

“Entonces claro, yo creo que a lo mejor el utilizar tu propia grabación tú dices “ya, esto es lo que quiero presentar, esto es lo que yo hago dentro de mi normalidad, este es mi periodo constante que yo hago habitualmente” porque que lleguen a tu sala, a mi me movieron las mesas, porque ahí donde se veía mejor, entonces claro los niños estaban habituados a ir un espacio donde ese espacio no estaba porque estaba la cámara.” (Educadora JI_INTEGRA, Zona Sur)



Percepción de pertinencia de componentes del Sistema de Reconocimiento para evaluar calidad del trabajo docente en el aula y trabajo profesional fuera del aula

Con el objetivo de conocer la opinión de las y los docentes y educadores/as sobre los distintos componentes del sistema de reconocimiento, se indagó sobre qué tan pertinente consideraban cada uno de los componentes al momento de evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y fuera de ella. Específicamente se preguntó respecto a: Evaluación de conocimientos específicos, Evaluación de conocimientos pedagógicos y tres módulos del Portafolio: Planificación, evaluación y reflexión, Grabación de clases y Experiencia de trabajo colaborativo reciente.

Los resultados presentados en este apartado se basan en las dos encuestas aplicadas: a 1.697 docentes y educadoras/es evaluadas/os de establecimientos escolares, y a 1.200 educadoras/es de párvulos evaluadas/os provenientes de jardines infantiles.

El detalle sobre la composición de las muestras se encuentra en el apartado 3.9.2. *indicadores de reportabilidad de las encuestas*. Se presentarán resultados para cada uno de los grupos.

- **Resultados de la encuesta de docentes y educadoras/es de establecimientos escolares**

Si bien la mayoría de las y los docentes y educadores/as de EE ha sido evaluado/a y, por lo tanto, conoce los instrumentos, alrededor de un 9%, no. **Para conocer la distribución de docentes y educadoras que conocen los instrumentos, revisar el anexo 14.17.**

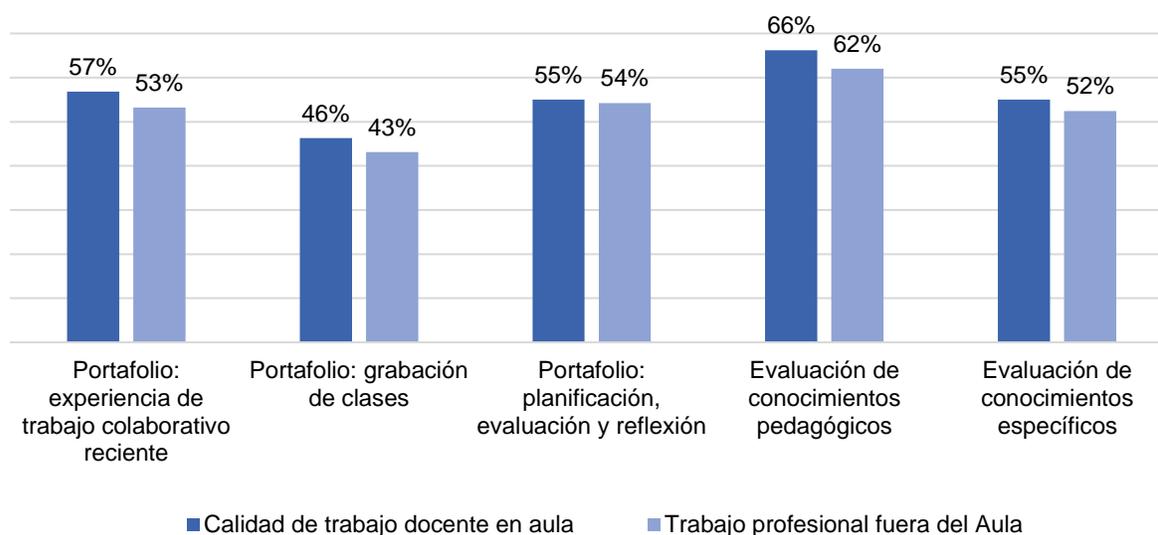
Considerando únicamente la opinión de docentes y educadores/as que han sido evaluados/as en cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento docente, los resultados muestran que la percepción en general es heterogénea y se observan dos grupos: Si bien existe un grupo de docentes y educadores/as que considera que la mayoría de los componentes son pertinentes o muy pertinentes para evaluar el trabajo docente en el aula, lo que representa a alrededor del 55% de docentes y educadores/as evaluados, la otra mitad los considera nada o poco pertinentes.

Asimismo, se observa una distribución similar respecto a quienes los encuentran pertinentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. En tanto, los resultados también muestran que, en general, docentes y educadores/as consideran que estos componentes son más pertinentes para evaluar el trabajo docente dentro del aula, que el trabajo profesional fuera de ella.

A continuación, el siguiente gráfico presenta la distribución de quienes consideran pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y el trabajo profesional fuera de ella.



Gráfico 36: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar: la calidad de su trabajo docente en aula / su trabajo profesional fuera del aula? (% de muy pertinente + pertinente)



Fuente: Elaboración propia.

La Evaluación de Conocimientos Pedagógicos (ECEP) es el componente considerado como más pertinente, tanto para evaluar la calidad del trabajo docente en aula, como el trabajo profesional fuera de ella, donde un 66% y 62% de las y los docentes y educadores/as lo considera pertinente o muy pertinente respectivamente. La Evaluación de conocimientos específicos, también es considerada pertinente para evaluar el trabajo docente en aula, por un 55% de las y los docentes y educadores/as, y por un 52% respecto al trabajo profesional fuera de ella.

En cuanto al Portafolio, si bien los componentes de planificación, evaluación y reflexión y de trabajo colaborativo tienen mayor proporción de docentes y educadores/as que los consideran pertinente, esta percepción cambia cuando se refieren a la Grabación de clases, donde un 46% la/lo considera pertinente para evaluar el trabajo docente en el aula, mientras que un 54% cree que es poco o nada pertinente. Este porcentaje aumenta aún más con respecto a su pertinencia para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, donde un 57% lo considera nada o poco pertinente.

Al analizar según características de las y los docentes y educadores/as la pertinencia para evaluar la calidad del *trabajo docente dentro del aula*, se advierten diferencias según sexo, años de experiencia y nivel de enseñanza. Según sexo se observa que los docentes hombres tienen significativamente mejor percepción de pertinencia respecto a la Evaluación



de conocimientos específicos y los componentes de Planificación, evaluación y reflexión y de Grabación de clases del Portafolio, que sus pares mujeres.

El análisis según años de experiencia muestra que docentes y educadores/as con 16 años o más de experiencia tienen una mejor percepción de pertinencia de la Evaluación de conocimientos pedagógicos y de la grabación de clases que sus pares con menos experiencia. Por el contrario, los docentes con menos años de experiencia tienen una mejor percepción de pertinencia del componente de trabajo colaborativo del Portafolio.

En cuanto al nivel de enseñanza, los resultados muestran que las y los educadores/as de educación diferencial son quienes, en general, consideran menos pertinentes los instrumentos del Sistema de Reconocimiento, especialmente en relación con la Evaluación de conocimientos pedagógicos y la grabación de clases. Esto es consistente con lo que manifestaron en las entrevistas cualitativas, particularmente en relación con el portafolio, por considerar que no es coherente con su trabajo en aula ni que refleje su realidad docente.

Por el contrario, las y los docentes de Educación Media tienen mayor percepción de pertinencia de las evaluaciones de conocimientos específicos y pedagógicos. También hay un alto porcentaje de educadores/as de Educación Parvularia que la considera pertinente o muy pertinente. En cuanto a los demás instrumentos, no se observan diferencias significativas según nivel de enseñanza.

Al analizar según características del establecimiento donde se encuentran trabajando, se observa que los y las docentes y educadores/as de establecimientos educacionales municipales tienen menor percepción de pertinencia de los componentes que sus pares de establecimientos SLEP o particular subvencionado. Son específicamente más críticos respecto a la Evaluación de conocimientos específicos y a los módulos de planificación y grabación de clases del Portafolio, lo que es consistente con lo planteado por ellos/as en las entrevistas cualitativas, quienes afirman que no mide lo que tiene que medir ni representa su realidad cotidiana.

Por el contrario, se destaca a las y los docentes y educadores/as de establecimientos particular subvencionados por el alto porcentaje que considera pertinente o muy pertinente la Evaluación de conocimientos pedagógicos y el módulo de experiencia de trabajo colaborativo del Portafolio. Con respecto a zona y macrozona, no se observan tendencias ni diferencias significativas en la percepción de pertinencia.

Finalmente se observa que a medida que los y las docentes y educadores/as avanzan en tramos de la carrera docente, crece la percepción de pertinencia sobre cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento docente para evaluar el trabajo docente en el aula. Las principales diferencias se observan para los tramos Experto I y II en comparación con quienes están en los otros tramos. Los módulos de Grabación y Trabajo Colaborativo son particularmente percibidos como más pertinentes por quienes están en Experto II. Se destaca también que docentes y educadoras/es de párvulos que están en el tramo de



Acceso también consideran pertinente las evaluaciones de conocimientos pedagógicos y específicos, en comparación con quienes están en los tramos iniciales de la carrera.

La siguiente tabla presenta el porcentaje de docentes y educadoras/es de párvulos que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula según sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, tipo de dependencia, zona, macrozona y tramo de la carrera.

Tabla 85: Porcentaje de docentes y educadoras/es de párvulos que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar la calidad de su trabajo docente según variables de caracterización

		Evaluación de conocimientos específicos	Evaluación de conocimientos pedagógicos	Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	Portafolio: grabación de clases	Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente
Sexo	Hombre	61%	69%	60%	53%	59%
	Mujer	53%	65%	53%	44%	56%
Años de experiencia	5 o menos	63%	50%	63%	47%	38%
	6-10 años	47%	60%	51%	41%	52%
	11-15 años	56%	65%	57%	44%	57%
	16 o más	59%	71%	56%	51%	60%
Nivel de enseñanza	Parvularia	46%	73%	59%	52%	60%
	Básica	55%	65%	55%	46%	56%
	Diferencial	47%	58%	51%	38%	57%
	Media	60%	70%	56%	46%	57%
	Otro	62%	73%	57%	58%	59%
Tipo de Dependencia	Municipal	51%	61%	51%	42%	52%
	P. Subv	61%	75%	60%	52%	64%
	SLEP	59%	66%	62%	53%	58%
Zona	Urbano	55%	67%	56%	46%	58%
	Rural	53%	64%	52%	45%	52%
Macrozona	Norte	54%	70%	60%	51%	61%
	Centro	54%	66%	54%	46%	57%
	Sur	60%	67%	55%	45%	54%
Tramo en Carrera	Acceso	59%	74%	57%	44%	62%
	Inicial	47%	57%	51%	46%	53%
	Temprano	38%	55%	47%	40%	47%
	Avanzado	56%	66%	54%	45%	59%



	Experto I	72%	77%	64%	52%	60%
	Experto II	84%	88%	72%	70%	72%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la **pertinencia de los componentes** del sistema de reconocimiento para evaluar el trabajo profesional *fuera del aula*, se observan diferencias significativas según sexo, tipo de dependencia, años de experiencia y nivel de enseñanza.

Con respecto al primero, se observa que los docentes hombres consideran más pertinentes todos los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula que las docentes y educadoras de párvulos mujeres, especialmente en el caso de la grabación de clases y las evaluaciones de conocimientos específicos y pedagógicos, donde las diferencias son aún mayores. Asimismo, las y los docentes y educadores/as de párvulos con 16 años o más de experiencia tienen mayor percepción de pertinencia de todos los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula por sobre sus pares. Al igual que con el caso de los docentes hombres, las diferencias en percepción también son mayores con respecto a la grabación de clases y las evaluaciones de conocimientos específicos y didácticos.

En cuanto al nivel de enseñanza se observa que las y los docentes de educación diferencial son quienes consideran menos pertinentes los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, siendo especialmente críticos en relación con la grabación de clases, donde solo un tercio de ellos/as lo considera un componente pertinente o muy pertinente. Para el resto de las y los docentes y educadores/as de párvulos de diferentes niveles de enseñanza no se observan tendencias ni diferencias significativas entre los grupos.

Finalmente, las y los docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados son quienes en mayor proporción consideran pertinentes los componentes del sistema de reconocimiento para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. Por el contrario, quienes están en establecimientos municipales son los más críticos respecto a los componentes, donde más de la mitad los considera poco o nada pertinentes, con excepción de la Evaluación de conocimientos pedagógicos.

Por último, se observa que a medida que los y las docentes y educadores/as avanzan en tramos de la carrera docente, también crece la percepción de pertinencia sobre cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento docente para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. Las principales diferencias se observan para los tramos Experto I y II en comparación con quienes están en los otros tramos. Se destaca también que docentes y educadores/as que están en el tramo de Acceso también consideran pertinente las evaluaciones de conocimientos pedagógicos y específicos, en comparación con quienes están en los tramos iniciales de la carrera. La siguiente tabla presenta el porcentaje de docentes y educadores/as que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula según sexo, años de



experiencia, nivel de enseñanza, tipo de dependencia, zona, macrozona y tramo de carrera docente.

Tabla 86: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar su trabajo profesional fuera del aula? Según variables de caracterización (% pertinente y muy pertinente)

		Evaluación de conocimientos específicos	Evaluación de conocimientos pedagógicos	Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	Portafolio: grabación de clases	Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente
Sexo	Hombre	60%	70%	59%	52%	57%
	Mujer	49%	59%	52%	40%	52%
Años de experiencia	5 o menos	41%	44%	53%	38%	34%
	6-10 años	46%	55%	49%	39%	48%
	11-15 años	50%	60%	55%	40%	52%
	16 o más	59%	69%	57%	48%	59%
Nivel de enseñanza	Parvularia	50%	70%	55%	48%	58%
	Básica	53%	63%	57%	46%	54%
	Diferencial	50%	53%	47%	33%	49%
	Media	54%	64%	53%	41%	53%
	Otro	51%	66%	58%	54%	54%
Tipo de Dependencia	Municipal	49%	57%	49%	38%	48%
	P. Subv	58%	69%	62%	49%	60%
	SLEP	51%	64%	55%	50%	59%
Zona	Urbano	52%	62%	54%	43%	54%
	Rural	56%	62%	54%	43%	50%
Macrozona	Norte	55%	65%	62%	49%	55%
	Centro	50%	61%	53%	42%	53%
	Sur	59%	66%	54%	41%	51%
Tramo en Carrera	Acceso	61%	70%	56%	43%	63%
	Inicial	48%	57%	55%	43%	52%
	Temprano	45%	53%	49%	38%	45%
	Avanzado	50%	62%	51%	41%	50%
	Experto I	58%	66%	60%	47%	56%
	Experto II	73%	80%	73%	61%	71%

Fuente: Elaboración propia.

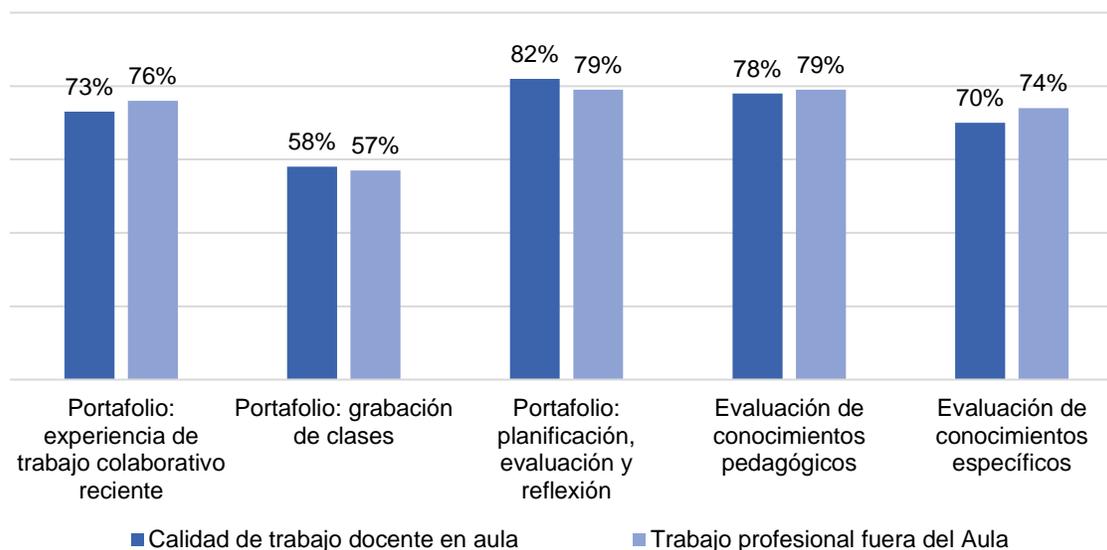


- **Resultados asociados a educadoras/es de jardines infantiles**

Con respecto a **educadores/as de jardines infantiles** y su percepción de la pertinencia de los componentes del sistema de reconocimiento, se observa que alrededor de un 33% no ha sido evaluado por alguno de los componentes (Ver **Anexo 14.17**).

Considerando únicamente la opinión de quienes han sido evaluados/as en cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento, los resultados muestran que la percepción en general es que los componentes son pertinentes, tanto para evaluar el trabajo docente en el aula, como para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. El siguiente gráfico presenta la distribución de quienes consideran pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes del sistema de reconocimiento para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y el trabajo profesional fuera de ella.

Gráfico 37: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y su trabajo profesional fuera del aula? Educadores/as Jardines Infantiles y Salas Cuna (JI) (% de muy pertinente + pertinente)



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que educadores/as de salas cuna y jardines infantiles coinciden mayormente en que el módulo de Planificación, evaluación y reflexión del Portafolio es pertinente o muy pertinente para evaluar, tanto la calidad del docente en el aula (82%), como el trabajo profesional fuera de ella (79%). Asimismo, la evaluación de conocimientos pedagógicos y específicos también son consideradas pertinentes para evaluar la calidad



del trabajo docente dentro del aula y fuera de ella. Para la primera, un 78% lo considera pertinente o muy pertinente para evaluar la calidad del trabajo dentro del aula y un 79%, el trabajo profesional fuera del aula. Respecto a la evaluación de conocimientos específicos, se observa que es mayor el grupo de educadores/as que lo considera pertinente para evaluar el trabajo fuera del aula (74%) que la calidad del trabajo dentro del aula (71%).

Con respecto al módulo de experiencia de trabajo colaborativo reciente, se destaca que es mayor la percepción de educadoras que lo considera pertinente para evaluar el trabajo profesional fuera del aula (76%) que dentro del aula (73%).

Finalmente, al igual que en el caso de docentes y educadores/as de párvulos de establecimientos educacionales escolares el módulo de grabación de clases del Portafolio es el componente considerado menos pertinente entre ellos. Esto es consistente con los resultados de las entrevistas a educadoras de jardines infantiles, quienes sostienen que la grabación no se ajusta al funcionamiento de una experiencia de aprendizaje de educación parvularia, por lo que algunas sostienen que no refleja fielmente su práctica.

Al analizar según características de las educadoras de párvulos de JI se observa que, en relación con la pertinencia para evaluar la calidad de trabajo docente en el aula, hay diferencia en la percepción según tipo de dependencia, años de experiencia, zona, cargo y macrozona.

Con relación a las educadoras de párvulos de otras dependencias administrativas, las educadoras de párvulos de INTEGRRA son quienes más consideran pertinente la mayoría de los componentes del sistema de reconocimiento para evaluar el trabajo docente en aula. Particularmente se destacan, respecto al resto, en la percepción de pertenencia de la Evaluación de conocimientos específicos y los módulos de planificación y grabación de clases del Portafolio.

En cuanto a años de experiencia como docente, se observa que las educadoras que están en sus primeros años de ejercicio (5 o menos) consideran más pertinentes las evaluaciones de conocimientos específicos y pedagógicos que aquellas que tienen más años de experiencia. Junto a lo anterior, respecto al cargo que ocupan, se observa que las directoras tienen mayor percepción de que la evaluación de conocimientos pedagógicos es pertinente, en comparación con quienes tienen función de educadora. En los otros componentes, no se observan diferencias significativas entre ellas.

Con respecto a la zona en que se encuentran los jardines infantiles, las educadoras de zonas rurales consideran más pertinente el componente de planificación del Portafolio, que quienes están en zonas urbanas. Y, por el contrario, estas últimas tienen una mejor percepción de la pertinencia del módulo de trabajo colaborativo del Portafolio. Finalmente, se destaca que, en general, las educadoras de la zona Norte del país consideran menos pertinentes los componentes del Sistema de Reconcomiendo en comparación con las que se encuentran en el resto del país. La siguiente tabla presenta el porcentaje de educadores/as que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes



para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula según tipo de dependencia, años de experiencia, cargo principal, zona y macrozona.

Tabla 87: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula, según variables de caracterización para educadoras/es JI (% Pertinente + Muy pertinente)

		Evaluación de conocimientos específicos	Evaluación de conocimientos pedagógicos	Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	Portafolio: grabación de clases	Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente
Tipo de Dependencia	Integra	74%	82%	86%	63%	75%
	JUNJI	69%	79%	80%	56%	76%
	SLEP	54%	54%	77%	69%	92%
	VTF	67%	74%	79%	52%	67%
Años de Experiencia	5 o menos	78%	86%	83%	57%	76%
	6-10 años	67%	76%	80%	56%	66%
	11-15 años	69%	77%	82%	60%	77%
	16 o más	71%	79%	83%	61%	78%
Cargo Principal	Educadora	69%	77%	81%	58%	72%
	Directora	73%	84%	84%	62%	76%
	Otro	72%	61%	83%	45%	72%
Zona	Urbano	70%	78%	81%	58%	74%
	Rural	69%	78%	88%	62%	69%
Macrozona	Norte	68%	65%	77%	52%	68%
	Centro	69%	79%	82%	59%	73%
	Sur	74%	82%	83%	56%	74%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pertinencia de los componentes del Sistema de Reconocimiento para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, se observan diferencias similares que a la pertinencia para evaluar el trabajo docente en aula según las características de las educadoras y de los jardines infantiles.

Según tipo de dependencia, son las educadoras de Integra quienes tienen mejor percepción de la pertinencia de los componentes que el resto de las educadoras, como mecanismo para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. Asimismo, según años de experiencia, quienes tienen 5 años o menos de experiencia son quienes consideran más pertinentes la mayoría de los componentes, con excepción del módulo de grabación de clases. Se



observa, además, que las educadoras que tienen 11 años o más de experiencia, valoran más la pertinencia del módulo de grabación de clases para evaluar el trabajo fuera del aula, que el resto. Junto con lo anterior, son las directoras quienes perciben como más pertinentes las evaluaciones de conocimientos pedagógicos y específicos, en comparación a quienes tienen cargo de Educadora.

La siguiente tabla presenta el porcentaje de educadores/as de párvulos de JI y SC que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula según tipo de dependencia, años de experiencia, cargo principal, zona y macrozona.

Tabla 88: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar la calidad de su trabajo docente fuera de aula, según variables de caracterización para educadoras/es JI (% Pertinente + Muy pertinente)

		Evaluación de conocimientos específicos	Evaluación de conocimientos pedagógicos	Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	Portafolio: grabación de clases	Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente
Tipo de Dependencia	Integra	75%	85%	83%	62%	78%
	JUNJI	75%	75%	75%	51%	76%
	SLEP	58%	67%	77%	75%	69%
	VTF	71%	75%	78%	54%	74%
Años de Experiencia	5 o menos	81%	85%	86%	54%	81%
	6-10 años	70%	76%	75%	53%	70%
	11-15 años	72%	77%	80%	62%	79%
	16 o más	76%	81%	79%	60%	80%
Cargo Principal	Educadora	73%	78%	79%	57%	76%
	Directora	77%	85%	79%	59%	78%
	Otro	69%	61%	72%	44%	67%
Zona	Urbano	74%	79%	79%	56%	77%
	Rural	68%	79%	78%	66%	71%
Macrozona	Norte	76%	74%	63%	50%	70%
	Centro	74%	79%	81%	59%	76%
	Sur	72%	81%	79%	53%	77%

Fuente: Elaboración propia.

A modo de síntesis, si bien existe un grupo de docentes y educadores/as que considera que la mayoría de los componentes de la evaluación son pertinentes o muy pertinentes para evaluar el trabajo docente en el aula, la mitad los considera nada o poco pertinentes. Entre



los componentes más valorados se encuentra la ECEP y entre los menos valorados se encuentra la grabación de aula.

10.4 Evaluación y valoración del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente conocido como Evaluación Docente es un proceso en el que participan obligatoriamente los y las docentes y educadores/as de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los servicios locales de educación pública a lo largo del país (MINEDUC, consultado en junio de 2023).

Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La Evaluación Docente contempla la aplicación de cuatro instrumentos complementarios entre sí, que permiten reunir información sobre el desempeño profesional docente a través de información directa de su práctica, la visión que el propio evaluado o evaluada tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos. Los instrumentos son: autoevaluación, evaluación par, informe de referencia de terceros y portafolio.

Doble Evaluación⁸⁸

Actualmente, la evaluación docente coexiste con el Sistema de Reconocimiento lo que constituye uno de los principales nudos críticos del sistema de evaluación a la docencia. Esto implica que un grupo importante de docentes y educadoras/es de aula pertenecientes a establecimientos municipales y SLEP deben rendir ambos sistemas evaluativos, siendo uno de los principales motivos de **frustración, cansancio y agobio** de docentes y educadoras/es en el sistema escolar.

“Sobre todo porque en términos de diseño se mantiene vigente una ley de Evaluación Docente, en conjunto con la Carrera Docente lo que genera..., ya podemos decir con bastante claridad, una discriminación respecto a los docentes de establecimientos municipales y servicios locales, en el sentido de que mantiene un sistema de control y seguimiento como lo es la Evaluación Docente, que se transforma en control y seguimiento en cuanto tiene consecuencias negativas que de alguna forma se significan desde la experiencia de vida de algunos profesores como un tema agobiante” (Profesional del CPEIP)

⁸⁸ Al momento de la elaboración de este informe, el nuevo proyecto de sistema de evaluación único se encontraba en trámite en la cámara de diputados y el Senado.



También la doble evaluación es motivo de gran **confusión** para docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y SLEP, según lo menciona un sostenedor SLEP.

“Porque carrera docente toma solamente el portafolio. Y la prueba de conocimiento. Entonces los profesores y profesoras tienen un lío en la cabeza, que no te imaginas.”
(Sostenedor/a SLEP, Zona Norte)

El hecho que actualmente coexistan los dos procesos evaluativos es un desincentivo para evaluarse para docentes y educadoras/es que vienen recién incorporándose al sistema. Debido a la percepción *punitiva* y de *control* asociada a los procesos evaluativos, las asignaciones serían insuficiente incentivo para participar de la evaluación.

“Yo creo que tiene excesiva, excesiva debilidad, porque hoy día nos encontramos con una doble evaluación, pues tenemos por un lado la evaluación docente y mide los, los docentes, cómo se enfrenta a los estudiantes a través del marco para la buena enseñanza. Y, por otro lado, tenemos la carrera docente, que, en algunos aspectos, casi mide lo mismo y finalmente se transformó en un desincentivo para los estudiantes y para los profesores que vienen ingresando al sistema. Nosotros ya nos hemos dado cuenta que los docentes que ingresan al sistema, y que todos estos incentivos que se crearon, como las becas, como... Aquellos elementos que le permitan a los docentes mejorar sus remuneraciones a través de pruebas de los saberes disciplinares... Finalmente, ya no son incentivos” (Sostenedor/a DAEM, Zona Sur)

El CPEIP y sus funcionarios/as son conscientes de la necesidad de terminar con la doble evaluación, que además de generar un tremendo agobio tiene altos costos para el país.

“Eso pasa sí o sí por derogar la evaluación docente. No tiene sentido ninguno. O sea, no tiene sentido ni de lo que significa el costo económico para el país, ni de lo que atribuye al Estado y a los niños de Chile tener ese sistema que lo único que ha hecho es poner una sobrecarga en los docentes, una desestimación de la carrera y tener docentes que están todo el tiempo sintiendo que están bajo sospecha.”
(Profesional del CPEIP)

La ley de Desarrollo Profesional Docente se introduce con la finalidad de contribuir a mejorar la equidad dentro del sistema educativo haciendo converger al sistema particular subvencionado con el municipal dentro de uno. Sin embargo, con la existencia de la antigua evaluación docente siguen existiendo diferencias ya que las y los docentes y educadoras/es municipales y de SLEP tienen que rendir más instrumentos que sus pares de particulares subvencionados.

“Lo demás es psicótico digamos, pero yo digo que la intención de la ley, se supone que la del sistema municipal iba a derivar en una sola, por eso se conservaba el portafolio y que se yo, había un principio como de equidad de poder aunar un



sistema de profesores en que tuvieran la misma carrera, el mismo tipo de evaluación y no hacer diferencias entre el sistema particular subvencionado y el municipal. Cosa que como tú dices no está tan bien logrado, porque hasta el día de hoy el pobre municipal todavía sigue con los dos. (Profesional del CPEIP)

De acuerdo con lo mencionado por una secretaria técnica del CPEIP, es importante poner atención al agotamiento de docentes y educadoras/es de párvulos producido por un sistema de evaluación que genera alta demanda de tiempo. Por lo tanto, según la secretaria técnica el sistema evaluativo debiese converger en solo uno, eliminando lo asociado al informe de referencia de terceros, entrevista por evaluador/a par y autoevaluación.

“La ley de sistema de Desarrollo Profesional Docente debiese ser sólo esa y no existir la evaluación docente para los profes en el caso de los Municipales”. (Profesional del CPEIP)

“Yo veo un agotamiento en el profesorado cuando tiene que rendir dos procesos evaluativos. Si tú, esta gran diferencia que se establece entre lo municipal y lo particular subvencionado, en el momento de evaluarse, claro, tienes dos sistemas. Entonces, aquí lo ideal sería evaluar estos elementos que son a terceros... Eliminar esta evaluación a terceros y dejar sólo lo que te lleva a portafolio y la evaluación de conocimiento disciplinario y que te permite asignar un tramo, si lo demás no te sirve de nada”. (Profesional del CPEIP)

Entre docentes, la doble evaluación es criticada en repetidas ocasiones debido a la alta carga laboral y estrés que implica.

“Yo creo que yo soy la excepción a la regla, yo pienso que la evaluación docente, al tener este sistema doble, es, como se llama, no es tan bueno”. (Docente Mentora, SLEP, Zona Norte)

“Entonces, claro, se necesita saber sí es que tú sabes, pero también tiene que haber tiempo para estudiar, entonces siento como que nos están matando cada cuatro años, hay unos colegas cada dos, que nos están matando de a poco las ganas de seguir o de seguir evaluándonos, seguir superándonos, eso es muy personal lo que estoy diciendo, quizás otras personas tienen otra experiencia, pero muy personal”. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)

“Pero deberían haber fusionado los dos, la evaluación docente con la carrera docente, porque muchos colegas lo ven como un estrés la evaluación docente o que lo ven que no sirve para nada”. (Docente Mentor, SLEP, Zona Centro)

La poca confianza en el proceso de evaluación lo que contribuye a la desvalorización del proceso. Docentes insisten que la evaluación no refleja su quehacer diario.



“Siempre he dicho que la evaluación docente ni el resultado de nada representa lo que yo realmente soy como profesional dentro de la sala”. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)

Además, genera confusión entre quienes no están informados/as sobre ambos mecanismos de evaluación.

“Está la carrera docente y la evaluación docente, entonces mucha gente no entiende por qué hay dos sistemas.” (Docente Mentor, SLEP, Zona Centro)

“Muchos colegas se presentan a evaluarse o a hablar de la ley sin haberla leído y tú le preguntas y es como, “oye qué pasa” y, por ejemplo, ahora que se está dando este tema de la eliminación de la doble evaluación la gente no comprende de qué se trata.” (Educatora Mentora, EPS, Zona Sur)

Que no era pertinente, porque nosotras estábamos en carrera docente, no en evaluación docente, y ese era la diferencia porque evaluación docente tenía evaluación de un par y no sé qué otra cosa más, eso tenía evaluación docente, y carrera docente era solamente el portafolio, la clase grabada y la prueba de conocimiento, entonces son como lo mismo, pero separados como por estamentos. (Grupo Focal Educadoras/es Evaluados/as, INTEGRRA, Zona Sur)

Si bien el sistema ha avanzado en entregar más información, por ejemplo, publicando las rúbricas de evaluación asociadas a la evaluación de un/a par, lo que ha aliviado la sensación de incertidumbre entre docentes, sin embargo, aún queda por mejorar el apoyo institucional hacia otros instrumentos, como, por ejemplo, el portafolio.

“Yo creo que un gran paso se dio porque igual yo fui evaluado por muchos años y se dio un gran paso con la publicación de las rúbricas para la evaluación par, entonces los profesores ya sabían a lo que iban, ¿ya? Se redujo un poco ahí la ansiedad, niveles de estrés, se acabó eso de conseguirme las respuestas con mi amigo que fue evaluador en la región tanto, ¿no es cierto? Ya se terminó un poco eso, pero sí queda la necesidad en cuanto al tema de, ¿cómo yo hago mi portafolio? ¿Cómo mi objetivo está bien dirigido? Lógicamente que los PSP, los distintos planes de formación, cursos de capacitación, ayudan. Pero hay que transparentar eso. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)



Instrumentos de evaluación asociados al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente

Autoevaluación

La autoevaluación es un instrumento de la evaluación del desempeño profesional docente, que facilita la reflexión pedagógica y permite que docentes y educadoras/es evaluados/as observen y analicen su propia práctica a partir de ocho preguntas basadas en los Marcos para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.

Para ello, las y los docentes y educadoras/es que realicen el proceso cuentan con un manual de autoevaluación que les sirve como referencia.

Según lo señalado por Docente Más, la relación entre la autoevaluación y el informe de referencia de terceros es que *responden a miradas distintas y complementarias del propio desempeño docente*.

A partir de la percepción de una docente evaluada, la autoevaluación tiende a ser positiva en tanto es una herramienta que favorece y facilita la revisión de prácticas y retroalimentación entre colegas. No obstante, es fundamental que el proceso evaluativo sea un ejercicio fundamentado, es decir, que las observaciones se basen en evidencia.

“Pienso que no, no está mal que de repente se hagan esas evaluaciones, porque uno mismo lo hace, la retroalimentación es muy importante entre los colegas. El que la colega te diga, mira, me parece que esto está bien, pero quizás podrías hacer esto otro, no está malo, es bueno que nos revisemos siempre constantemente. Por ejemplo, estoy de acuerdo con la autoevaluación, la autoevaluación te dice a ti, ya tú cómo te encuentras, oye te dicen, “ponete todo bien porque de eso te ayuda para que subas tu portafolio”, pero no po, es que me gustaría fundamentar bien por qué yo tengo ese destacado, no porque me va a ir bien”. (Grupo Focal de Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)

Últimamente la desconfianza hacia el sistema de evaluación (tanto al sistema de apoyo al desempeño docente como al sistema de reconocimiento), ha aumentado. Según lo mencionado por un docente, sería necesario repensarlos y cambiar las ponderaciones de instrumentos para que puedan reflejar efectivamente su práctica en el aula considerando que hay quienes hacen trampa en la elaboración de su portafolio.

“Finalmente para la promoción dentro de la carrera profesional consta el portafolio y la prueba, entonces, ¿cuál es el fin de hacer una clase grabada? ¿Cuál es el fin de hacer dos instrumentos más? ¿De hacer una autoevaluación? Si en realidad no te las van a tomar”. (Grupo Focal de Docentes Evaluadas/os, SLEP, Zona Sur)

“O sea, sería mucho más certero el hecho de que te tomen la autoevaluación, de que te tomen la clase grabada como puntaje para compararla con el portafolio



porque hay persona que, como bien dijo una compañera en algún minuto, compran el portafolio y en la clase grabada les fue como el ajo, pero resulta que no, no, pero alguien dijo que habían trampas y claro, resulta que el portafolio te ayudó, subiste, yo conozco personalmente colegas que son experto dos y que tú dices: “no es posible que sean experto dos, no es posible”. Pero son experto dos porque tienen el instrumento que así lo acredita, tú sabes que la clase grabada no estuvo bien, tú sabes que la evaluación de tercero tampoco estuvo bien, entonces necesita más datos para poder llegar a tomar una buena decisión. (Grupo Focal de Docentes Evaluadas/os, SLEP Zona Sur)

Por su parte, el **informe de referencia de terceros** es otro instrumento de evaluación del desempeño profesional docente que “recoge la visión de las y los directivos sobre la práctica diaria de docentes y educadoras/es que participan de la evaluación docente”. Para la elaboración del informe, las y los directivos pueden apoyarse de distintas fuentes de información, tales como, observaciones y acompañamiento en aula, registros docentes, tales como, anotaciones en el libro de clases, registro de notas, planificaciones, evaluaciones, entre otras; acompañamiento en distintas instancias del establecimiento, como por ejemplo, reuniones con docentes y apoderados, con equipos técnicos y la participación en capacitaciones, talleres, entre otras acciones de formación. Finalmente, pueden consultar al resto de la comunidad educativa sobre su percepción con relación a las prácticas pedagógicas de aquellos/as docentes y educadoras/es en evaluación.

Según la perspectiva de docentes evaluados/as, la evaluación por un/a par y el informe de referencia a terceros debiesen desaparecer, manteniendo solo un sistema evaluativo. Muchas veces los propios requerimientos de los establecimientos impiden que estas herramientas sean utilizadas para el trabajo reflexivo con aquellos/as docentes y educadoras/es evaluados/as, lo que perjudica el resultado final del proceso de evaluación docente.

La evaluación docente es percibida como una instancia punitiva y tiene una lógica que solo busca encasillar a los y las evaluadas, por lo que se debiese transitar hacia su derogación y centrar los esfuerzos en el Sistema de Reconocimiento, agrega una docente.

“Siento que en el momento en que se implementó la ley, debería haberse derogado el Sistema de Evaluación Docente. Porque no podemos seguir en dos líneas, un sistema de evaluación docente que solamente te encasilla con el logo de destacado, si es que te va muy bien, y que además tiene otros elementos que son la entrevista de evaluación par y el informe de terceros, donde muchas veces los requerimientos de las escuelas hacen que muchas veces el equipo directivo no profundice en la capacidad profesional de los docentes y muchas veces los dejan sin observaciones y eso también perjudica en el resultado final del de la otra ley. Entonces siento que no debería haber estas dos leyes. Solamente una, porque así se centra en los



esfuerzos en lo que tiene que ver, ya sea con portafolio o prueba.” (Grupo Focal de Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)

Según la plataforma Docente Más, la lógica detrás de la autoevaluación y el informe de referencia de terceros se basa en la idea de “fortalecer el diálogo e intercambio de opiniones entre docentes o educadores/as y directores/as con el objetivo de construir una visión común que permita comparar, analizar y reflexionar en conjunto en la comunidad educativa. Sin embargo, hay docentes que no confían en que el instrumento sea lo suficientemente objetivo, ya que en algunas ocasiones en juicio del director/a o encargado/a de jardín puede estar mediado por situaciones personales que terminan perjudicando al propio/a docente o educador/a evaluado/a.

“Si a los colegas se les está evaluando y una de las patas de la evaluación tiene que ver con el informe de la referencia a terceros, bueno, ¿quién evalúa a la función del docente directivo? Porque también un docente directivo te puede perjudicar la evaluación docente y es una situación que en algunas situaciones ocurre y no porque el docente sea un mal profesor, no porque tú digas hay un mal desempeño o hay una situación de aprendizaje deficiente de los estudiantes, muchas veces se da por situaciones personales, que no debería ser porque a mí me puede caer bien o mal un colega y no es tema si hace bien su pega”. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)

“Es eso, si quiere saber mis competencias que busque mejor manera de saberlas, pero tampoco la evaluación de tercero porque ya no ingresan al aula a vernos las clases muy continuamente, puedo tener una clase buena, una clase mala, muchas cosas. Entonces, hay que buscar la forma de que sea lo más objetiva también y que las personas que evalúen también tengan una buena capacitación, no una capacitación de dos semanas y después les lleguen los portafolios y los evalúen, tampoco es la mejor forma”. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, SLEP, Zona Sur)

Según lo definido por la ley, **la evaluación por un/a par** es una esta instancia de diálogo profesional entre dos docentes y/o educadoras que busca facilitar la reflexión sobre aspectos de la práctica pedagógica y el contexto de trabajo del docente o educador/a evaluado/a. Este instrumento se propone como un espacio de desarrollo profesional para ambas partes: antes o durante su realización, e inclusive fuera del contexto de evaluación del desempeño profesional docente.

Según lo publicado en el sitio web de Docente Más, “*son docentes y educadores/as del sector municipal y de servicios locales de educación pública, que cuentan con al menos 5 años de experiencia en aula, pertenecen al mismo nivel o modalidad de los y las profesionales de la educación que entrevistan, y han obtenido un buen resultado en su*



Evaluación Docente, quienes coordinan una entrevista con cada evaluado/a asignado/a para reflexionar en torno a su práctica pedagógica.”

En relación con su implementación, a partir de lo señalado por una encargada de política docente, la figura del evaluador/a par ha sido útil y provechosa para quienes han participado del proceso, en tanto, les ha permitido adquirir mayor conocimiento y mejorar sus prácticas al tener que formarse para evaluar a un colega.

“Ha sido como provechoso el tema de los evaluadores pares porque cada vez más docentes se van formando para ser evaluadores pares y eso les permite mejorar sus prácticas porque desde el momento en que ellos adquieren más conocimiento para ver sí el otro, el entrevistado, realiza bien su práctica, le sirve”. (Encargada de Política Docente)

Según lo mencionado por una docente, el instrumento le permitió crecer mucho desde su rol de evaluadora, ya que pudo conocer nuevas prácticas y reflexionar en torno a ellas. Sin embargo, la situación para quien es evaluado/a es distinta ya que está más preocupada de decir lo preciso para obtener una buena respuesta que aprovechar la instancia, lo que refleja que bajo ciertas condiciones este proceso se transforma en una **rendición de cuentas y un trámite por cumplir**.

“La evaluación par como yo también he participado del proceso, he sido dos veces también evaluadora par, el proceso para mí fue súper entrete y fue rico porque conocí experiencias de colegas, conocer la forma de trabajo de mi entrevistado. Yo crecí mucho como evaluadora, pero no sé si mi entrevistado creció, porque en el fondo yo anoté todo lo que él me dijo o ella me dijo, y yo crecí porque yo dije, “oh, mira, qué interesante lo que hizo la colega en matemáticas, que interesante lo que hizo el colega en artes”. Yo tuve el crecimiento como evaluadora par, pero el evaluado no tiene crecimiento en esa parte como instrumento, y menos cuando está preocupado de decirme la palabra precisa para optar a la rúbrica de Destacado”. (Grupo Focal de Docentes Evaluadas/os, SLEP, Zona Sur)

Administrativamente, la convocatoria para ser evaluador/a par se realiza mediante publicaciones en el sitio web del CPEIP, y convocatorias realizadas por SLEP y cada sostenedor municipal.

Debido a deficiencias en los procesos de difusión de la información, una encargada señala que hubo un año en el que un grupo de comunas (sostenedores municipales) se quedaron sin evaluadores/as pares, por lo que ella tuvo que colaborar de urgencia con el proceso de convocatoria.



“No se supo la fecha de la formación de los evaluadores pares y tuvimos tres comunas sin evaluadores pares. Entonces, tuvimos que andar por las comunas, los DAEM, buscando evaluadores pares.” (Encargada de Política Docente)

Dada la escasez de dotación profesional en las SEREMIAS que pueda hacerse cargo y cumplir con las distintas funciones de supervisión, y seguimiento de programas, una encargada menciona que el proceso de rendición de cuentas de los recursos asociados al pago por evaluación le fue traspasado.

“La segunda solución, que fue lo que hicieron con los evaluadores pares, nos transitaron a nosotros la responsabilidad de la rendición de cuenta de esos recursos. Entonces, yo hoy día estoy encargada de revisar las rendiciones de cuentas de evaluadores pares. ¿Ha sido ágil? Por supuesto que sí porque llega, reviso y yo pido tales documentos, junto con ejecución presupuestaria y se cierra y ya no tiene deudas. Pero, yo no quisiera como solución que me traspasaran a mí la rendición de cuentas del PSP.” (Actor Interno, CPEIP)

A juicio de un actor interno, la participación como evaluador/a par no es suficientemente atractiva, en tanto, la remuneración no es muy buena considerando que en ocasiones hay que trasladarse a otras comunas a realizar el proceso.

“Eso fue, eso pasó el 2021 y el 2022 hasta cuando se alcanzó a hacer las entrevistas. Y segundo, como son tan pocas lucas por entrevista, sí un evaluador par de otra comuna, porque esas eran online, hizo la entrevista y tú sabes que pagan 24 y fracción por profesor. Tengo docentes que han hecho una entrevista, hicieron una a otra comuna que le queda lejos y tienen que ir a dejar una boleta de honorarios y a firmar una recepción, no lo están haciendo. Entonces, tengo esas lucas que están paradas en la Municipalidad, como no existe plazo para que ellos hagan el trámite, no la pueden devolver a SECREDUC y yo no puedo dictar resolución por rendición de cuentas. Entonces, es un círculo.” (Actor Interno, CPEIP)

El principal nudo crítico asociado a la instancia de evaluación por un/a par es que es una representación teatral que no refleja ni permite un ejercicio reflexivo entre quien evalúa y la persona evaluada. Hay quienes manifiestan que las personas evaluadas se aprenden de memoria las respuestas.

“Entonces, (...) creo que ahí no tiene sentido que exista esa entrevista, la puedo responder como tres preguntas más en el portafolio de las 400 que ya respondí, que me hagan tres más de, y me evitan el tener mi sala, el recibir a la persona y todo,



porque de verdad preparan hasta la respuesta. (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)”

“Mis colegas me decían, como consejo porque yo jamás la he tenido, tienes que decir esta palabra, cuando te entrevisten di esta palabra, y yo así, pero colega de verdad me la voy a anotar como torpedo. Era raro, no sé, creo que no es una entrevista, eso opino”. (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)

“yo también consideró que la entrevista par, no. Es que, y lo mismo que dice mi compañera en el chat, todo este proceso de evaluación y todo el proceso de carrera y de reconocimiento profesional es una preparación para eso. No es eh pertinente para cumplir el objetivo que busca la Evaluación Docente o el reconocimiento profesional que tiene que ver con desarrollo profesional, no se cumple”. (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)

Incluso, existe la percepción que las personas que participan como evaluadoras no están suficientemente preparadas para realizar esa labor, agrega una docente. No tenía mucha claridad al momento de realizar la evaluación. Esto estaría posiblemente asociado a la falta de incentivos para realizar la labor como señala una encargada de política docente.

“Lo que a mí me tocó vivir en la experiencia con el evaluador par, fue que la verdad que la chica no era muy competente en términos de redacción, de lo que yo le iba respondiendo, bueno cuando yo me evalué el 2017 todavía no era tan masivo esto de conocer las preguntas y de llevar las respuestas listas, ¿ya? Entonces me enfrento al proceso y todo y la niña me mostró las respuestas que ella había redactado de lo que yo le iba comentando, pero la verdad es que la niña tenía un montón de dificultades en términos de redacción, entonces finalmente le tocó rehacer mucho de lo que ella había escrito y eso tiene que ver con que las personas que son parte de este proceso, que son los correctores y la gente evaluador par y todo eso [...] No tienen las competencias suficientes para el proceso, es lo que yo opino, lo que yo creo por lo que me tocó vivir”. (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Norte)

Quienes desempeñan la función de evaluadores/as están sometidos/as a una evidente sobrecarga laboral. A partir de lo señalado por una docente, la persona evaluadora puede evaluar hasta seis docentes de manera seguida, lo que afecta la calidad de su trabajo y también de la evaluación. Esto puede ser motivo de mucha frustración.

“Sí, mi experiencia tampoco fue positiva con el tema de la evaluación par, también tuve dificultades al momento de dar mi respuesta, más que nada porque el evaluador, bueno, vino a mi escuela y a mí me tocó ser entrevistada de la cuarta, fui la cuarta de seis profesores que nos estábamos evaluando y la verdad es que



cuando ya le tocó conmigo, partió su discurso diciéndome que estaba muy cansado, que ya la colega anterior le había hecho anotar al pie de la letra lo que ella quería que dijera su respuesta, entonces que por favor yo tratara de ser lo más puntual posible, cambió muchas de las palabras que yo le decía por otras que él estimó conveniente y como que en todo el proceso me estuvo diciendo: "no, no te preocupes, yo te voy a ayudar, no, sí yo lo voy a... No, que esto no sirve, esto sí". Entonces al final yo salí muy frustrada, sentí que nada de lo que yo de verdad quería decir fue lo que él puso en el papel y no siento que sea algo que nos enriquezca, también concuerdo con lo que decía mi compañera que quizás si viniese de nuestra realidad, que fuese alguien dentro de nuestra escuela que quizás nos evaluara, quizás ahí sí tuviese más peso dentro de y más relevancia también para nosotros, los que estamos en el proceso." (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Norte)

Otro aspecto cuestionado del proceso de evaluación por un/a par es la poca objetividad que puede tener el proceso. Según un docente, muchos de quienes se desempeñaron como evaluadores/as no fueron suficientemente objetivos al momento de participar de la evaluación.

"Entonces los instrumentos, la entrevista en sí yo encuentro que está bien, pero se debe de enseñar el tema desde la subjetividad, ahora no porque tú seas evaluador par eres la última chupá del mate. No es eso, ¿me entiendes? Porque cuando empezó la evaluación, muchos colegas cayeron en eso pues, "ay yo soy la evaluadora", y aquí quedó la mortandad de las colegas cuando las evaluaron." (Grupo Focal Docentes Evaluadas/os, EM, Zona Sur)



Planes de Superación Profesional (PSP)

A continuación, se realiza un análisis sobre los Planes de Superación Profesional (PSP), que tienen como principal objetivo proponer un plan de trabajo para aquellos/as docentes que hayan obtenido resultados insatisfactorios en el proceso de evaluación considerado por el Sistema de Desempeño Profesional definido por la Ley 19.961, conocido como Evaluación Docente. Aunque no corresponde a un instrumento de evaluación del proceso, si se encuentra estrechamente ligado al proceso evaluativo, y es considerado según los objetivos de este estudio.

¿Qué pasa con aquellos/as evaluados/as a través la evaluación del desempeño profesional docente que obtienen resultados insatisfactorios?

A partir de lo señalado por la plataforma Docente Más, las y los docentes de aula del sector municipal y de los Servicios Locales de Educación Pública, que requieran mejorar sus competencias, conocimientos y habilidades tras recibir el diagnóstico de la evaluación docente, tienen la oportunidad de participar en estos planes diseñados por los municipios cuya dotación docente requiere de este tipo de apoyos.

Los Planes de Superación Profesional (PSP) tienen por objeto reducir las brechas de formación detectadas en la Evaluación Docente, a través de acciones formativas dirigidas a los y las profesores/as que obtuvieron un nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio.

Los y las encargadas de política docente de cada región son aquellos/as actores que transfieren los recursos a cada una de las comunas para el funcionamiento del programa. Cada comuna debe diseñar un plan de trabajo para el mejoramiento de aquellos/as docentes y educadoras/es con nivel insatisfactorio en la Evaluación Docente, y es la DEPROV la que aprueba y valida el plan.

*“Ah ya, nosotros transferimos los dineros a las comunas, el programa de PSP primero llegan recursos para que profesores que han salido en una evaluación deficiente, puedan tener un apoyo de un programa, puedan tener un apoyo formativo. Entonces, el rol de la Secretaría Ministerial es transferir los recursos para que las comunas hagan y levanten estos planes. Esas comunas diseñan un plan de mejoramiento para estos docentes, los envían al Departamento Provincial, ahí el Coordinador Provincial de política docente valida el diseño de ese plan y una vez este validado, se implementa este plan en la comuna. El profesor recibe este acompañamiento, una vez que lo recibe, nosotros pedimos los procesos, en la regional, pedimos los procesos de rendición, entonces ahí se rinden los dineros”.
(Profesional del CPEIP)*

Desafortunadamente, la implementación de los planes de superación profesional se percibe por las y los encargados de política docente como deficiente, en tanto, las comunas no estarían realizando actividades que sean efectivamente beneficiosas.



“Hay comunas que ni siquiera [...] gastan los recursos, reembolsan los recursos y eso quiere decir que hay docentes que se te quedan sin ese apoyo”. (Profesional del CPEIP)

Aunque el programa tiene una intención que busca traspasar la toma de decisiones a las propias unidades territoriales (DAEM, Corporaciones), los PSP no han sido una instancia para la innovación. Esto resalta la necesidad de fortalecer profesionalmente a los sostenedores para que tomen mejores decisiones.

“Sí le sumo el segundo factor, que mi apreciación, los PSP en las comunas no son otra cosa que la contratación de un experto, afortunadamente están trabajando con profes de sus territorios. Pero, es el PSP, sí tú revisas el PSP del 2019, es igual al del 2022 y entre medio son todos iguales”. (Profesional del CPEIP)

Percepción de pertinencia de componentes del Sistema de Evaluación Docente para evaluar calidad del trabajo docente en el aula y trabajo profesional fuera del aula

Con el objetivo de conocer la opinión de las y los docentes y educadores/as sobre los distintos componentes de la Evaluación Docente, se levantó en el cuestionario qué tan pertinente considera cada uno de ellos para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y para evaluar su trabajo profesional fuera del aula.

Los resultados presentados en este apartado se basan en las dos encuestas aplicadas a 1.697 docentes y educadoras/es evaluadas/os de establecimientos escolares, y la que se aplicó a 1.200 educadoras/es de párvulos evaluadas/os provenientes de jardines infantiles.

El detalle sobre la composición de las muestras se encuentra en el apartado 3.9.2. *indicadores de reportabilidad de las encuestas.*

Se presentarán resultados para cada uno de los grupos.

- **Resultados de la encuesta aplicada a docentes y educadoras/es de establecimientos escolares**

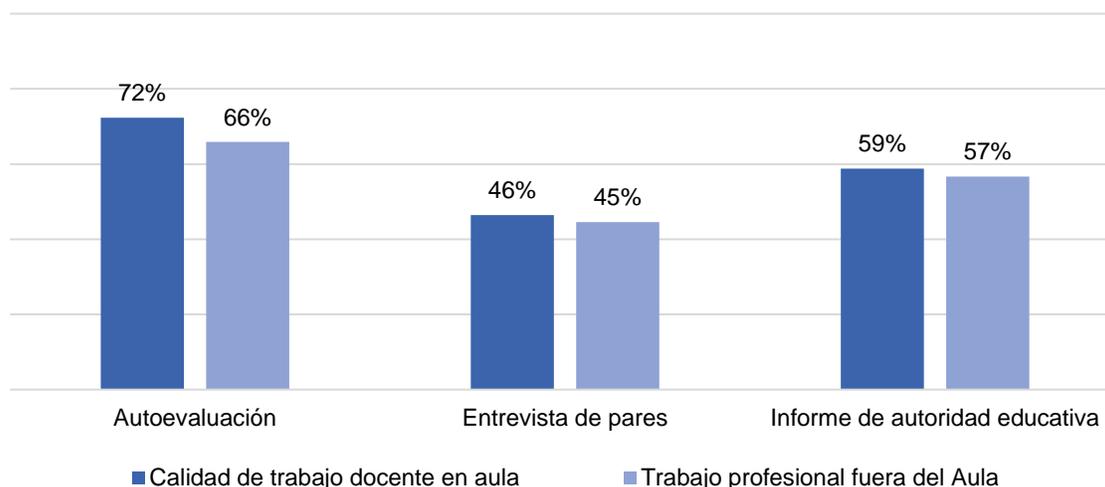
Si bien, la mayoría de las y los docentes y educadores/as ha sido evaluado y, por lo tanto, conoce los instrumentos, alrededor de un 11%, no los conoce. **(El detalle de quienes conocen y no conocen los instrumentos se adjunta en el Anexo 15.16)**

Considerando únicamente la opinión de docentes y educadores/as de establecimientos escolares que han sido evaluados/as en cada uno de los componentes del sistema de evaluación docente independiente que, al momento de ser consultados/as, se encuentren en establecimientos de otras dependencias administrativas.



Los resultados muestran que la autoevaluación es el componente percibido como más pertinente o muy pertinente por docentes y educadores/as de establecimientos educacionales tanto para evaluar la calidad del trabajo docente dentro del aula (72%), como fuera de ella (66%). En segundo lugar, se encuentra el Informe de autoridad sobre la evidencia del trabajo colaborativo, donde alrededor de 6 de cada 10 docentes lo considera pertinente o muy pertinente. Por el contrario, la entrevista de pares es el componente considerado como menos pertinente para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula y fuera de ella, lo que es consistente con lo expresado por docentes y educadores/as en las entrevistas. Incluso, es mayor el porcentaje que lo considera poco o nada pertinente para evaluar el trabajo docente en el aula (54%) y fuera de ella (55%). El siguiente gráfico presenta la distribución de quienes consideran pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes del sistema de evaluación docente para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula y el trabajo profesional fuera de ella.

Gráfico 38: Nivel de pertinencia de los componentes para evaluar: la calidad de su trabajo docente en aula y su trabajo profesional fuera del aula. Docentes y Educadores/as Establecimientos Educacionales EE (% muy pertinente y pertinente)



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la percepción de pertinencia de los componentes del sistema de evaluación docente se observan diferencias según sexo, tipo de dependencia, zona y tramo en la carrera docente.

Destacando únicamente las diferencias estadísticamente significativas, los resultados muestran que los docentes hombres tienen una mayor percepción de pertinencia de la Entrevista de pares y del informe de autoridad educativa sobre el trabajo colaborativo que



las mujeres. Asimismo, las y los docentes y educadores/as de establecimientos particular subvencionado consideran en mayor medida pertinentes los tres componentes del sistema de evaluación en comparación con los demás.⁸⁹ Las diferencias con las y los docentes de establecimientos municipales, que también los considera pertinentes o muy pertinentes, ascienden a 20 puntos porcentuales. Por otra parte, las y los docentes y educadores/as que están en establecimientos en zonas urbanas tienen mayor percepción de pertinencia sobre la entrevista de pares y el informe de autoridad del trabajo colaborativo que los de zonas rurales.

Finalmente, al analizar según tramos de la carrera docente, se observa que son las y los docentes y educadores/as del tramo de acceso quienes consideran más pertinentes los componentes del sistema de evaluación docente. Asimismo, destacan quienes están en Experto II, por presentar una mayor proporción de docentes y educadores/as que considera pertinente la entrevista de pares en comparación con el resto. La siguiente tabla presenta el porcentaje de docentes y educadores/as que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula, según sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, tipo de dependencia, zona, macrozona y tramo de la carrera docente.

Tabla 89: Nivel de pertinencia de los componentes del Sistema de Evaluación Docente para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula. Según variables de caracterización (% Pertinente + Muy pertinente)

		Autoevaluación	Entrevista de pares	Informe de autoridad: trabajo colaborativo
Sexo	Hombre	74%	51%	63%
	Mujer	72%	45%	57%
Años de experiencia	5 o menos	71%	50%	63%
	6-10 años	72%	42%	60%
	11-15 años	73%	46%	58%
	16 o más	72%	49%	59%
Nivel de enseñanza	Parvularia	71%	47%	59%
	Básica	74%	45%	59%
	Diferencial	68%	41%	54%
	Media	74%	51%	60%
	Otro	71%	48%	61%
Tipo de Dependencia	Municipal	66%	39%	51%
	P. Subv	83%	60%	71%

⁸⁹ Las preguntas sobre evaluación docente se realizaron para docentes y educadores/as de todas las dependencias, atendiendo que pueden conocer estos componentes y/o haberse desempeñado previamente en establecimientos municipales o SLEP.



	SLEP	70%	47%	57%
Zona	Urbano	73%	48%	60%
	Rural	69%	40%	53%
Macrozona	Norte	76%	50%	56%
	Centro	72%	47%	61%
	Sur	70%	41%	53%
Tramos	Acceso	79%	64%	69%
	Inicial	71%	43%	59%
	Temprano	69%	39%	51%
	Avanzado	73%	44%	59%
	Experto I	69%	43%	57%
	Experto II	73%	56%	56%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de pertinencia de los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, según características de docentes y establecimientos, muestra comportamientos similares respecto a la pertinencia para evaluar el trabajo docente en el aula. Se observan diferencias estadísticamente significativas según sexo, tipo de dependencia, nivel de enseñanza y tramo de la carrera docente.

Los resultados indican que los docentes hombres tienen mayor percepción de pertinencia de la entrevista de pares para evaluar el trabajo profesional fuera del aula que las docentes mujeres. Asimismo, destaca nuevamente la alta percepción de pertinencia que tienen docentes y educadores/as de establecimientos particular subvencionados, en relación con los tres componentes, en comparación con quienes están en municipales y SLEP.

En cuanto a niveles de enseñanza, los datos muestran que educadores/as diferenciales son quienes consideran en menor medida pertinentes la entrevista de pares y el informe de autoridad sobre el trabajo colaborativo, en comparación con las/los demás. Por último, nuevamente quienes están en el tramo de Acceso son quienes consideran más pertinentes los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, en comparación con el resto de las y los docentes y educadores/as. La siguiente tabla presenta el porcentaje de docentes y educadores/as que considera pertinente o muy pertinente cada uno de los componentes para evaluar el trabajo profesional fuera del aula, según sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, tipo de dependencia, zona, macrozona y tramo de la carrera docente.

Tabla 90: la pertinencia de los componentes del Sistema de Evaluación Docente para evaluar el trabajo profesional fuera del aula. Según variables de caracterización (% Pertinente + Muy pertinente)



		Autoevaluación	Entrevista de pares	Informe de autoridad: trabajo colaborativo
Sexo	Hombre	68%	52%	60%
	Mujer	65%	42%	55%
Años de experiencia	5 o menos	63%	44%	59%
	6-10 años	63%	39%	55%
	11-15 años	66%	45%	54%
	16 o más	68%	47%	59%
Nivel de enseñanza	Parvularia	66%	42%	60%
	Básica	69%	45%	59%
	Diferencial	63%	38%	51%
	Media	63%	49%	58%
	Otro	66%	45%	53%
Tipo de Dependencia	Municipal	60%	37%	50%
	P. Subv	75%	59%	68%
	SLEP	68%	43%	56%
Zona	Urbano	66%	45%	58%
	Rural	66%	42%	53%
Macrozona	Norte	68%	48%	58%
	Centro	65%	45%	57%
	Sur	68%	42%	56%
Tramos	Acceso	76%	64%	69%
	Inicial	63%	42%	57%
	Temprano	65%	37%	48%
	Avanzado	64%	42%	57%
	Experto I	65%	42%	54%
	Experto II	57%	49%	60%

Fuente: Elaboración propia.

- **Resultados de la encuesta aplicada a educadoras/es de jardines infantiles**

Con respecto a la pertinencia del *informe de la autoridad educativa sobre el trabajo colaborativo*, el 34% del total de educadoras de jardines infantiles consultadas declara no haber sido evaluada por dicho componente. **Considerando únicamente a quienes habían sido evaluados/as al momento de contestar la encuesta**, se observa que el 77% lo considera pertinente o muy pertinente para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula. Asimismo, el 75% lo considera también pertinente o muy pertinente para evaluar su trabajo profesional fuera del aula.



Al analizar según características de educadores/as de jardines infantiles, los resultados de la encuesta evidencian diferencias significativas únicamente según años de experiencia, cargo y zona. Al respecto se observa que educadores/as que se encuentran entre los 6 y 10 años de experiencia son quienes menos consideran pertinente este componente en comparación con las demás. En relación con el cargo, quienes son Directoras/es son quienes consideran más pertinente el Informe de la autoridad educativa para evaluar, tanto la calidad docente en el aula, como el trabajo profesional fuera de ella, en comparación con las/los demás. Asimismo, son las educadoras de párvulos de establecimientos escolares o JI de la Zona Norte del país quienes consideran menos pertinente este componente de la evaluación docente en comparación con las de la zona Centro y Sur. Para las otras variables, no se observan tendencias ni diferencias según grupo. La siguiente tabla presenta el porcentaje de educadores/as que considera pertinente o muy pertinente el componente *Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo* para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula y el trabajo profesional fuera del aula, según sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, tipo de dependencia, zona, macrozona y tramo de la carrera docente.

Tabla 91: Porcentaje de educadores/as que considera pertinente el componente Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo para evaluar la calidad del trabajo docente en el aula y el trabajo profesional fuera del aula, según variables de caracterización

		Calidad trabajo docente en aula	Trabajo profesional fuera del aula
Tipo de Dependencia	Integra	76%	76%
	JUNJI	75%	71%
	SLEP	77%	75%
	VTF	79%	75%
Años de Experiencia	5 o menos	83%	81%
	6-10 años	73%	69%
	11-15 años	79%	78%
	16 o más	77%	77%
Cargo Principal	Educadora	75%	74%
	Directora	82%	79%
	Otro	78%	71%
Zona	Urbano	77%	75%
	Rural	72%	71%
Macrozona	Norte	63%	62%
	Centro	78%	76%
	Sur	76%	74%

Fuente: Elaboración propia.



10.5 Instalación de la Carrera Docente

En esta sección se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos por docentes y educadores/as de párvulos de establecimientos educacionales escolares (EE) en los instrumentos del Sistema de Reconocimiento: Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP). A partir de la definición de ley 20.903, "un portafolio profesional de competencias pedagógicas que evaluará la práctica docente de desempeño en el aula considerando sus variables de contexto". Asimismo, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP) es una evaluación que mide el conocimiento de la disciplina y las habilidades pedagógicas de docentes y educadoras. El análisis que se presenta en este apartado permite examinar tendencias, patrones y relaciones entre distintas variables de caracterización, considerando tanto la aplicación práctica de habilidades y conocimientos docentes, como su fundamento teórico y técnico.

Para el análisis se utilizaron diversas fuentes de datos: bases públicas y de acceso restringido, la cual fue tratada según un protocolo de seguridad que salvaguarda la privacidad de la información. Las bases de datos públicas del Ministerio de Educación proporcionan una visión general y estadísticas agregadas de la implementación de los componentes de evaluación de los docentes de la Ley 20.903⁹⁰, y están disponibles para el período 2016-2021. Por su parte, las bases de acceso restringido proporcionadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que cubren el período 2016-2021, contienen información más detallada por ítem, permitiendo un examen más exhaustivo de los aspectos individuales del portafolio y la ECEP, componentes evaluativos del Sistema de Reconocimiento contemplado en la Ley 20.903. La combinación de estas fuentes de datos proporciona una visión comprensiva y detallada de cómo se han implementado y desarrollado estos componentes de evaluación durante los primeros seis años de su implementación.

Portafolio

El Gráfico 39 muestra la cantidad de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares evaluados con el portafolio desde 2016 hasta 2021.⁹¹ En 2016, se evaluaron 18.885 docentes y educadores/as, lo que representa el 17,44% del total de evaluados/as durante todo el período. En 2017, se observa un incremento en la cantidad de docentes y educadores/as evaluados, alcanzando los 24.227. Esto representa el 22,38% del total, lo que indica un aumento en la implementación de la evaluación del portafolio. En

⁹⁰ Para el análisis de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento, no se incluyen datos de evaluación de educadores/as y encargados/as en carrera de jardines infantiles y salas cunas debido a que los datos no estuvieron disponibles.

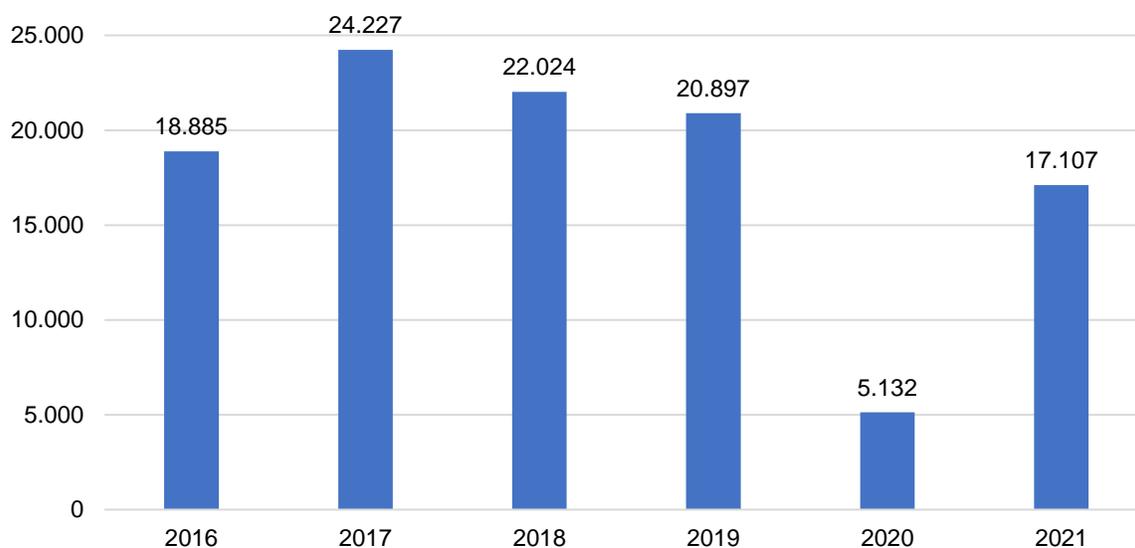
⁹¹ Se excluyen los docentes y educadores/as que se desempeñaban en establecimientos CAD.



2018 y 2019, la cantidad de docentes y educadores/as evaluados/as es similar, con 22.024 y 20.897 respectivamente. Juntos, estos dos años representan cerca del 40% del total de docentes y educadoras/es evaluados/as. En 2020, se observa una disminución en la cantidad de docentes y educadores/as evaluados/as, con solo 5.132. Esto representa el 4,74% del total, y está relacionado con la suspensión del proceso y su voluntariedad debido a la pandemia de COVID. Finalmente, en 2021, la cantidad de docentes y educadores/as evaluados/as aumenta a 17.107, que representan el 15,80% del total de quienes están en carrera.

En total, durante el período de 2016 a 2021, se evaluaron 108.272 docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares a través del portafolio de la Ley 20.903.

Gráfico 39: Cantidad de evaluada/os EE en portafolio por año



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

En cuanto a la distribución de docentes y educadores/as evaluados/as según variables de caracterización, la tendencia observada indica que la mayoría de quienes rinden el portafolio son mujeres, sin observar cambios significativos en el período observado (73,14% en 2016 y 76,55% en 2021), lo que corresponde a los parámetros poblacionales.

Al clasificarles por dependencia administrativa, durante los primeros dos años de implementación (2016 y 2017), se observa que docentes y educadores/as evaluados/as corresponden exclusivamente a establecimientos municipales o SLEP. Desde el 2018 empiezan a ingresar docentes y educadores/as de establecimientos particulares



subvencionados, quienes representan un 8,22% durante el primer año en que rinden el portafolio, y un 34,9% luego de tres años (2021).

Por otra parte, no se observan importantes variaciones en la proporción de docentes y educadores/as evaluados/as con portafolio según niveles de enseñanza, incluso cuando el total de evaluados/as es muy distinto (año 2020). Tampoco se observan diferencias significativas por cargo docente en todos los años revisados; quienes son docentes y educadores/as de aula corresponden a más del 90% de quienes se evalúan con el portafolio, mientras que quienes no son docentes ni educadoras/es de aula fluctúan entre el 5,8% (2016) y el 9,78% (2020).

Finalmente, en cuanto a las diferencias por tramo de edad, se observa una tendencia progresiva a la baja en la proporción de docentes y educadoras/es de 20 a 29 años evaluados/as con el portafolio: al 2016 representaban un 20,55%, mientras que el 2021 tan sólo un 9,84% de los casos. Lo mismo ocurre en el grupo de docentes y educadores/as evaluados/as que tienen 50 años o más: mientras que al 2016 correspondían al 28,69% de los casos, al 2021 representaban el 15,57%. Al contrario, se observa que quienes están en el tramo etario de 30 a 39 años aumenta progresivamente el porcentaje de quienes rinden el portafolio desde 2016: al 2017 eran el 34,65% y al 2021 corresponden a casi la mitad de quienes rinden el portafolio (49,34%).



Tabla 92: Número y porcentaje de docentes y educadoras/es de establecimientos escolares evaluados/as en portafolio según variables de caracterización

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Total	18.885	24.227	22.024	20.897	5.132	17.107	108.272
Sexo							
Hombres (N)	5.073	7.043	5.728	5.813	1.320	4.012	28.989
Hombres (%)	26,86%	29,07%	26,01%	27,82%	25,72%	23,45%	26,77%
Mujeres (N)	13.812	17.184	16.296	15.084	3.812	13.095	79.283
Mujeres (%)	73,14%	70,93%	73,99%	72,18%	74,28%	76,55%	73,23%
Dependencia							
Municipal/SLEP (N)	18.885	24.227	20.213	17.222	3.542	11.137	95.226
Municipal/SLEP (%)	100,00%	100,00%	91,78%	82,41%	69,02%	65,10%	87,95%
Subvencionado (N)	N/A	N/A	1.811	3.675	1.590	5.970	13.046
Subvencionado (%)	N/A	N/A	8,22%	17,59%	30,98%	34,90%	12,05%
Nivel							
No hace clases (N)	119	212	305	215	44	111	1.006
No hace clases (%)	0,63%	0,88%	1,38%	1,03%	0,86%	0,65%	0,93%
Parvularia NT (N)	2.397	1.675	2.083	1.823	399	1.518	9.895
Parvularia NT (%)	12,69%	6,91%	9,46%	8,72%	7,77%	8,87%	9,14%
Básica (N)	11.446	14.209	14.349	13.006	3.074	10.358	66.442
Básica (%)	60,61%	58,65%	65,15%	62,24%	59,90%	60,55%	61,37%
Especial (N)	147	169	162	69	267	657	1.471
Especial (%)	0,78%	0,70%	0,74%	0,33%	5,20%	3,84%	1,36%
Media (N)	4.706	7.887	5.052	5.698	1.216	4.140	28.699
Media (%)	24,92%	32,55%	22,94%	27,27%	23,69%	24,20%	26,51%
Cargo Docente							
No es docente aula (N)	1.098	1.691	1.786	1.663	498	1.467	8.203
No es docente aula (%)	5,81%	6,98%	8,11%	7,96%	9,70%	8,58%	7,58%
Es docente aula (N)	17.787	22.536	20.238	19.234	4.634	15.640	100.069
Es docente aula (%)	94,19%	93,02%	91,89%	92,04%	90,30%	91,42%	92,42%
Tramo Etario							
20-29 (N)	3.881	4.633	3.821	3.298	568	1.683	17.884
20-29 (%)	20,55%	19,12%	17,35%	15,78%	11,07%	9,84%	16,52%



30-39 (N)	5.725	8.395	8.615	8.834	2.417	8.441	42.427
30-39 (%)	30,32%	34,65%	39,12%	42,27%	47,10%	49,34%	39,19%
40-49 (N)	3.855	4.832	4.425	4.370	1.272	3.997	22.751
40-49 (%)	20,41%	19,94%	20,09%	20,91%	24,79%	23,36%	21,01%
50 o más (N)	5.418	6.367	5.163	4.394	874	2.663	24.879
50 o más (%)	28,69%	26,28%	23,44%	21,03%	17,03%	15,57%	22,98%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Insatisfactorios

Se considera como "insatisfactorio" el desempeño de las y los docentes y educadores/as que se ubican en el tramo de puntaje "E" en el portafolio, según las categorías de la Ley 20.903. La categorización de los docentes en el tramo "E" o "Insatisfactorio", se basa en su rendimiento en el portafolio de evaluación. Esta clasificación es equivalente a la categoría "Insuficiente" que se usaba en la evaluación docente que regía antes de la ley 20.903 en Chile. Según el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que sustenta la evaluación docente en Chile, esta clasificación sugiere que el docente no ha demostrado las habilidades y conocimientos mínimos esperados en las dimensiones evaluadas (CPEIP, 2018).

Esto es importante porque, como señalan Ávalos y Assael (2006), la evaluación docente es una herramienta clave para identificar las áreas de mejora en la enseñanza y establecer metas de desarrollo profesional. Sin embargo, también indican que los resultados de la evaluación deben interpretarse con cuidado, ya que pueden estar influidos por diversos factores, tanto personales como contextuales. Además, según lo expuesto por Taut y Sun (2014), la categoría de "insatisfactorio" o "E" en la evaluación docente no necesariamente implica una enseñanza inadecuada en todos los aspectos, sino que puede ser indicativa de áreas específicas donde el docente o educador/a puede necesitar apoyo adicional para mejorar su práctica.

La Tabla 93 presenta los resultados insatisfactorios de la evaluación del portafolio por parte de los docentes y educadoras en el período de 2016 a 2021, desglosados por las variables: sexo, dependencia, nivel, cargo docente y tramo etario.

Tabla 93: Cantidad y porcentaje de docentes y educadores/as de EE con resultados insatisfactorios en portafolio

Evaluados	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Total							
Insatisfactorio (N)	564	1.046	2.384	3.108	887	1.085	9.074
Insatisfactorio (%)	2,99%	4,32%	10,82%	14,87%	17,28%	6,34%	8,38%
Sexo							
Hombres	252	443	773	1.057	259	345	3.129
Hombres (%)	4,97%	6,29%	13,50%	18,18%	19,62%	8,60%	10,79%
Mujeres (N)	312	603	1.611	2.051	628	740	5.945
Mujeres (%)	2,26%	3,51%	9,89%	13,60%	16,47%	5,65%	7,50%
Dependencia							
Municipal/SLEP (N)	564	1.046	2.192	2.601	655	666	7.724



Municipal/SLEP (%)	2,99%	4,32%	10,84%	15,10%	18,49%	5,98%	8,11%
Subvencionado (N)	N/A	N/A	192	507	232	419	1.350
Subvencionado (%)	N/A	N/A	10,60%	13,80%	14,59%	7,02%	10,35%
Nivel							
No hace clases (N)	4	5	26	27	10	11	83
No hace clases (%)	3,36%	2,36%	8,52%	12,56%	22,73%	9,91%	8,25%
Parvularia NT(N)	51	126	464	565	123	112	1.441
Parvularia NT (%)	2,13%	7,52%	22,28%	30,99%	30,83%	7,38%	14,56%
Básica (N)	353	518	1.195	1.648	413	599	4.726
Básica (%)	3,08%	3,65%	8,33%	12,67%	13,44%	5,78%	7,11%
Especial (N)	2	8	20	13	68	72	183
Especial (%)	1,36%	4,73%	12,35%	18,84%	25,47%	10,96%	12,44%
Media (N)	152	385	666	833	220	261	2.517
Media (%)	3,23%	4,88%	13,18%	14,62%	18,09%	6,30%	8,77%
Cargo Docente							
No es docente aula (N)	38	71	176	250	123	112	770
No es docente aula (%)	3,46%	4,20%	9,85%	15,03%	24,70%	7,63%	9,39%
Es docente aula (N)	526	975	2.208	2.858	764	973	8.304
Es docente aula (%)	2,96%	4,33%	10,91%	14,86%	16,49%	6,22%	8,30%
Tramo Etario							
20-29 (N)	77	140	357	364	100	112	1.150
20-29 (%)	1,98%	3,02%	9,34%	11,04%	17,61%	6,65%	6,43%
30-39 (N)	148	284	757	1.093	383	437	3.102
30-39 (%)	2,59%	3,38%	8,79%	12,37%	15,85%	5,18%	7,31%
40-49 (N)	122	207	472	689	242	281	2.013
40-49 (%)	3,16%	4,28%	10,67%	15,77%	19,03%	7,03%	8,85%
50 o más (N)	216	415	798	962	161	225	2.777
50 o más (%)	3,99%	6,52%	15,46%	21,89%	18,42%	8,45%	11,16%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Con respecto a los resultados generales, se observa un aumento en los porcentajes de resultados insatisfactorios entre el 2016 y 2020. Este aumento puede estar asociado a diferencias en los criterios de evaluación entre años, y a la construcción de los instrumentos.

Por sexo, los docentes y educadores hombres obtienen porcentualmente más casos insatisfactorios que el grupo de docentes y educadoras mujeres, en todos los años del período observado.

En cuanto a la dependencia, los docentes de establecimientos educacionales municipales tienen una mayor proporción de resultados insatisfactorios en todos los años, en comparación con los docentes de instituciones subvencionadas.



Por nivel de enseñanza, las y los docentes de educación parvularia y especial del sistema escolar tienen los porcentajes más altos de resultados insatisfactorios, lo que podría explicarse por los desajustes iniciales producidos al no contar con versiones pertinentes que evalúen específicamente sus prácticas, niveles de enseñanza y lógicas de trabajo.⁹²

Por su parte, tanto docentes y educadores/as que no son de aula como quienes sí lo son, presentan un porcentaje de resultados insatisfactorios similar, y no se observan diferencias relevantes para el análisis descriptivo.

Finalmente, en términos de tramo etario, los docentes de 50 años o más tienen el porcentaje más alto de resultados insatisfactorios en todos los años, lo que podría reflejar desafíos particulares para los docentes de mayor edad.

Según la literatura existente, estos resultados pueden estar relacionados con varios factores. Por ejemplo, Ingvarson y Rowe (2008) sugieren que las diferencias en los resultados de las evaluaciones docentes pueden estar relacionadas con factores institucionales, como el apoyo y la formación proporcionados por las instituciones educativas. Por otro lado, Darling-Hammond et al. (2012) indican que las diferencias en los resultados de las evaluaciones también pueden estar relacionadas con las características individuales de los docentes, como su nivel de experiencia y formación. Finalmente, es importante recordar que la implementación de la Ley 20.903 es un proceso que puede estar influenciado por una variedad de factores, por lo que estos resultados deben interpretarse con precaución.

Evaluación de Conocimientos Específicos Pedagógicos (ECEP)

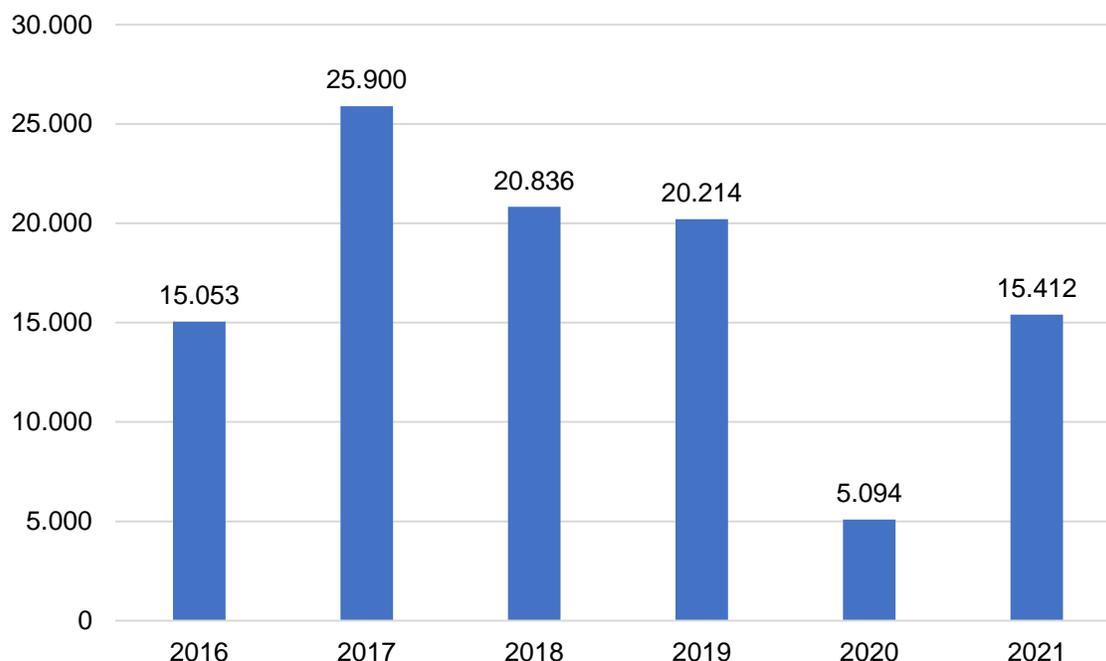
El Gráfico 40 muestra la evolución de los resultados de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP) desde 2016 hasta 2021. A lo largo de estos años, se han evaluado un total de 102.509 personas.⁹³ La cantidad de docentes y educadores/as evaluados ha variado, alcanzando su punto más alto en 2017 con 25.900. El año 2020 presentó el menor número de docentes y educadores/as evaluados/as, con un total de 5.094, debido a que por la pandemia de COVID-19 su rendición fue voluntaria.

⁹² La Tabla 93 muestra los resultados de las BBDD de Evaluación Docente, las cuales incluyen a educadores/as del sistema escolar. La información sobre educadoras de JI y SC no está sistematizada en las BBDD de evaluaciones, por lo que no se consideraron en este análisis.

⁹³ Del análisis posterior se excluyen 1.008 casos correspondientes a docentes desempeñados en establecimientos CAD (463) o que solo estaban presentes en las bases de ECEP (545), por lo que no se podía generar una categorización posterior.



Gráfico 40: Cantidad de evaluada/os en ECEP por año



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

A continuación, se presenta la distribución de docentes y educadoras/es evaluados por ECEP a partir de variables de caracterización, tales como, sexo, dependencia administrativa del establecimiento de pertenencia, nivel, cargo docente y tramo etario.

En relación con la distribución por sexo, se observa que sobre el 70% de aquellas docentes y educadoras que rinden ECEP son mujeres en todos los años reportados. El porcentaje de docentes y educadores hombres fluctúa entre 23,79 como valor mínimo al año 2021, y 28,06 como valor máximo al 2017.

El porcentaje de docentes y educadores/as evaluados/as por ECEP, provenientes de establecimientos particulares subvencionados, va en aumento a partir del año 2018, posterior al ingreso progresivo a la carrera docente. En el primer año (2018) en el que se registran docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados se evaluó con la ECEP un 9,53%, mientras que al 2021, éstos alcanzan el 37,85% de los casos.

En cuanto al nivel de enseñanza, se destaca que quienes se evalúan con ECEP se desempeñan en su mayoría en nivel básico (en promedio en torno al 60%), seguido de docentes de nivel de enseñanza media. Quienes están en el nivel de educación parvularia



representan no más de un 13%⁹⁴ y quienes se desempeñan en educación especial no alcanzan un 5%, en todos los años observados.

Finalmente, en cuanto a las diferencias por tramo de edad se observa una tendencia progresiva a la baja en la proporción de docentes y educadoras/es evaluados/as por ECEP entre quienes tienen 20-29 años: al 2016 representaban un 21,25%, mientras que el 2021 eran el 10,40% de los casos. Lo mismo ocurre en el grupo de docentes y educadores/as evaluados/as que tienen 50 años o más: mientras que al 2016 correspondían al 23,75% de los casos, al 2021 representaban el 14,97% de docentes y educadoras/es. Al contrario, se observa que quienes están en el tramo etario de 30 a 39 años rinden la ECEP progresivamente en mayor medida, ya que a partir del 2016 eran 33,22% y al 2021 corresponden a la mitad de las y los evaluados (50,51%).

Tabla 94: Número y porcentaje de docentes y educadoras/es evaluados/as por ECEP

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Total	15.000	25.806	20.759	19.877	4.845	15.214	101.501
Sexo							
Hombres (N)	3.789	7.240	5.128	5.257	1.254	3.619	26.287
Hombres (%)	25,26%	28,06%	24,70%	26,45%	25,88%	23,79%	25,90%
Mujeres (N)	11.211	18.566	15.631	14.620	3.591	11.595	75.214
Mujeres (%)	74,74%	71,94%	75,30%	73,55%	74,12%	76,21%	74,10%
Dependencia administrativa							
Municipal (N)	15.000	25.806	18.780	16.062	3.377	9.456	88.446
Municipal (%)	100,00%	100,00%	90,47%	80,81%	69,70%	62,15%	87,14%
Subvencionado (N)	N/A	N/A	1.979	3.815	1.468	5.758	13.055
Subvencionado (%)	N/A	N/A	9,53%	19,19%	30,30%	37,85%	12,86%
Nivel de enseñanza en el que imparte							
No hace clases (N)	115	258	381	229	30	107	1.120
No hace clases (%)	0,77%	1,00%	1,84%	1,15%	0,62%	0,70%	1,10%
Parvularia (N)	1.880	1.892	1.939	1.718	414	1.413	9.256
Parvularia (%)	12,53%	7,33%	9,34%	8,64%	8,54%	9,29%	9,12%
Básica (N)	9.261	14.825	13.333	12.379	2.971	9.342	62.111
Básica (%)	61,74%	57,45%	64,23%	62,28%	61,32%	61,40%	61,19%
Especial (N)	330	923	536	392	241	591	3.013
Especial (%)	2,20%	3,58%	2,58%	1,97%	4,97%	3,88%	2,97%
Media (N)	3.414	7.908	4.570	5.159	1.189	3.761	26.001
Media (%)	22,76%	30,64%	22,01%	25,95%	24,54%	24,72%	25,62%
Cargo Docente							
No es docente aula (N)	783	1.716	1.746	1.511	360	1.037	7.153

⁹⁴ Se refiere a educadores/as de escuela.



No es docente aula (%)	5,22%	6,65%	8,41%	7,60%	7,43%	6,82%	7,05%
Es docente aula (N)	14.217	24.090	19.013	18.366	4.485	14.177	94.348
Es docente aula (%)	94,78%	93,35%	91,59%	92,40%	92,57%	93,18%	92,95%
Tramo Etario							
20-29 (N)	3.188	5.090	3.795	3.259	502	1.582	17.416
20-29 (%)	21,25%	19,72%	18,28%	16,40%	10,36%	10,40%	17,16%
30-39 (N)	4.983	9.140	8.454	8.688	2.280	7.684	41.229
30-39 (%)	33,22%	35,42%	40,72%	43,71%	47,06%	50,51%	40,62%
40-49 (N)	3.267	5.335	4.283	4.247	1.184	3.670	21.986
40-49 (%)	21,78%	20,67%	20,63%	21,37%	24,44%	24,12%	21,66%
50 o más (N)	3.562	6.241	4.227	3.683	879	2.278	20.870
50 o más (%)	23,75%	24,18%	20,36%	18,53%	18,14%	14,97%	20,56%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Insatisfactorios

Los resultados insatisfactorios se definen como aquellos/as docentes y educadores/as evaluados/as cuyo resultado en la ECEP es la categoría "D". Esta categoría se ha utilizado como análoga a la categoría "E" en la evaluación de portafolio, que también se considera insatisfactoria. La razón para esta comparación es que ambas, "D" en ECEP y "E" en portafolio, representan el nivel de rendimiento más bajo en sus respectivas evaluaciones.

Para la interpretación de tendencias y resultados sobre docentes y educadoras/es cuyo resultado en la ECEP es insatisfactorio no se considerarán aquellos del año 2020 debido que el proceso no se desarrolló en condiciones habituales producto de la pandemia por COVID.

A continuación, se presentan las cifras asociadas a docentes y educadoras/es de establecimientos educacionales escolares (EE) cuyos resultados en ECEP corresponden a insatisfactorio, presentadas por año, sexo, dependencia, nivel, cargo docente y tramo etario.

Tabla 95: Número y porcentaje de docentes y educadores/as de EE con resultados insatisfactorios en ECEP

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Total							
Insatisfactorio (N)	1619	4.065	3.731	3.264	289	1.337	14.305
Insatisfactorio (%)	10,79%	15,75%	17,97%	16,42%	5,96%	8,79%	14,09%
Sexo							
Hombres	449	924	778	786	54	240	3.231
Hombres (%)	11,85%	12,76%	15,17%	14,95%	4,31%	6,63%	12,29%
Mujeres (N)	1170	3141	2.953	2.478	235	1097	11.074



Mujeres (%)	10,44%	16,92%	18,89%	16,95%	6,54%	9,46%	14,72%
Dependencia administrativa							
Municipal/SLEP (N)	1619	4.060	3.398	2.742	237	983	13.039
Municipal/SLEP (%)	10,79%	15,75%	18,09%	17,07%	7,02%	10,40%	14,74%
Subvencionado (N)	N/A	N/A	333	522	52	354	1.266
Subvencionado (%)	N/A	N/A	16,83%	13,68%	3,54%	6,15%	9,70%
Nivel de enseñanza en el que imparte							
No hace clases (N)	5	30	59	34	1	6	135
No hace clases (%)	4,35%	11,63%	15,49%	14,85%	3,33%	5,61%	12,05%
Parvularia (N)	118	266	240	237	8	57	926
Parvularia (%)	6,28%	14,06%	12,38%	13,80%	1,93%	4,03%	10,00%
Básica (N)	1128	3005	2.745	2.361	276	1002	10.517
Básica (%)	12,18%	20,27%	20,59%	19,07%	9,29%	10,73%	16,93%
Educación Especial (N)	3	78	98	70	0	43	292
Educación Especial (%)	0,91%	8,45%	18,28%	17,86%	0,00%	7,28%	9,69%
Educación Media (N)	365	686	589	562	4	229	2.435
Educación Media (%)	10,69%	8,67%	12,89%	10,89%	0,34%	6,09%	9,37%
Cargo Docente							
No es docente aula (N)	58	276	320	254	40	101	1049
No es docente aula (%)	7,41%	16,08%	18,33%	16,81%	11,11%	9,74%	14,67%
Es docente aula (N)	1561	3789	3.411	3.010	249	1236	13.256
Es docente aula (%)	10,98%	15,73%	17,94%	16,39%	5,55%	8,72%	14,05%
Tramo Etario							
20-29 (N)	248	549	408	289	16	72	1.582
20-29 (%)	7,78%	10,79%	10,75%	8,87%	3,19%	4,55%	9,08%
30-39 (N)	517	1338	1337	1.211	105	502	5.010
30-39 (%)	10,38%	14,64%	15,81%	13,94%	4,61%	6,53%	12,15%
40-49 (N)	370	870	841	818	90	415	3.404
40-49 (%)	11,33%	16,31%	19,64%	19,26%	7,60%	11,31%	15,48%
50 o más (N)	484	1308	1145	946	78	348	4.309
50 o más (%)	13,59%	20,96%	27,09%	25,69%	8,87%	15,28%	20,65%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Durante el período con información disponible (2016-2021), el porcentaje total de docentes y educadoras/es que obtienen resultados insatisfactorios muestra dos tendencias. La primera es el aumento de docentes y educadores/as que obtienen resultados insatisfactorios en 7 puntos, entre el 2016 y el 2018. La segunda muestra una disminución a partir del 2019, la que debe interpretarse con cautela ya que incluye la evaluación del año 2020 cuyos resultados se dan en medio de la pandemia por COVID.



En cuanto a la diferencia por sexo, docentes y educadores con resultados insatisfactorios en ECEP han ido en descenso a partir del año 2018 alcanzando un 6,36% el año 2021. Por su parte, el porcentaje de docentes y educadoras posee un comportamiento similar al de hombres, es decir, alcanza su valor máximo al año 2018, con un 18,36%, y va disminuyendo hasta alcanzar un 9,34% el 2021.

Analizando por dependencia, docentes y educadores/as de establecimientos municipales con resultados insatisfactorios son aproximadamente el 14% en promedio (sin incluir el año 2020), y aquellos de establecimientos particulares subvencionados son el 11,9% en promedio (con la consideración que estos últimos entraron a carrera solo a partir del año 2018).

En términos de nivel de enseñanza, dado que la incorporación de educación parvularia y educación especial ha sido progresiva y ha sido posterior que el resto del sistema (escuelas con niveles básicos y medios), el total de educadoras de nivel de educación parvularia y educación especial con resultados insatisfactorios es menor en magnitud con relación a quienes se desempeñan en niveles de enseñanza básicos y medios.

En cuanto al cargo docente, aquellos que son docentes y educadoras/es de aula obtienen proporcionalmente menos resultados insatisfactorios en la ECEP que aquellos/as que no lo son, aunque su magnitud es muy distinta. En su mayoría quienes rinden la ECEP son docentes y educadoras/es de aula.

Finalmente, en el análisis por tramo etario, se observa que los docentes y educadoras/es de 50 años o más tienen mayores porcentajes de resultados insatisfactorios en la ECEP que aquellos/as docentes más jóvenes, en todos los años (sin considerar el año 2020).

Es relevante entender que estos resultados deben ser interpretados desde múltiples variables de contexto, que van más allá de las categorías analizadas en este informe. Por ejemplo, existe la posibilidad de, fuera del alcance de este estudio, indagar sobre qué perfiles de docentes (sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, etc.) tienen desempeños insatisfactorios en ítems del portafolio específicos o en dominios de la ECEP, para así alinear la oferta formativa existente con las necesidades que se encuentren. Asimismo, se sugiere indagar sobre los posibles efectos que tienen los centros de corrección sobre los resultados en los instrumentos. Es decir, si la homologación de criterios está funcionando correctamente. De lo contrario, se relevaría la necesidad de aunar estos criterios o avanzar hacia una centralización de las correcciones de los instrumentos rendidos.



Tramos

La Carrera Docente cuenta con cinco tramos de desarrollo (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II), además de un tramo provisorio denominado Acceso. Las y los docentes y educadores/as en tramos Inicial y Temprano deben participar obligatoriamente del Sistema de Reconocimiento (Portafolio y Evaluación de Conocimientos), de lo contrario, perderán el derecho a recibir la asignación de tramo hasta que cumplan con esta obligación. Aquellos/as que estén en los tramos avanzado, experto I y/o experto II podrán participar del proceso de manera voluntaria. Las reglas de progresión se basan en tres requisitos obligatorios: el tramo previo, los años de experiencia profesional y los resultados obtenidos en el sistema de reconocimiento.

En este apartado, se presenta un análisis descriptivo del encasillamiento por tramos de docentes y educadores/as que están en la carrera docente y su progresión en el tiempo (entre el año 2017 y 2022). Para ello, se utilizaron bases de datos administrativas que contienen información sobre los tramos en los que se encuentran las y los docentes y educadores/as, y las de cargos docentes para considerar variables como sexo, dependencia del establecimiento, nivel de enseñanza, función principal (docente de aula u otra) y tramo etario.

Es importante tener en cuenta algunas particularidades y exclusiones que se aplicaron para el análisis. En primer lugar, se excluyeron los docentes de establecimientos particulares pagados, ya que no están en carrera docente y, por lo tanto, no forman parte del SDPD. También, se excluyeron las y los docentes y educadoras/es de Corporaciones de Administración Delegada (CAD) debido a su reducido número en comparación con otros tipos de establecimientos. Asimismo, se consideraron únicamente las educadoras de párvulos de escuelas, ya que no se contaba con información de JUNJI, Integra ni VTF, al no contar con una nómina equivalente a la de Cargos Docentes que permita obtener una cifra de cada tramo relativa al total de educadoras en estas dependencias.

Es importante tener en cuenta que los establecimientos particulares subvencionados han ingresado de manera progresiva al SDPD, y aquellos que ingresaron primero lo hicieron en 2019. Esto puede influir en las diferencias observadas a lo largo de los años, especialmente en las comparaciones con establecimientos municipales y SLEP. Asimismo, es relevante tener presente la importancia de diferenciar los resultados por los grupos etarios y considerar que cada uno tiene requisitos de experiencia para el ingreso a cada tramo, lo cual puede explicar las variaciones en la distribución de docentes y educadores/as.

Al analizar las tablas 96 y 97 que presentan el número y el porcentaje de docentes y educadores/as por tramo y año, se observa que hay un aumento en el número de docentes y educadores/as encasillados/as en un tramo, producto del ingreso progresivo del sector particular subvencionado a la carrera docente. Esto evidencia que la implementación de los



tramos ha funcionado según lo definido por la ley, es decir, en razón de 1/7 por año desde el 2017 hasta el 2025. Al 2022, el número de docentes y educadores/as encasillados/as en un tramo es de 171.962, lo que representa un 68,41% del total de docentes y educadores/as registrados en el sistema educativo del país.

También, al 2022 se observa que el 45,99% de las y los docentes y educadoras/es que cuentan con un tramo, están encasillados/as en tramos sujetos a evaluación obligatoria, a saber, inicial, temprano, un 22,33% en tramo acceso, mientras que el 28,5% de quienes están encasillados/as se sitúan en tramos avanzados o expertos/as, quienes están sujetos/as a evaluación voluntaria en el sistema de reconocimiento. Asimismo, un

En cuanto a la distribución por tramos y su tendencia, el porcentaje de quienes están en tramo inicial aumenta progresivamente desde el 2017 en adelante (9,27% en 2017, y 29,45% en 2022). Asimismo, el porcentaje de quienes están en tramo temprano disminuye (de 30,4% en 2017, a 16,54% en 2022). Esto es un indicio que a medida que se van evaluando, aquellos/as nuevos/as docentes y educadoras/es obtienen, en general, resultados que no les permiten quedar en los tramos de desarrollo profesional docente más avanzados, o bien, no cuentan con los años de experiencia profesional para acceder a ellos. Por otra parte, el porcentaje de docentes y educadoras/es encasillados/as en los tramos avanzado, experto I y experto II, se comporta de manera heterogénea: si bien quienes están en experto II aumentan proporcionalmente entre el 2018 y el 2022, quienes están encasillados/as en avanzado disminuyen proporcionalmente en el mismo período de tiempo.

Cabe destacar que los casos con los que no se cuenta con información disminuyen posterior al año 2017; cerca de un 9% hacia el 2018, y un 10% hacia el año 2022, lo que da indicios de una rápida adaptación institucional al Sistema de Reconocimiento.

Tabla 96: Número de docentes y educadoras/es NT por tramo y año - Total

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	23.957	17.889	23.633	26.619	34.337	39.659
Inicial	9.634	24.301	33.500	37.754	43.858	52.305
Temprano	31.579	29.028	29.077	29.248	29.174	29.385
Avanzado	18.441	23.841	27.725	32.249	33.436	36.014
Experto I	5.813	7.570	8.561	9.576	10.281	12.588
Experto II	827	1.122	1.321	1.449	1.606	2.011
Sin información	13.636	4.350	3.510	2.887	4.210	5.661
Total	103.887	108.101	127.327	139.782	156.902	177.623

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 97: Porcentaje de docentes y educadoras/es NT por tramo y año - Total



Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	23,06%	16,55%	18,56%	19,04%	21,88%	22,33%
Inicial	9,27%	22,48%	26,31%	27,01%	27,95%	29,45%
Temprano	30,40%	26,85%	22,84%	20,92%	18,59%	16,54%
Avanzado	17,75%	22,05%	21,77%	23,07%	21,31%	20,28%
Experto I	5,60%	7,00%	6,72%	6,85%	6,55%	7,09%
Experto II	0,80%	1,04%	1,04%	1,04%	1,02%	1,13%
Sin información	13,13%	4,02%	2,76%	2,07%	2,68%	3,19%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de docentes y educadoras/es y su distribución por tramo para el período 2017 a 2022, a partir de variables de caracterización, tales como, sexo, dependencia administrativa, nivel de enseñanza, función principal y tramo etario. Cabe señalar que las tablas con los números totales de docentes y educadoras por tramo para el período señalado según las variables indicadas se agregan como anexo 14 al final de este informe.

Como se ha mencionado previamente, la proporción de docentes y educadoras mujeres es mucho más grande que la de hombres. La evidencia muestra que tanto hombres como mujeres siguen la misma tendencia de comportamiento en los tramos inicial y temprano. Por un lado, quienes están encasillados/as en el tramo inicial van proporcionalmente en aumento año tras año entre el 2017 al 2022, mientras que aquellos/as que están encasillados/as en el tramo temprano van proporcionalmente en disminución a partir del 2017.

Al 2022, el 27,7% de docentes y educadores hombres se encontraba en uno de los tres tramos más avanzados de la carrera (avanzado, experto I o experto II), mientras que esa proporción para docentes y educadoras mujeres alcanza al 28,79%.

Tabla 98: Porcentaje de docentes por tramo y año - Hombres

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	25,37%	18,74%	20,30%	20,43%	22,55%	22,77%
Inicial	9,80%	23,34%	27,18%	27,50%	28,44%	30,28%
Temprano	27,54%	24,88%	21,26%	19,90%	17,81%	15,99%
Avanzado	17,55%	21,53%	21,20%	22,56%	21,26%	20,18%
Experto I	4,82%	6,22%	6,05%	6,29%	6,07%	6,37%
Experto II	0,91%	1,18%	1,17%	1,17%	1,13%	1,15%
Sin información	14,01%	4,11%	2,85%	2,16%	2,74%	3,25%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 99: Porcentaje de docentes por tramo y año - Mujeres

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	22,07%	15,62%	17,86%	18,50%	21,63%	22,16%
Inicial	9,05%	22,11%	25,96%	26,82%	27,77%	29,14%
Temprano	31,62%	27,68%	23,47%	21,33%	18,89%	16,75%
Avanzado	17,84%	22,28%	22,01%	23,27%	21,33%	20,31%
Experto I	5,93%	7,33%	7,00%	7,07%	6,73%	7,35%
Experto II	0,75%	0,98%	0,98%	0,98%	0,98%	1,13%
Sin información	12,75%	3,99%	2,72%	2,03%	2,66%	3,16%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Lo primero a señalar es que los y las docentes y educadores/as de establecimientos particulares subvencionados se incorporan al encasillamiento por tramos a partir del año 2019, y son proporcionalmente mucho menos que aquellos/as docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y de SLEP. La tendencia indica que la proporción de docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y SLEP encasillados/as en el tramo acceso va disminuyendo progresivamente a razón de un 4-5% cada año: en 2017 el 23,06% estaba encasillado/a en acceso mientras que en 2022 la cifra alcanza un 10,72%.

Para docentes y educadoras/es de establecimientos particulares subvencionados la cifra de quienes están encasillados/as en acceso es más alta que en el caso de establecimientos municipales y SLEP (56,56% en 2019, la que disminuye a 44,09% al año 2022) ya que quienes se desempeñan en dicho sistema muy probablemente cuentan con los cuatro años de experiencia o más, pero no poseen resultados vigentes en instrumentos de evaluación del MINEDUC, o viceversa, a diferencia de quienes están en establecimientos municipales y SLEP que pudieron haber sido encasillados/as en función de las normas transitorias presentes en la ley.

En cuanto a la tendencia observada en docentes y educadoras/es encasillados/as en los otros tramos obligatorios, quienes están en inicial van aumentando proporcionalmente año tras año, tanto en el caso de docentes y educadoras/es de establecimientos particulares subvencionados, como en municipales y SLEP. Por su parte, quienes están en el tramo temprano de desarrollo profesional disminuyen proporcionalmente en el caso de docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y SLEP, mientras que en el caso de docentes y educadoras/es de establecimientos particulares subvencionados no se



observa una tendencia, aunque la diferencia entre quienes estaban encasillados/as en el tramo en 2019 y el 2022 es positiva en 0,58%.

Lo observado en tramos voluntarios indica que mientras la proporción de docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y SLEP encasillados/as en el tramo avanzado se mantiene constante sin una tendencia, en docentes y educadoras/es de establecimientos particulares subvencionados aumenta 2,41% entre el año 2019 y el año 2022. En el tramo experto I se observa que docentes y educadoras/es de ambos grupos de dependencia administrativa aumentan entre su primer año y el 2022 (aumento de 3,61% en la proporción en municipales y SLEP; y 1,62% en el caso de docentes de particulares subvencionados). Finalmente, no hay una tendencia entre quienes están en experto II para ninguno de los dos grupos en comparación.

Tabla 100: Porcentaje de docentes por tramo y año – Municipal y SLEP

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	23,06%	16,55%	13,41%	10,81%	10,93%	10,72%
Inicial	9,27%	22,48%	26,83%	26,95%	27,83%	28,72%
Temprano	30,40%	26,85%	25,13%	24,65%	23,48%	21,86%
Avanzado	17,75%	22,05%	23,68%	26,74%	26,26%	25,70%
Experto I	5,60%	7,00%	7,43%	8,15%	8,31%	9,21%
Experto II	0,80%	1,04%	1,15%	1,23%	1,28%	1,41%
Sin información	13,13%	4,02%	2,37%	1,47%	1,91%	2,38%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 101: Porcentaje de docentes por tramo y año - Particular Subvencionado

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	N/A	N/A	56,56%	49,20%	49,62%	44,09%
Inicial	N/A	N/A	22,48%	27,24%	28,27%	30,81%
Temprano	N/A	N/A	5,95%	7,27%	6,23%	6,58%
Avanzado	N/A	N/A	7,69%	9,64%	8,77%	10,10%
Experto I	N/A	N/A	1,49%	2,08%	2,10%	3,11%
Experto II	N/A	N/A	0,24%	0,32%	0,36%	0,61%
Sin información	N/A	N/A	5,58%	4,26%	4,65%	4,71%
Total	N/A	N/A	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Al examinar las tablas que muestran la cantidad y el porcentaje de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares por tramo y año según el nivel de enseñanza, se pueden identificar diferencias estadísticamente significativas.

En términos generales, el número de docentes y educadoras/es de educación básica es mayor que en los otros grupos que aquí se comparan, tales como educación media, educación parvularia, educación especial, y quienes no hacen clase.

Para el año 2022, los grupos que alcanzan una mayor proporción de docentes y educadoras/es encasillados/as en el tramo acceso son quienes no hacen clase (33,13% del total) y aquellos/as docentes y educadoras/es de nivel de educación especial (36,37% del total). En este tramo están aquellos docentes y educadoras/es que tienen cuatro o más años de experiencia profesional, pero no cuentan con resultados vigentes en los instrumentos de evaluación del MINEDUC. El grupo que cuenta con un menor porcentaje de docentes y educadoras en este tramo es el del nivel de educación parvularia NT (educadoras/es de escuela) con un 16,33% del total de profesionales encasilladas.

En cuanto a quienes se encuentran en el tramo inicial, la tendencia indica que el porcentaje ha ido progresivamente en disminución en todos los grupos observados (todos los niveles de enseñanza) entre los años 2017 y 2022. En proporción, el grupo con un porcentaje más alto de docentes y educadoras/es en el tramo inicial es el de nivel parvularia, que al 2022 alcanza un 35,79%, mientras que el grupo que tiene en proporción menos docentes y educadoras/es en este tramo es el de quienes no hacen clase (un 11,30% está en inicial).

En los tramos de evaluación voluntaria, a saber, avanzado, experto I y experto II se observa que, al año 2022, el grupo que tiene una mayor proporción de docentes y educadoras en el tramo avanzado es el de quienes no hacen clases, el cual alcanza un 29,57% del total. En comparación con otros grupos, aquellos de nivel de educación parvularia de NT son el 17,93%, en nivel de educación básica el 19,96%, en nivel de educación especial un 18,38% y en nivel de educación media un 18,10%. Asimismo, considerando únicamente a quienes realizan clases, se observa que las y los docentes de nivel de enseñanza media y básica son quienes están en mayor proporción encasillados como experto I y experto II, sumando 8,99% y 8,39% respectivamente. Le siguen educadores/as de educación parvularia, con 6,91% y luego educadores/as de educación especial, con un 3,01%. El grupo de quienes están identificados/as como “no hace clase” son en un 99,9% no docentes de aula, es decir, cumplen funciones directivas, de inspector/a, UTP, orientador/a, entre otros.

Tabla 102: Porcentaje de docentes por tramo y año - No hace clases

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	30,29%	29,33%	29,51%	29,34%	31,61%	33,13%
Inicial	4,85%	8,22%	9,34%	8,97%	9,42%	11,30%
Temprano	23,89%	23,43%	20,98%	19,18%	17,12%	14,75%



Avanzado	28,29%	28,52%	29,57%	31,96%	31,34%	29,57%
Experto I	5,35%	6,53%	7,30%	7,52%	6,96%	6,73%
Experto II	0,85%	1,14%	1,21%	1,34%	1,30%	1,30%
Sin información	6,48%	2,83%	2,09%	1,69%	2,25%	3,22%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 103: Porcentaje de docentes por tramo y año - Parvularia NT

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	12,49%	9,56%	11,22%	11,64%	15,66%	16,33%
Inicial	10,94%	25,14%	31,79%	34,70%	35,32%	35,79%
Temprano	36,59%	30,89%	26,78%	25,39%	22,32%	19,49%
Avanzado	18,88%	22,49%	20,75%	20,01%	18,15%	17,93%
Experto I	5,59%	6,44%	5,62%	5,21%	5,12%	6,02%
Experto II	0,53%	0,70%	0,64%	0,61%	0,68%	0,89%
Sin información	14,98%	4,77%	3,21%	2,43%	2,75%	3,56%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 104: Porcentaje de docentes por tramo y año - Básica

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	18,25%	13,92%	16,46%	17,06%	19,94%	20,29%
Inicial	10,44%	23,49%	27,33%	27,97%	28,85%	30,17%
Temprano	34,23%	29,72%	24,81%	22,70%	20,24%	18,17%
Avanzado	17,31%	21,33%	21,30%	22,58%	20,82%	19,96%
Experto I	5,66%	6,71%	6,53%	6,80%	6,64%	7,37%
Experto II	0,68%	0,78%	0,84%	0,82%	0,87%	1,02%
Sin información	13,45%	4,06%	2,73%	2,07%	2,64%	3,02%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 105: Porcentaje de docentes por tramo y año - Especial

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	60,17%	32,60%	34,44%	37,99%	39,61%	36,37%
Inicial	5,81%	24,37%	27,76%	28,23%	26,75%	27,21%
Temprano	9,87%	15,67%	12,68%	11,45%	10,85%	10,89%



Avanzado	9,01%	21,63%	18,89%	18,13%	17,23%	18,38%
Experto I	1,42%	2,07%	1,54%	1,33%	1,70%	2,76%
Experto II	0,04%	0,12%	0,16%	0,14%	0,18%	0,25%
Sin información	13,68%	3,54%	4,53%	2,73%	3,68%	4,14%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 106: Porcentaje de docentes por tramo y año – Media

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	29,91%	16,54%	18,46%	17,99%	21,24%	22,37%
Inicial	8,72%	26,53%	30,80%	31,71%	32,47%	33,66%
Temprano	25,08%	21,84%	19,00%	17,56%	15,46%	13,58%
Avanzado	13,82%	20,33%	19,51%	21,17%	19,26%	18,10%
Experto I	6,00%	8,59%	7,77%	7,90%	7,27%	7,49%
Experto II	1,20%	1,77%	1,63%	1,63%	1,48%	1,49%
Sin información	15,26%	4,40%	2,83%	2,04%	2,83%	3,31%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

A partir de la función principal reportada, el 29,98% de las y los profesionales que no se desempeñan como “docente de aula” se encuentran en tramo acceso, mientras que el porcentaje que está en este mismo tramo para quienes sí se desempeñan como docentes de aula es del 20,63%, es decir, un 9,35% menos. Cabe mencionar que aquellos/as profesionales que están en tramo acceso pueden avanzar en la carrera el año que son convocados/as, aunque su participación no es obligatoria, mientras que para quienes están en el tramo inicial la participación en el sistema de reconocimiento sí es obligatoria.

Asimismo, quienes se encuentran en tramo inicial representan el 32,84% entre las y los profesionales que tienen como función principal ser docente de aula, a diferencia de lo observado entre quienes no lo son, cuya cifra es de 14,16%, es decir, 18,68% menos.

También se observan diferencias entre grupos en cuanto a la proporción de profesionales en tramo avanzado: entre quienes son docentes de aula el porcentaje de profesionales en tramo avanzado alcanza el 18,72%, mientras que entre quienes no lo son el porcentaje es de 27,30%, lo que significa una diferencia de 8,58% entre ambos grupos.

Tabla 107: Porcentaje de docentes por tramo y año – No es docente aula

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	29,80%	26,78%	27,36%	27,37%	29,32%	29,98%



Inicial	6,43%	12,38%	13,73%	13,34%	13,34%	14,16%
Temprano	26,18%	25,17%	22,29%	20,08%	18,45%	16,71%
Avanzado	23,57%	25,13%	26,14%	28,86%	28,25%	27,30%
Experto I	4,94%	6,24%	6,77%	7,08%	6,99%	7,57%
Experto II	0,76%	0,99%	1,05%	1,14%	1,19%	1,29%
Sin información	8,32%	3,32%	2,65%	2,13%	2,46%	2,98%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 108: Porcentaje de docentes por tramo y año – Es docente aula

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	21,49%	14,16%	16,54%	17,10%	20,20%	20,63%
Inicial	9,94%	24,84%	29,19%	30,19%	31,27%	32,84%
Temprano	31,38%	27,25%	22,96%	21,12%	18,63%	16,51%
Avanzado	16,39%	21,34%	20,77%	21,72%	19,74%	18,72%
Experto I	5,75%	7,18%	6,71%	6,80%	6,45%	6,98%
Experto II	0,80%	1,05%	1,03%	1,01%	0,99%	1,10%
Sin información	14,25%	4,19%	2,78%	2,05%	2,73%	3,23%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Según las reglas de progresión en tramos, se considera el tramo previo, el resultado en las evaluaciones del sistema de reconocimiento, y los años de experiencia profesional. Al año 2022, las diferencias observables en la distribución de tramos según los grupos etarios reflejan que a mayor edad en el sistema mayor proporción de docentes y educadoras/es en tramos más avanzados (al 2022, el 36,21% de docentes de 50 años y más estaba en alguno de los tres tramos voluntarios, mientras que la misma proporción es de 25,48% entre quienes tienen 30 y 39 años).

Por su parte, en el grupo de docentes y educadoras/es que tienen entre 20 y 29 años, la proporción que se encuentra en tramo inicial ha ido aumentando progresivamente en el período descrito: al 2017 representaban un 17,18%, mientras que al 2022 son el 83,34%. Esto se explica en gran parte por las reglas de progresión de tramos que definen que docentes y educadoras/es necesitan un mínimo de años para ir progresando de nivel. En este sentido, es evidente que en este grupo no hay muchos docentes ni educadoras/es de párvulos en tramos avanzado ya que no tienen los años de experiencia suficientes para ser promovidos/as. También, el hecho que aumenten quienes están en inicial y disminuyan quienes están en acceso se explica, por una parte, por el ingreso de nuevos docentes al



sistema quienes automáticamente quedan encasillados en Inicial y por otra parte, por el hecho que muchos de los y las docentes que estaban en el tramo acceso (que es provisorio) fueron convocados/as a una evaluación del Sistema de Reconocimiento, lo que los promueve ya al tramo inicial o al que queden encasillados según los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y los años de experiencia que acrediten.

Tabla 109: Porcentaje de docentes por tramo y año – Edad 20-29

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	35,70%	16,46%	14,24%	12,57%	10,66%	6,49%
Inicial	17,18%	67,07%	75,40%	78,61%	80,84%	83,34%
Temprano	6,17%	3,51%	1,78%	1,72%	0,95%	0,85%
Avanzado	5,68%	5,97%	3,59%	2,95%	1,69%	2,24%
Experto I	0,05%	0,04%	0,03%	0,03%	0,03%	0,02%
Experto II	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Sin información	35,22%	6,95%	4,95%	4,12%	5,82%	7,05%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 110: Porcentaje de docentes por tramo y año – Edad 30-39

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	24,84%	17,50%	20,00%	20,48%	23,71%	23,44%
Inicial	9,65%	23,77%	29,10%	31,62%	34,11%	36,15%
Temprano	28,27%	23,34%	18,50%	15,97%	13,44%	11,95%
Avanzado	18,38%	24,30%	23,51%	24,33%	21,22%	19,97%
Experto I	5,66%	6,73%	5,86%	5,35%	4,65%	5,21%
Experto II	0,30%	0,36%	0,33%	0,24%	0,20%	0,30%
Sin información	12,90%	3,99%	2,70%	2,01%	2,68%	2,99%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 111: Porcentaje de docentes por tramo y año – Edad 40-49

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	20,04%	15,67%	18,42%	19,02%	23,11%	24,52%
Inicial	5,84%	11,48%	14,46%	15,68%	16,09%	16,64%
Temprano	34,20%	30,52%	26,42%	23,66%	21,26%	19,30%
Avanzado	20,77%	26,21%	26,19%	27,44%	25,42%	23,89%
Experto I	8,13%	10,51%	10,24%	10,52%	10,22%	11,00%
Experto II	1,45%	2,03%	2,01%	1,98%	1,89%	2,08%
Sin información	9,57%	3,58%	2,25%	1,70%	2,00%	2,57%



Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
--------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 112: Porcentaje de docentes por tramo y año – Edad 50 o más

Tramo	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acceso	17,15%	16,17%	18,99%	19,86%	22,91%	25,42%
Inicial	6,99%	7,94%	8,78%	9,18%	9,13%	9,38%
Temprano	41,65%	38,14%	34,56%	32,24%	29,58%	26,59%
Avanzado	21,34%	24,72%	25,31%	26,53%	25,79%	24,99%
Experto I	6,86%	8,41%	8,53%	8,87%	8,77%	9,29%
Experto II	1,26%	1,58%	1,68%	1,76%	1,82%	1,93%
Sin información	4,76%	3,04%	2,15%	1,57%	2,00%	2,40%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



10.6 Evaluación sobre la retención, rotación y deserción docente

Percepción sobre la contribución de la ley 20.903 para disminuir la rotación y deserción de los y las docentes y educadores/as.

La percepción sobre la contribución de la ley como aporte a la disminución de la rotación y deserción de docentes del sistema es poco optimista.

Si bien la mejora de las remuneraciones mediante nuevas asignaciones se pensó originalmente como un buen incentivo, en la actualidad este componente no está funcionando. Los/as docentes y educadoras/es que recién se integran al sistema inician en el sistema con remuneraciones muy bajas y deben esperar al menos un periodo de tiempo para poder verlas incrementadas, por lo que igualmente quienes así lo deciden terminan desertando del sistema. Esto se suma al hecho que estudiantes de pedagogía no tienen mucho conocimiento sobre la ley y sus beneficios por lo que, hasta el momento, tampoco está atrayendo a más estudiantes a la profesión.

“Aquellos elementos que le permitan a los docentes mejorar sus remuneraciones a través de pruebas de los saberes disciplinares... Finalmente, ya no son incentivos. Hoy día nos dimos cuenta, ya, y nos hemos dado cuenta [de] que estos incentivos que existen hoy día no son suficientes para atraer buenos estudiantes a las carreras de pedagogía [...] O sea, hoy día no tenemos profesores para hacer reemplazos. O sea, es complejo y luego todo el tiempo que te demoras para tener una renta a par a otras profesiones con la misma cantidad de años, o sea, tienen que pasar muchos años. Hoy día hay cabros que llegan a trabajar, trabajan 3 años acá y se van. O sea, no están en condiciones de seguir avanzando, porque la renta es baja, las cuestiones laborales son complejas” (Sostenedor/a DAEM, Zona Sur)

Bajo el mismo argumento, una docente señala que el incentivo económico no es suficientemente fuerte para evitar la deserción de docentes del sistema, en parte porque el esfuerzo que hay que realizar asociado a los procesos de evaluación del sistema de reconocimiento es muy alto.

“¿Pero sabes qué? yo creo que la deserción seguiría igual, no creo que este formato de Carrera Docente cambie algo, porque mira yo que he escuchado de los otros colegas ¡ay, entramos a la carrera docente, ustedes hicieron el portafolio, pero a todos nos sube el BRP así que todos vamos a ganar más plata! Te esfuerces... o sea a mí me vaya bien o me vaya bien, me va a subir igual, quizás no a lo que tu aspiras para lo que tú te preparaste, porque yo me preparé, así como para pasar al experto dos, y no “la evaluación, ya que la primera que di voluntaria salí destacada, ahora con las pruebas son más... pero tú te preparas, ya ok, si salí destacado ahora tengo que dar el salto, porque qué pena, yo la di el 2009 y el 2012 se legisló que desde ahí en adelante quedabas en inicial, intermedio, avanzado, experto y yo



quedé en acceso y yo decía ¿qué es eso? Quedaste en acceso, nadie te lo valida nada, entonces qué injusto, entonces yo ahora digo bueno si me fue mal en la prueba y no me da el A, ni el B, ni el C juntos, no me dé, digo, bueno igual me va a subir el BRP algo leí y el otro no sé, tendré después que hacer mi evaluación para subir el tramo, pero si tú lo miras así ¿quién se motiva? Yo creo que no muchos, porque el instrumento tampoco te lo permite, motivarte, digo, que es la prueba”. (Grupo Focal Docentes Evaluados/as, EPS, Zona Norte)

Si bien existe la posibilidad dentro del sistema de pasar de tramo acceso a avanzado, el escaso apoyo formativo y de acompañamiento hace que pocos/as docentes puedan lograr este salto.

La falta de un componente formativo que permita mejorar las prácticas pedagógicas y, por consiguiente, se genere un aporte al aprendizaje de niños, niñas y párvulos ha hecho que la ley se transforme en un mero trámite para la obtención de mejores remuneraciones. Por lo que actualmente no están las condiciones instaladas para que la ley sirva de referente para nuevos y nuevas profesionales.

“Entonces en muchos casos, en muchos profesionales es un trámite que tienen que hacerlo para mantener ese bono ¿me entiendes? Entonces creo que esta ley no está dando el ancho, no está dando el punto que tenemos que dar, que es tener profesionales de calidad y que se encanten de la profesión y que se encanten de educar, que se encanten de enseñar día a día, esa es mi humilde opinión, discúlpame por ser tan sincera”. (Grupo Focal Educadoras/es Evaluadas/os, JUNJI, Zona Sur)

Porcentaje de docentes que permanece en el ejercicio de la profesión, que abandona el ejercicio de la profesión y que cambian de establecimiento entre años.

La trayectoria profesional de docentes y educadores/as y su evolución en el tiempo es un aspecto relevante para aproximarse a asuntos, tales como, la permanencia y el abandono de profesionales de la educación en el sistema. Además, la trayectoria profesional influye en la calidad de la educación y, por ende, en el desempeño académico de estudiantes (Ingersoll, 2001). En el caso de Chile, este tema ha sido ampliamente estudiado, considerando que el país ha experimentado importantes reformas en su sistema educativo en las últimas décadas (Valenzuela & Sevilla, 2013). Estos cambios han buscado mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, con un enfoque especial en el desarrollo profesional docente y la retención de docentes en el sistema educativo (Ávalos, 2011).

Un factor clave para entender las trayectorias profesionales de docentes en Chile es el sistema de contratación y la movilidad entre los establecimientos educativos. La movilidad de docentes puede estar relacionada con factores como las condiciones laborales, la



satisfacción profesional y las oportunidades de desarrollo profesional (Chetty et al., 2014). Investigaciones previas en Chile han señalado que la movilidad de docentes puede tener efectos negativos en la continuidad pedagógica y la formación de relaciones de confianza con los estudiantes y sus familias (Valenzuela et al., 2014).

En base a estos antecedentes, los datos que se presentan a continuación muestran la situación de la dotación docente de establecimientos educacionales escolares, con relación a su trayectoria profesional. Se analizan distintos períodos, utilizando bases de datos de cargos docentes para el período 2011-2022, tomando como año de corte el 2017 (año de instalación de la Ley 20.903). De esta forma, se tienen datos de los seis años anteriores y seis años posteriores a la instalación de la ley. El año 2022 coincide con el último año del cual se disponen datos.

Para el análisis de las trayectorias profesionales de docentes y educadoras/es del sistema escolar (NT), se definen las siguientes categorías de análisis:

- "Mismo" se refiere a aquellos docentes y educadores/as que continúan trabajando en el mismo establecimiento educativo en el periodo analizado.
- "Rota" indica a aquellos/as docentes y educadoras/es que cambian de establecimiento educativo, es decir, no se mantienen en el mismo lugar de trabajo.
- "Retiro" hace referencia a docentes y educadores/as que se retiran temporalmente del sistema educativo, pero vuelven a ejercer en algún año siguiente, razón por la que para el último año presentado no se reporta el dato ya que aún no se sabe si podrían volver al sistema a futuro.
- "Abandona" se refiere a los docentes que dejan el sistema educativo y no vuelven a ejercer en el período estudiado. En esta categoría se excluye a aquellos docentes y educadoras/es en edad de jubilación.

Los datos de trayectoria se presentan a uno, tres y cinco años, con el objetivo de mostrar dinámicas de corto y mediano plazo. Se incluye hasta cinco años por ser el período máximo en el que se puede analizar la evolución de la dotación docente desde la instalación de la Ley.

La Tabla 113 presenta la evolución anual del número total de docentes y educadoras/es del sistema escolar desde 2011 hasta 2021, y muestra también el cambio respecto al año anterior. Cabe señalar los datos de este apartado no deben interpretarse como si cada año correspondiera a una cohorte de datos, sino más bien se refieren a la dotación completa observada acumulada según cada uno de los años que cuentan con datos disponibles.



Según lo observado, al 2011, el 80,50% de la dotación de docentes y educadoras/es se mantuvo en el mismo establecimiento al año siguiente. Asimismo, el 12,18% se cambió de establecimiento, el 4,47% se retiró del sistema y el 2,85% abandona. En el año 2020, nueve años después, el 88,23% de docentes y educadoras/es se mantuvo en el mismo establecimiento al año siguiente, un 6,66% se cambió de establecimiento, el 1,66% se retiró y un 3,44% abandonó el sistema. La diferencia observada entre los años 2011 y 2020 está explicada por diversos factores, aunque muy probablemente la disminución en la rotación se explique por el contexto de pandemia COVID, que podría haber desincentivado las decisiones de cambio producto de la inestabilidad social y laboral. Esto será abordado mayormente al analizar los resultados de la encuesta y la fase cualitativa que contempla este estudio.

Es importante señalar que se excluye a aquellas/os docentes y educadores/as que abandonan el ejercicio profesional estando en edad de jubilar. Por ello, los totales no calzan con los presentados en la caracterización general de docentes y educadores/as.

Tabla 113: Número y proporción de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar según trayectoria laboral al año siguiente - Total

Año	Mismo		Rota		Retiro		Abandona		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011	146.201	80,50%	22.128	12,18%	8.118	4,47%	5.172	2,85%	181.619	100,00%
2012	144.467	77,61%	27.502	14,77%	7.588	4,08%	6.599	3,54%	186.156	100,00%
2013	153.933	78,59%	27.581	14,08%	7.806	3,99%	6.552	3,35%	195.872	100,00%
2014	162.127	80,03%	26.249	12,96%	7.660	3,78%	6.540	3,23%	202.576	100,00%
2015	167.506	80,14%	27.059	12,95%	7.384	3,53%	7.060	3,38%	209.009	100,00%
2016	172.367	80,23%	27.922	13,00%	7.052	3,28%	7.498	3,49%	214.839	100,00%
2017	172.134	80,74%	26.732	12,54%	6.897	3,24%	7.424	3,48%	213.187	100,00%
2018	175.059	80,66%	28.143	12,97%	5.744	2,65%	8.078	3,72%	217.024	100,00%
2019	183.575	82,17%	23.248	10,41%	7.209	3,23%	9.369	4,19%	223.401	100,00%
2020	194.083	88,23%	14.650	6,66%	3.661	1,66%	7.571	3,44%	219.965	100,00%
2021	186.030	83,66%	22.227	10,00%	N/A	N/A	14.107	6,34%	222.364	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para 2021, la categoría "Retiro" no aplica, ya que no hay información de años posteriores a 2022 en los que se pueda haber reincorporado un porcentaje de la dotación.



La Tabla 114 describe la situación de docentes y educadoras/es al analizar en un período de tres años. Se evidencia que es mayor el porcentaje (en promedio) de quienes rotan de establecimiento educacional en un periodo de tres años, en relación con la situación a un año plazo. Asimismo, la proporción de docentes y/o educadoras/es que abandonan en cualquier año observado luego de tres años de trayectoria es mayor que lo observado en trayectorias vistas solo al año, por ejemplo, al año 2014, la proporción de quienes abandona al año es de 3,23%, mientras que es de 9,15% luego de tres años.

Cabe mencionar que los totales no son iguales a los de la tabla anterior, ya que se descuenta a quienes abandonan en edad de jubilar en los años transcurridos. Por ejemplo, para 2019, en la Los datos de trayectoria se presentan a uno, tres y cinco años, con el objetivo de mostrar dinámicas de corto y mediano plazo. Se incluye hasta cinco años por ser el período máximo en el que se puede analizar la evolución de la dotación docente desde la instalación de la Ley.

La Tabla 113 presenta la evolución anual del número total de docentes y educadoras/es del sistema escolar desde 2011 hasta 2021, y muestra también el cambio respecto al año anterior. Cabe señalar los datos de este apartado no deben interpretarse como si cada año correspondiera a una cohorte de datos, sino más bien se refieren a la dotación completa observada acumulada según cada uno de los años que cuentan con datos disponibles.



Según lo observado, al 2011, el 80,50% de la dotación de docentes y educadoras/es se mantuvo en el mismo establecimiento al año siguiente. Asimismo, el 12,18% se cambió de establecimiento, el 4,47% se retiró del sistema y el 2,85% abandona. En el año 2020, nueve años después, el 88,23% de docentes y educadoras/es se mantuvo en el mismo establecimiento al año siguiente, un 6,66% se cambió de establecimiento, el 1,66% se retiró y un 3,44% abandonó el sistema. La diferencia observada entre los años 2011 y 2020 está explicada por diversos factores, aunque muy probablemente la disminución en la rotación se explique por el contexto de pandemia COVID, que podría haber desincentivado las decisiones de cambio producto de la inestabilidad social y laboral. Esto será abordado mayormente al analizar los resultados de la encuesta y la fase cualitativa que contempla este estudio.

Es importante señalar que se excluye a aquellas/os docentes y educadores/as que abandonan el ejercicio profesional estando en edad de jubilar. Por ello, los totales no calzan con los presentados en la caracterización general de docentes y educadores/as.

Tabla 113 se descuenta a quienes jubilaron entre 2019 y 2020, mientras que en la Tabla 114 se descuenta a quienes jubilaron entre 2019 y 2022.

Tabla 114: Número y proporción de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar según trayectoria laboral a los tres años - Total

Año	Mismo		Rota		Retiro		Abandona		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011	107.596	60,61%	44.066	24,82%	9.042	5,09%	16.817	9,47%	177.521	100,00%
2012	110.542	61,43%	45.199	25,12%	8.637	4,80%	15.557	8,65%	179.935	100,00%
2013	118.865	62,26%	46.038	24,11%	8.850	4,64%	17.161	8,99%	190.914	100,00%
2014	124.502	63,01%	46.848	23,71%	8.183	4,14%	18.072	9,15%	197.605	100,00%
2015	123.298	63,35%	46.343	23,81%	7.856	4,04%	17.134	8,80%	194.631	100,00%
2016	127.374	63,54%	48.439	24,16%	6.667	3,33%	17.976	8,97%	200.456	100,00%
2017	134.616	65,27%	45.587	22,10%	6.967	3,38%	19.087	9,25%	206.257	100,00%
2018	142.967	68,07%	42.083	20,04%	5.139	2,45%	19.838	9,45%	210.027	100,00%
2019	150.022	69,38%	40.313	18,64%	N/A	N/A	25.903	11,98%	216.238	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para 2019, la categoría "Retiro" no aplica, ya que no hay información de años posteriores a 2022 en los que se pueda haber reincorporado un porcentaje de la dotación.



La Tabla 115 describe la situación de docentes y educadores/as en un período de cinco años. Según se observa, luego de cinco años, el porcentaje de docentes y educadoras/es que se mantiene en el mismo establecimiento baja más que a los tres años de trayectoria. En promedio, entre el 50% y 56% de docentes y/o educadoras/es decide mantenerse en el mismo establecimiento, y cerca de un 30% rota a otro. Asimismo, el porcentaje de docentes y educadoras/es que abandona el sistema aumenta en relación con lo visto en los otros dos escenarios (a uno y a tres años), alcanzando un 16,96% el año 2017.

Tabla 115: Número y proporción de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar según trayectoria laboral a los cinco años - Total

Año	Mismo		Rota		Retiro		Abandona		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011	87.476	50,22%	51.680	29,67%	8.129	4,67%	26.914	15,45%	174.199	100,00%
2012	89.663	50,06%	53.409	29,82%	7.349	4,10%	28.675	16,01%	179.096	100,00%
2013	90.789	50,54%	53.954	30,03%	7.304	4,07%	27.597	15,36%	179.644	100,00%
2014	95.443	51,61%	55.835	30,19%	6.080	3,29%	27.582	14,91%	184.940	100,00%
2015	100.518	52,97%	54.894	28,93%	6.081	3,20%	28.270	14,90%	189.763	100,00%
2016	107.733	55,27%	53.874	27,64%	4.622	2,37%	28.682	14,72%	194.911	100,00%
2017	113.330	56,38%	53.588	26,66%	N/A	N/A	34.098	16,96%	201.016	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Para 2017, la categoría "Retiro" no aplica, ya que no hay información de años posteriores a 2022 en los que se pueda haber reincorporado un porcentaje de la dotación.



Permanencia y rotación según dependencia administrativa: ¿hacia dónde se van docentes y educadoras/es del Sistema Escolar?

A continuación, se presenta una descripción sobre la dotación de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar en tres escenarios: permanencia en el sistema municipal y/o SLEP, rotación de docentes y educadoras/es del sistema municipal a un establecimiento particular subvencionado, y rotación de docentes y educadoras/es del sistema particular subvencionado a un establecimiento municipal.

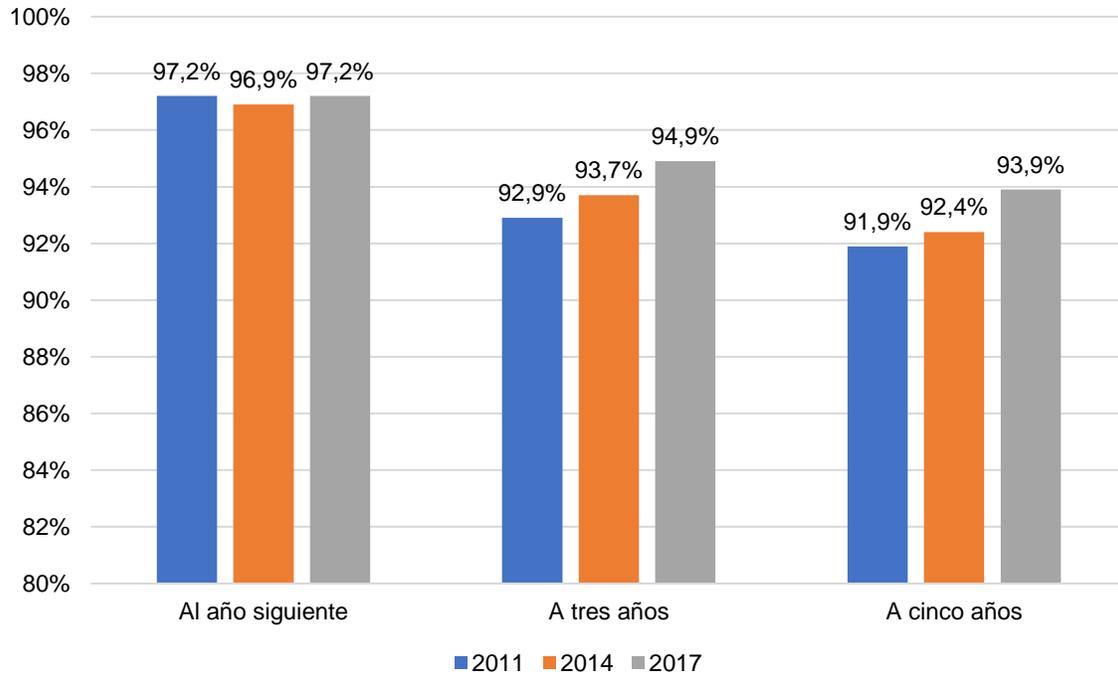
La descripción de resultados se hará considerando tres escenarios temporales, a saber, lo que ocurre al 2011, al 2014 y luego al 2017. De esta forma, se toma en cuenta un período en que no se había instalado la ley (2011), uno intermedio (2014), y uno posterior (2017). Los resultados del 2011 reflejan la trayectoria de docentes y educadoras/es antes de la implementación de la ley, los del 2014 indican un escenario intermedio en relación con la ley, y el 2017 a un año de implementada la ley 20.903.

Permanencia en establecimientos municipales y/o SLEP

La situación al 2011 muestra un alto porcentaje de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar que se mantiene en el sistema municipal en los tres escenarios, es decir, al año (97,2%), a los tres (92,9%) y a los cinco años (91,9%). Al observar las cifras de permanencia al 2014, se observa que la proporción de quienes se mantienen en el sistema municipal aumenta a los tres y cinco años de experiencia profesional, en comparación con la observación hecha al 2011, en 0,8 y 0,5 puntos porcentuales, respectivamente.

La situación al 2011 muestra un alto porcentaje de docentes y educadoras/es del Sistema Escolar que se mantiene en el sistema municipal en los tres escenarios, es decir, al año (97,2%), a los tres (92,9%) y a los cinco años (91,9%). Al observar las cifras de permanencia para cada año, se observa que la proporción de quienes se mantienen en el sistema municipal aumenta a los tres y cinco años transcurridos, en comparación con 2011.

Gráfico 41: Permanencia de docentes y educadoras/es en el sistema municipal en tres escenarios temporales



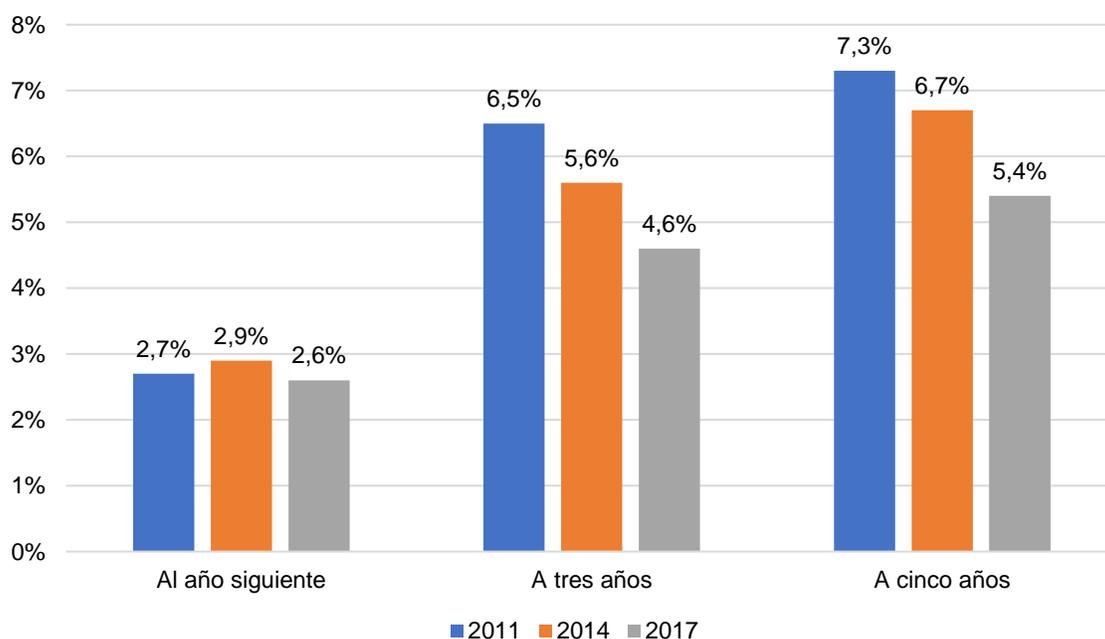
Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Rotación de Municipal y/o SLEP a Particular Subvencionado

La rotación de docentes y educadoras/es de establecimientos municipales a particulares subvencionados está entorno al 2,6%-2,9% al primer año de ejercicio profesional en los tres períodos de observación (2011, 2014, 2017). A los tres años de ejercicio profesional, docentes y educadores/as observados/as el 2011 tienen mayor rotación a establecimientos particulares subvencionados que al observar la dotación el 2017 (1,9% más). Asimismo, luego de cinco años, al 2011 la dotación de docentes y educadoras/es tiene proporcionalmente más profesionales que se van al sistema particular subvencionado que al observar la dotación el 2014 y el 2017, lo que sería consistente con la interpretación anteriormente realizada respecto a mejores condiciones laborales posterior a la instalación de la ley y/o al efecto pandemia que habría “congelado” en alguna medida las decisiones de cambio.

Gráfico 42: Rotación de docentes y educadoras/es al sistema particular subvencionado en tres escenarios temporales



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



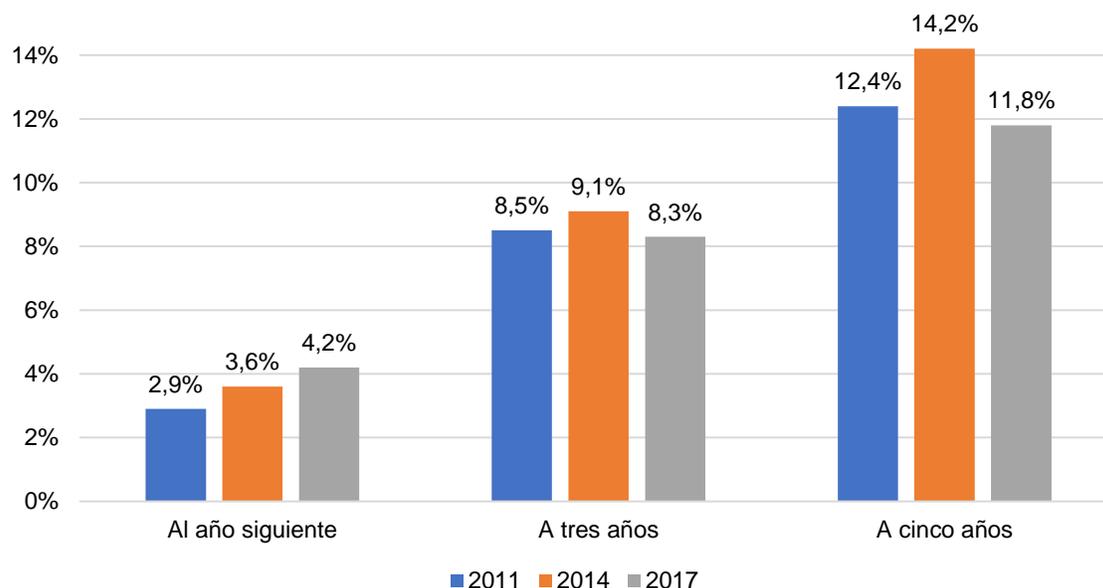
Rotación de Particular Subvencionado a Municipal y/o SLEP

La proporción de docentes y educadoras/es del sistema particular subvencionado que rota al sistema municipal al año de ejercicio profesional fluctúa entre un 2,9% en 2011, y un 4,2% al 2017.

Luego de un período de tres años, se observa que el porcentaje de rotación para la dotación docente y de educadoras/es del 2014 aumenta en relación con los datos observados al 2011 y 2017, aunque la diferencia no es mayor a 0,7%.

Después de cinco años de experiencia, se observa que la diferencia en el porcentaje de docentes y educadores/as que se va hacia el sistema municipal es de cerca de 2 puntos porcentuales entre los datos del 2011 y 2014, pasando de 12,4% a 14,2% respectivamente. Se observa, además, que el valor más bajo de rotación hacia el sistema municipal se encuentra en los datos del 2017. Esto podría estar también asociado a que, a partir del año 2017, comienzan a ingresar de forma progresiva los establecimientos particulares subvencionados al SDPD, con lo que las y los docentes y educadores/as del sector también visualizan que, en el corto y mediano plazo, podrán acceder a los beneficios asociados a la ley y ver mejoras en sus condiciones laborales. Esto se profundizará en las instancias cualitativas y cuantitativas (encuesta) del estudio.

Gráfico 43: Rotación de docentes y educadoras/es al sistema municipal en tres escenarios temporales



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



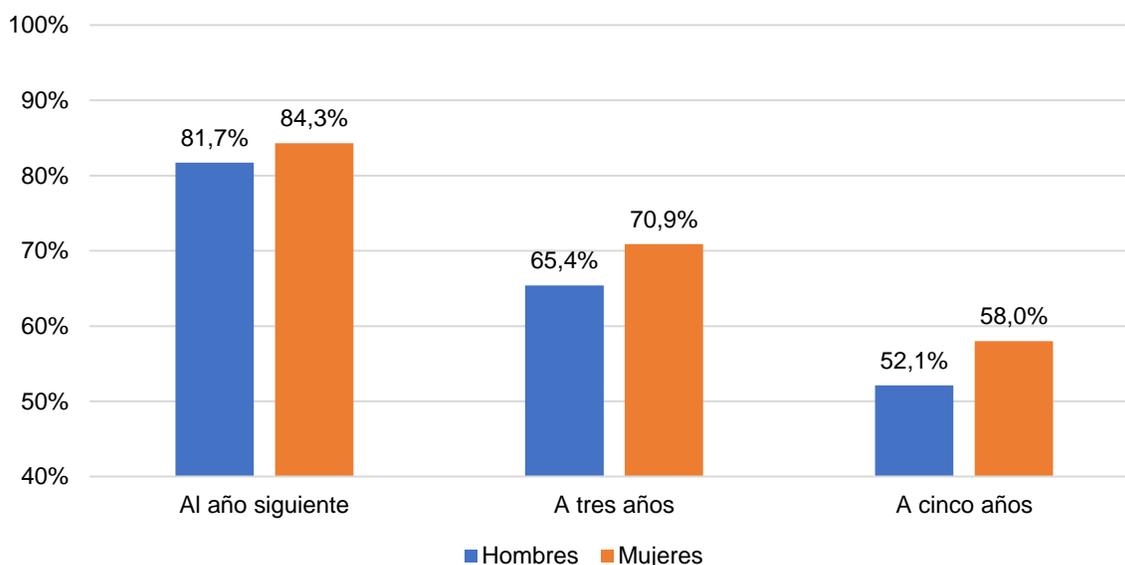
Permanencia en el mismo establecimiento

A continuación, se presenta un análisis descriptivo enfocado en la trayectoria de docentes y educadoras/es según variables de interés, con foco en quienes se mantienen en el mismo establecimiento al año siguiente, a los tres años y a los cinco años.

Para construir la tendencia se observan los datos de origen de docentes y educadoras/es de tres períodos y su situación al 2022: al 2021 para dar cuenta de su situación al año siguiente, al 2019 para ver qué ocurre luego de los tres años, y al 2017 para mirar su trayectoria a los cinco años después.

En relación con las diferencias que pueden identificarse por sexo de los y las profesionales de la educación, la proporción de mujeres docentes y educadoras que se mantiene en el establecimiento es mayor en relación con la de hombres en todos los períodos de comparación. Al primer año, el 81,7% de docentes y educadores hombres decide mantenerse en el mismo establecimiento, mientras que la proporción de mujeres que lo hace es del 84,3%. La diferencia entre hombres y mujeres aumenta proporcionalmente a favor de las mujeres en 5,5% a los tres años, y 5,9% a los cinco años de trayectoria profesional.

Gráfico 44: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según sexo



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Nivel de Enseñanza



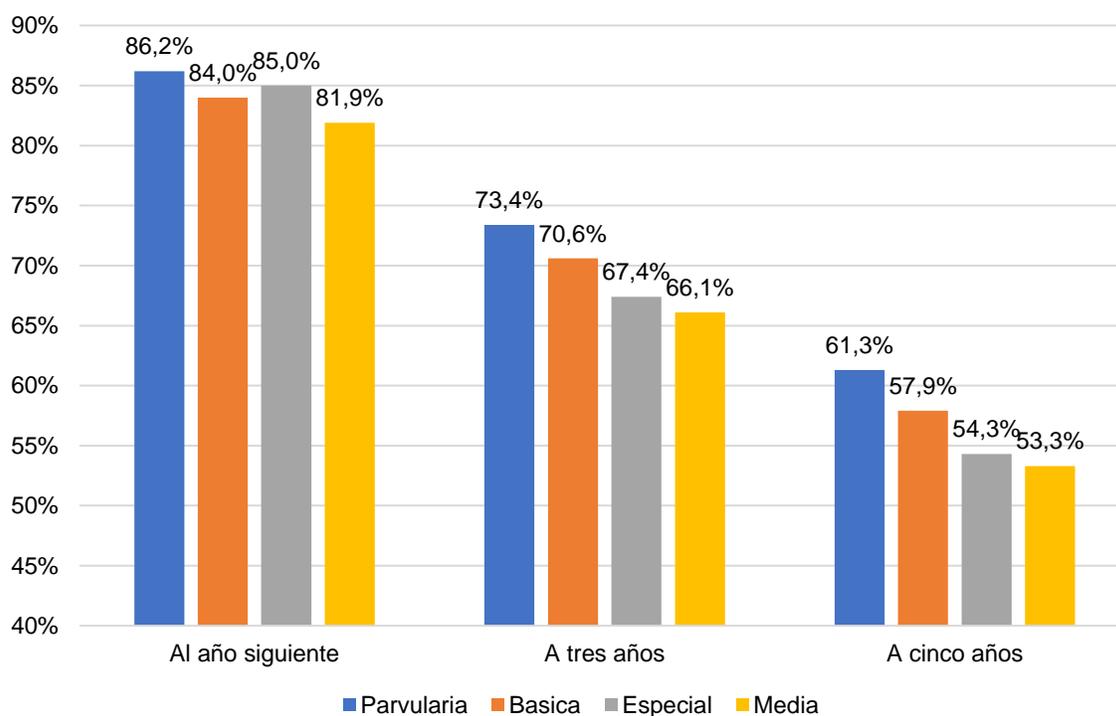
A partir de la clasificación por nivel de enseñanza, se observa que luego del año de ejercicio profesional, son las educadoras de párvulos del Sistema Escolar quienes se mantienen en el mismo establecimiento en mayor proporción respecto a profesionales de otros niveles: mientras el 86,2% de educadoras de párvulos del sistema escolar se mantiene en el mismo establecimiento al año siguiente, en docentes y educadoras/es diferenciales, se describen como de nivel especial en el gráfico, es el 85%, en el nivel básico el 84%, y en docentes y educadoras/es de nivel educación enseñanza media es el 81,5%, lo que es una diferencia de casi cinco puntos en relación al nivel parvulario.

Luego de tres años, la tendencia muestra que las educadoras/es de párvulos siguen teniendo un porcentaje de retención en el mismo establecimiento del Sistema Escolar mayor proporcionalmente en relación con profesionales de otros niveles educativos (el 73,4% se mantiene en el mismo establecimiento). En tanto, el porcentaje de retención en el mismo establecimiento alcanza un 70,6% en docentes de enseñanza básica. El grupo con el porcentaje de retención más bajo en el mismo establecimiento a los tres años, son las/os docentes de nivel de enseñanza media (66,1%, es decir un 7,3% menos que lo ocurrido en el grupo de profesionales de educación parvularia).

A los cinco años, la situación de retención en el mismo establecimiento que se encuentra trabajando para los distintos grupos evidencia que los/as educadoras/es de párvulos siguen siendo, en comparación a los otros, quienes más se mantienen en el mismo establecimiento (61,3%), mientras que el grupo que comparativamente tiene un porcentaje de retención más bajo es el de docentes de enseñanza media (53,3%). Así, analizando los distintos períodos, los datos son consistentes con la evidencia disponible que señala que las y los docentes que se desempeñan en segundo ciclo de enseñanza tienen mayor probabilidad de interrumpir su primer contrato que los del primer ciclo (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018).



Gráfico 45: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según nivel de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Dependencia Administrativa

La Tabla 116 entrega evidencia que indica que docentes y educadoras/es de establecimientos municipales tienden a permanecer en el mismo establecimiento en mayor proporción que aquellos/as docentes y educadores que se desempeñan en establecimientos de otras dependencias al año siguiente, a los tres y cinco años. La tabla se construye obteniendo el promedio de permanencia en el mismo establecimiento para la dotación docente de cada dependencia dentro del período analizado.

Tabla 116: Trayectoria de docentes y educadoras del Sistema Escolar que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según dependencia administrativa

Dependencia Administrativa	Trayectoria		
	Al año	Tres años	Cinco años
Municipal	86,3%	74,8%	62,8%



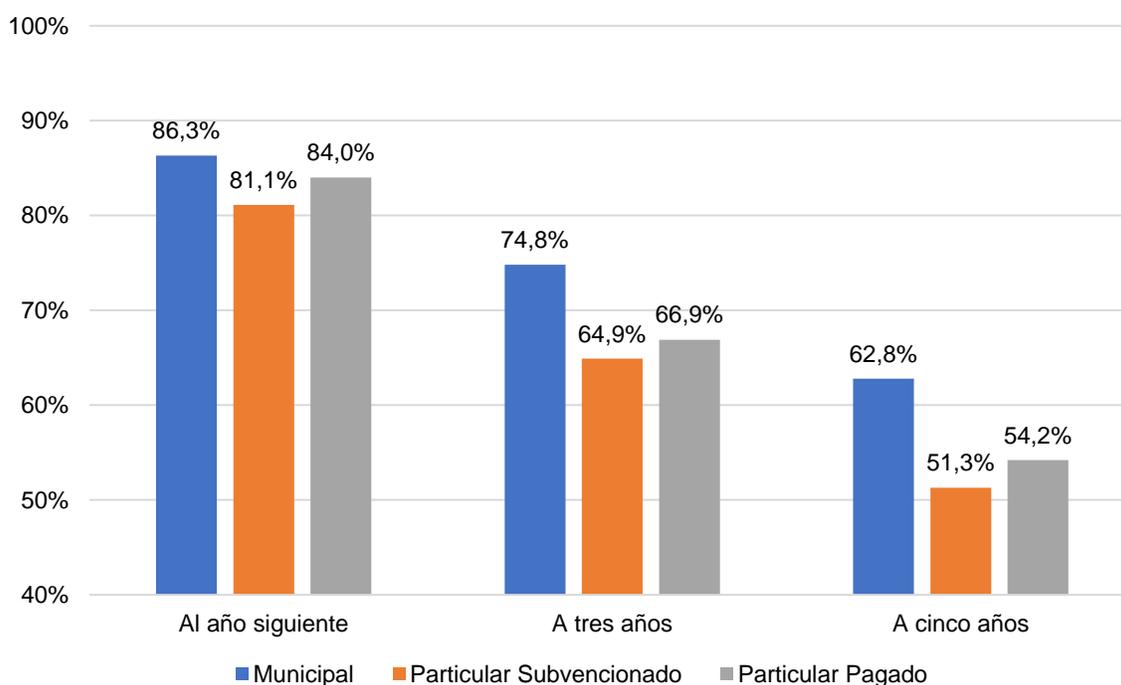
Particular Subvencionado	81,1%	64,9%	51,3%
Particular Pagado	84,0%	66,9%	54,2%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Asimismo, se evidencia que la brecha se acentúa a medida que aumentan los años transcurridos. Por ejemplo, a un año, en promedio, la diferencia porcentual entre quienes permanecen en establecimientos municipales/SLEP y particulares subvencionados es de 5,2%. A los tres años, esta diferencia sube a 9,9%, y a los cinco años, a 11,5%.

A continuación, se presenta un gráfico de tendencias que ilustra las diferencias mencionadas:

Gráfico 46: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tramo en carrera

La progresión por tramos está asociada al Sistema de Reconocimiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente de la ley 20.903, la cual entra en vigencia en 2017, por lo que los datos se refieren específicamente a la dotación docente y de educadoras/es a partir de ese año en adelante.



El Gráfico 47 evidencia que quienes están en tramos avanzados tienen un porcentaje de retención en el mismo establecimiento más alto que quienes están en el tramo inicial, tanto al año, como a los tres y cinco años. Esto podría estar explicado en parte porque quienes están en tramos avanzados (avanzado, experto I y II) no tienen la obligación de evaluarse en cada ciclo, a menos que por alguna causal pierdan el tramo, mientras que quienes están en los primeros tramos de desarrollo profesional están obligados/as a participar del Sistema de Reconocimiento. Por otra parte, las mayores asignaciones de estos tramos también podrían motivar a permanecer en el lugar donde están.

Al año de ejercicio profesional, el 77,3% de docentes y educadoras/es que están encasillados/as en tramo inicial se mantiene en el mismo establecimiento, mientras que para quienes están en tramo avanzado la proporción es de sobre el 90%.

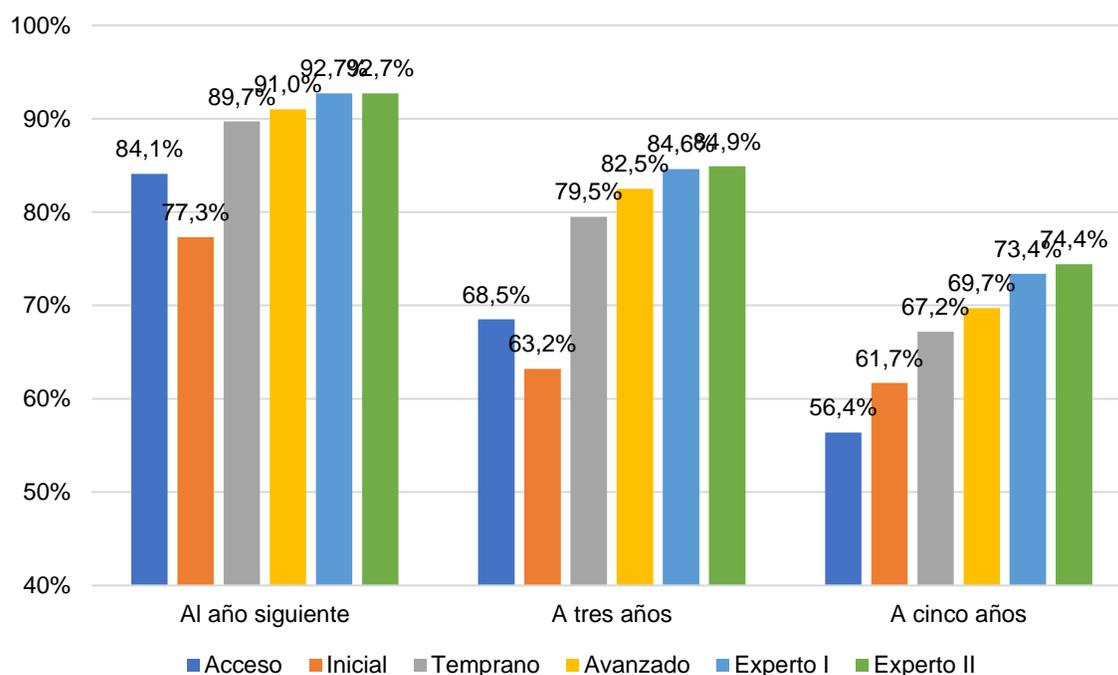
A los tres años, si bien la proporción de quienes se mantienen en el mismo establecimiento es mayor para docentes y educadoras/es que están en acceso en relación con quienes están en tramo inicial, posteriormente, a los cinco años, la tendencia se revierte. Muy probablemente entre los tres y cinco años, aquellos/as docentes y educadoras/es que están en acceso son convocados/as al ciclo de evaluación (de cuatro años) y el resultado les permite cambiar de tramo y obtener la asignación por tramo, lo que podría explicar por qué a los cinco años su retención en el mismo establecimiento aumenta en relación con quienes están en acceso.

Luego de cinco años, la diferencia entre docentes y educadoras/es en tramo avanzado e inicial que se mantienen en el mismo establecimiento, es de 8%.



A continuación, se presentan las tendencias graficadas según el tramo en carrera docente:

Gráfico 47: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según tramo en carrera docente



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Función Principal

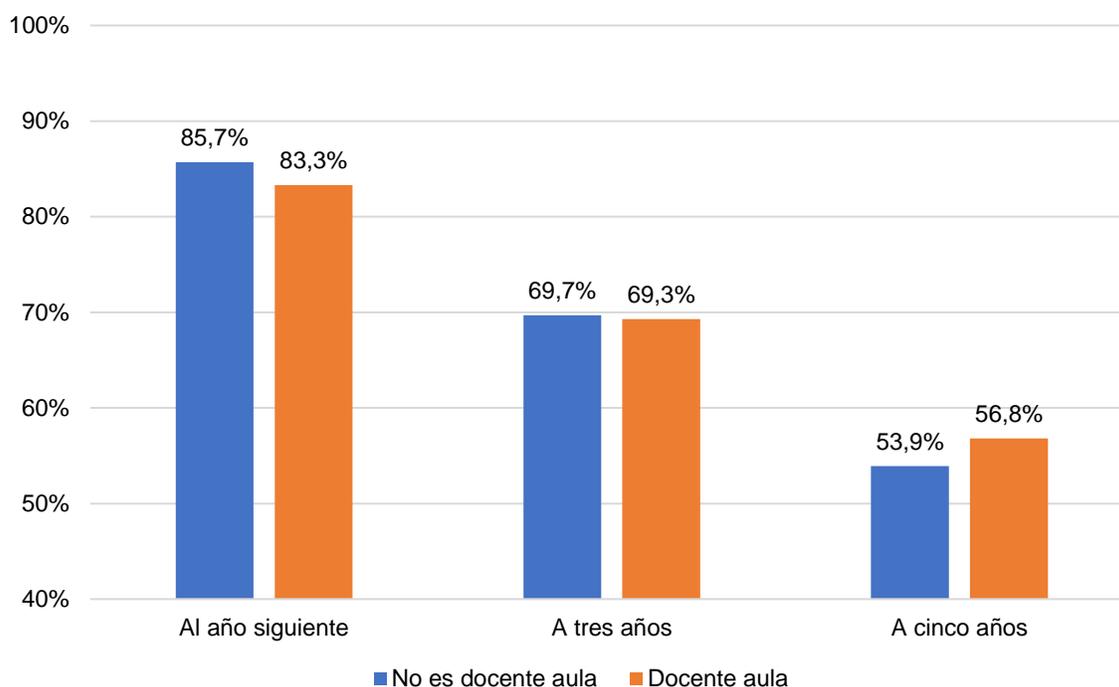
La función principal se define a partir de dos categorías, a saber, quien no es docente o educador de aula, y quien sí es docente o educador de aula. A partir de esta información, se observa que la diferencia en la proporción de docentes y educadores/as que al año siguiente se mantiene en el mismo establecimiento es de 2,4% en favor de quienes no son docentes o educadores de aula.

Luego de tres años de ejercicio profesional, se observa que la diferencia entre ambos grupos es del 0,4%.

Posterior a los cinco años de trayectoria profesional, la tendencia indica que quienes son docentes de aula permanecen en el mismo establecimiento en mayor proporción que quienes no lo son, en 2,9% más.



Gráfico 48: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) según función principal en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Permanencia y rotación de docentes y educadoras/es principiantes por cohortes de ingreso al sistema

En este apartado se describen las trayectorias profesionales de once cohortes de docentes y educadoras/es nuevos/as que se incorporan al sistema educativo. Las trayectorias de cada cohorte se describen en tres horizontes temporales, a saber, al año siguiente de haber comenzado su ejercicio profesional, a tres y luego a cinco años.

Asimismo, dichas trayectorias se trazan a partir de tres escenarios: quienes se quedan en el mismo establecimiento, aquellos/as que se cambian de establecimiento y permanecen en el sistema, y finalmente quienes abandonan. Respecto de esta última categoría, se excluyen quienes se reportan como abandonados/as de la cohorte del 2021 al año siguiente, de la cohorte de 2019 a los tres años después, y de la cohorte 2017 a los cinco años, ya que hay un porcentaje de aquellos/as casos que pueden reingresar al sistema.



Retención en el mismo establecimiento

En relación con la retención de docentes y educadoras/es en el mismo establecimiento, se observa que los porcentajes al año de ejercicio profesional están entre 58,6% al 2015 (como valor más bajo de las cohortes) y 73,4% al 2020. Que la cohorte de 2020 tenga un porcentaje de docentes y educadoras/as más alto que otras cohortes puede estar explicado por el efecto pandemia que tuvo que haber inhibido muchas decisiones respecto del cambio hacia otros establecimientos. Ya la cohorte del 2021 vuelve a porcentajes de retención en el mismo establecimiento similares a cohortes anteriores.

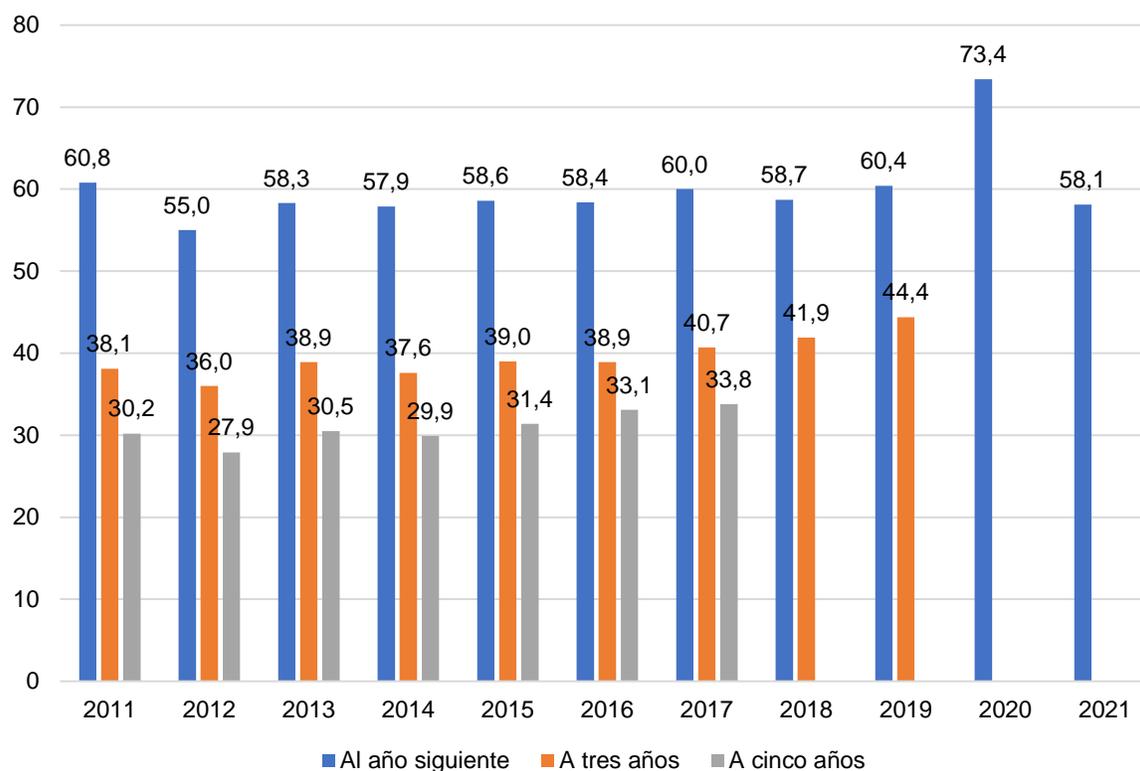
En el escenario de tres años de ejercicio profesional, se observa una tendencia progresiva al aumento de la retención en el mismo establecimiento, lo cual puede sugerir que las condiciones en los establecimientos han ido mejorando para docentes y educadoras/es y efectivamente están optando por permanecer en el mismo establecimiento.

En esta misma línea, los resultados para cohortes con cinco años de experiencia laboral también indica un crecimiento de cerca de 3 puntos porcentuales entre la cohorte del año 2011 y la del 2017, lo que es especialmente ilustrativo ya que el 2017 es cuando empieza a regir la ley 20.903.

No obstante, estos resultados podrían estar influenciados por la pandemia por COVID-19, toda vez que subieron los porcentajes de retención dentro del mismo establecimiento para la dotación docente. Además, el aumento en los porcentajes de retención se da en conjunto con alzas en los porcentajes de abandono de docentes principiantes, como se evidencia en el apartado a continuación.



Gráfico 49: Trayectoria de docentes y educadoras que se mantienen en el mismo establecimiento (% en tres periodos) por cohorte de ingreso



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Rotación dentro del sistema educativo

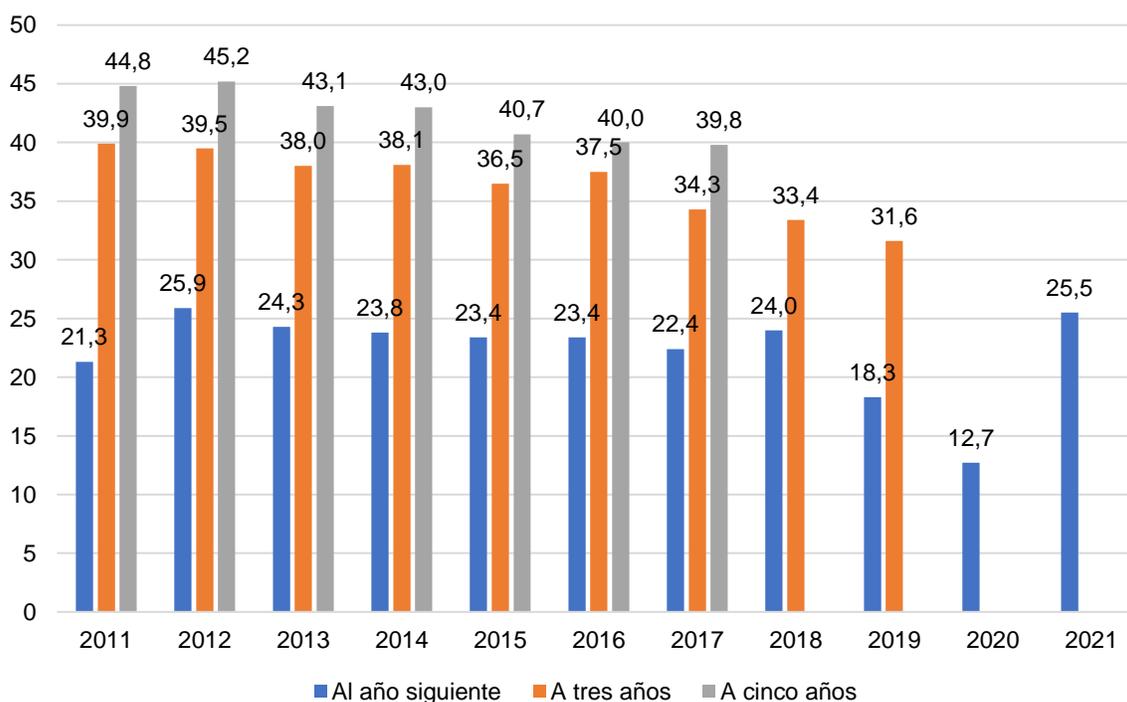
A modo general, la rotación de docentes y educadoras/es luego del primer año de ejercicio profesional fluctúa entre el 12,7% para la cohorte 2020, y 25,5% para quienes entraron el 2021. Salvo el 2020, los valores en promedio están cercanos al 20%, por lo que muy probablemente el bajo porcentaje de rotación al año para la cohorte de 2020 e incluso para la de 2019 se deben al contexto social (estallido y pandemia por COVID).

La situación muestra que, en promedio, el 37% de docentes y educadoras/es nuevos/as rota de establecimiento luego de tres años de ejercicio profesional. Las cohortes que presentan los porcentajes de rotación más bajos son las del año 2017 y año 2018 (34,3% y 33,4%) lo que significa una disminución de la rotación en 3%, por ejemplo, con la del 2016 y 4% con la del 2014. Esto podría estar siendo explicado por diversos factores, tales como, preferencia por la estabilidad laboral, efecto pandemia y estallido, o bien mejores condiciones laborales, lo que podría estar inhibiendo los cambios de establecimiento.



Hacia los cinco años de experiencia laboral, se observa un comportamiento similar de las cohortes, en tanto, la proporción de rotación está en valores del 40%. No obstante, se puede observar una tendencia hacia la disminución de la rotación a partir de la cohorte del año 2015 en adelante, con relación a las anteriores.

Gráfico 50: Trayectoria de docentes y educadoras que rotan de establecimiento (% en tres periodos) por cohorte de ingreso



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Abandono de docentes y educadoras/es del sistema educativo

Los datos de abandono muestran un aumento progresivo para las cohortes revisadas en los tres escenarios temporales, es decir, al año, a los tres y cinco años de experiencia profesional.

En relación con el abandono del sistema, al año de experiencia laboral cerca del 10% de aquellos/as docentes y educadoras/es nuevos/as están retirándose. Se observa un alza entre la cohorte del 2011 y la del 2012, de 2,7%. Luego, un promedio entorno al 9% para las cohortes del 2012 al 2017, y finalmente un aumento en las cohortes del 2018 y 2019, hasta alcanzar el 11,9% en esta última.



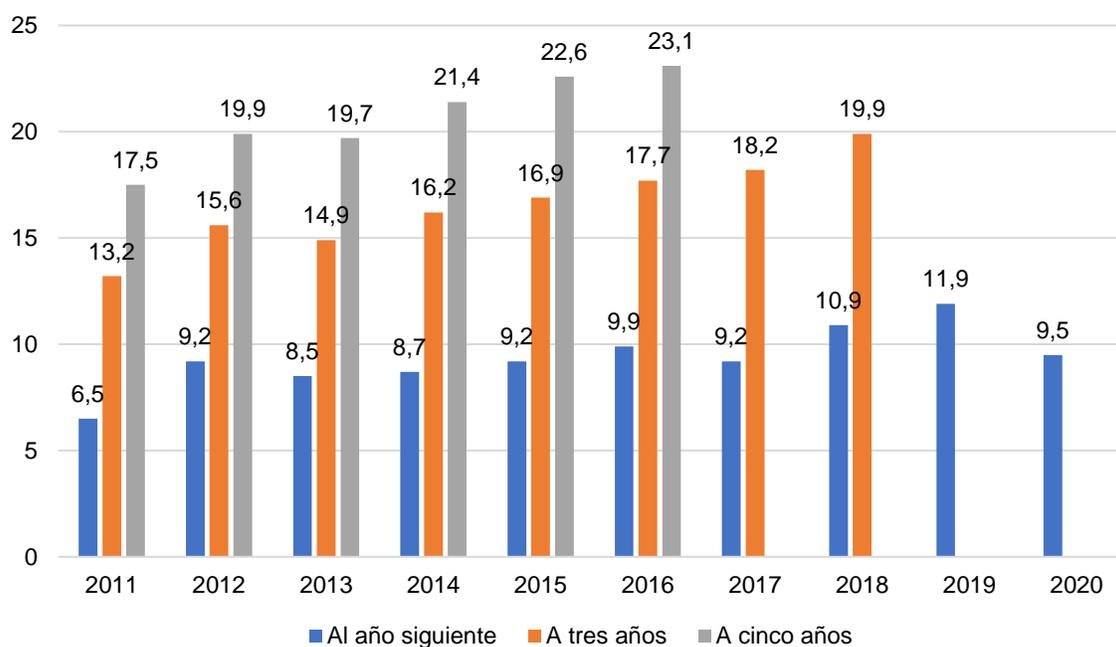
La situación a los tres años evidencia una tendencia progresiva de crecimiento en las cohortes que van incorporándose al sistema desde el 2011 en adelante. Para la cohorte del 2011, el 13,2% de docentes y educadoras/es abandonó el sistema dentro de los primeros tres años de ejercicio profesional, porcentaje que crece al 19,9% para la cohorte que ingresó el año 2018, es decir, un crecimiento de un 6,7% en un período de 7 generaciones anuales.

Luego de cinco años de ejercicio profesional la tendencia al aumento del abandono de docentes y educadoras/es del sistema se mantiene. Mientras el 17,5% de quienes accedieron el 2011 abandonaron a los cinco años de ejercicio profesional, para la cohorte del 2016 lo hizo el 23,1%, es decir, 5,6% más.

Los datos muestran que, aun cuando la ley se comenzó a implementar el año 2017, aún se mantiene la tendencia de aumento de abandono de docentes y educadores/as noveles del sistema educativo en sus primeros años que se viene registrando desde el año 2011. Si bien los datos a partir del 2017 todavía no permiten analizar trayectorias de cinco años o más, ya los análisis muestran que siguen desertando en proporción similar luego del primer año y entre los tres primeros años. Esto plantea el desafío de poner foco en este grupo de docentes y educadores/as a través de, por ejemplo, reforzar y ampliar los procesos de inducción, para revertir esta tendencia y comenzar a favorecer la retención de ellos en el sistema.



Gráfico 51: Trayectoria de docentes y educadoras que abandonan el sistema educativo (% en tres periodos) por cohorte de ingreso



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Permanencia y rotación de docentes y educadores/as nuevos del Sistema Escolar según dependencia administrativa

Permanencia en establecimientos municipales

En cuanto a la permanencia en el sistema municipal (SLEP incluido), la cohorte del 2017 tiene un porcentaje mayor de retención de profesionales en los tres escenarios, es decir, al año, a los tres y a los cinco años. Al año de ejercicio profesional, la diferencia de la cohorte del 2017 es de 1,75% con la del 2014, y de 0,5% con la del año 2011.

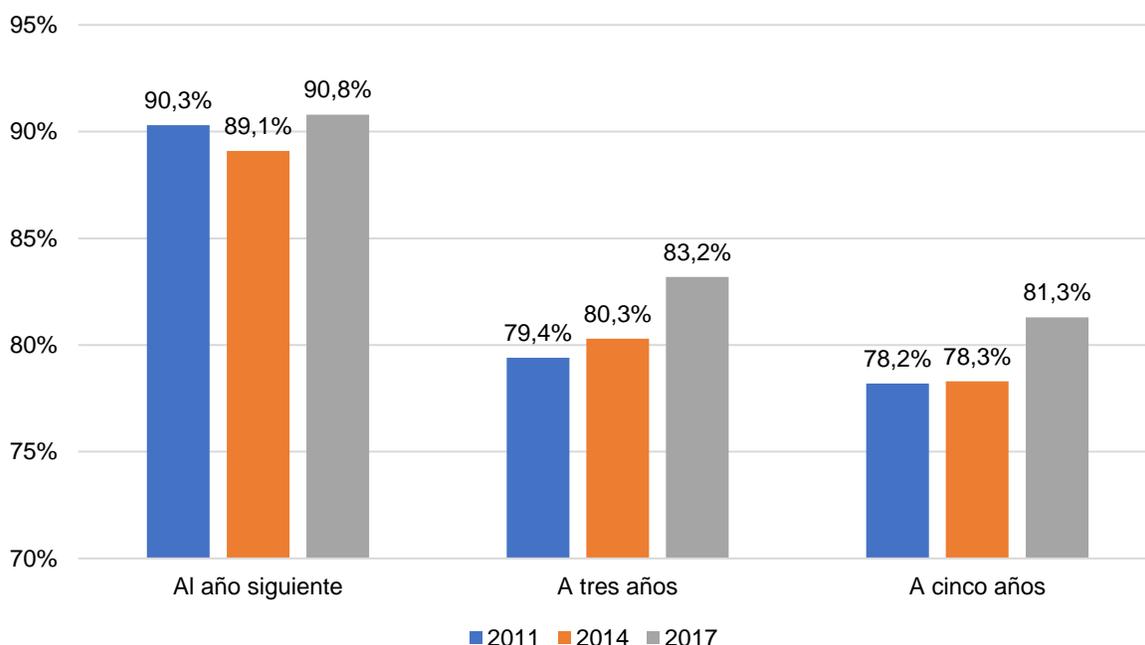
El escenario a los tres años evidencia que la diferencia entre la cohorte de 2017 y los otros grupos es mayor que al año de ejercicio profesional: mientras el 83,19% de la cohorte del 2017 permanece en establecimientos municipales, la proporción que se mantiene en el sistema municipal es de 80,25% para la cohorte 2014, y de un 79,35% para la cohorte del 2011.

A los cinco años, se observa que el porcentaje de docentes y educadoras que se mantiene en el sistema municipal es similar para las cohortes de 2014 (78,28%) y 2011 (78,19%), y



3% mayor para la del 2017 (81,33%). Esto probablemente está relacionado con la pandemia por COVID, que tuvo que haber fomentado la permanencia de docentes y educadoras/es en sus establecimientos.

Gráfico 52: Permanencia en los establecimientos municipales por cohorte de entrada al sistema (Retención de municipal a municipal)



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Rotación de Municipal y/o SLEP a Particular Subvencionado

La situación al año de ejercicio profesional evidencia que la cohorte del año 2014 tiene proporcionalmente más docentes y educadoras/es de establecimientos municipales o SLEP que rotan al sistema particular subvencionado, en relación con las otras dos cohortes por aproximadamente 0,9% en relación con la cohorte del 2014 y 1,5% más que la cohorte del año 2017.

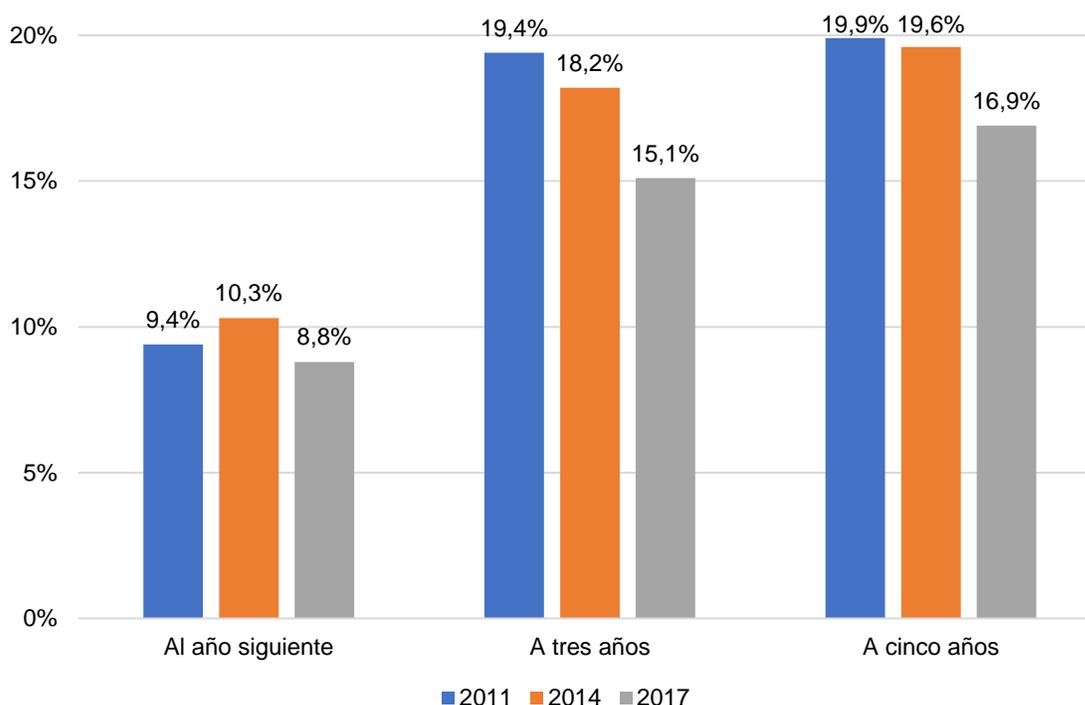
Luego de tres años de ejercicio profesional, la cohorte con mayor porcentaje de rotación al sistema particular subvencionado es la del 2011 con un 19,4%, seguida de la del año 2014 con un 18,2%, mientras que la del 2017 alcanza un 15,1%, es decir, 4,3% menos que la del 2011.

A los cinco años de ejercicio profesional, la diferencia en el porcentaje de docentes y educadoras/es que se van a establecimientos particulares subvencionados desde el sistema municipal se estrecha para las tres cohortes. Mientras el 19,9% de la cohorte del



2011 se cambia a un establecimiento particular subvencionado, el porcentaje que lo hace en la cohorte del 2014 es de 19,6%. Finalmente, el porcentaje de rotación para la cohorte del 2017 es de 16,9%.

Gráfico 53: Rotación en los establecimientos municipales por cohorte de entrada al sistema (Rotación de municipal a particular subvencionado)



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Rotación de Particular Subvencionado a Municipal

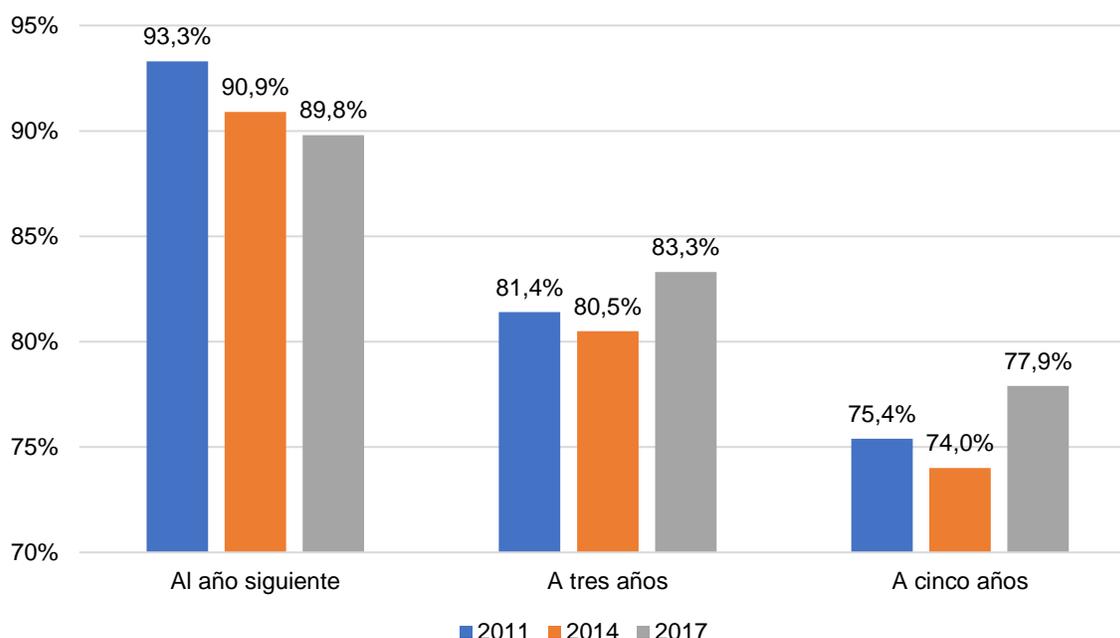
Quienes rotan desde un establecimiento particular subvencionado a uno municipal representan el 5,8% (cohorte del 2011), 7,6% (cohorte del 2014) y 8,3% (cohorte del 2017) de docentes y educadoras/es luego de su primer año de ejercicio profesional, es decir, la proporción es mayor para la cohorte del 2017.

Luego de tres años de ejercicio profesional, la evidencia indica que el 15,1% de la cohorte de docentes y educadoras/es del 2011 y el 15,3% de profesionales de la cohorte emigran desde el sistema particular subvencionado al municipal (SLEP incluido). Para este mismo período, el porcentaje de docentes y educadoras que rota es de un 12,9%, es decir, hay una diferencia de 2% menos que las cohortes del 2014 y 2011.



Posterior a los cinco años de ejercicio profesional, el porcentaje de docentes y educadoras/es que rota desde un establecimiento particular subvencionado a uno municipal es del 19,0% en el caso de la cohorte de 2011, 19,8% para la del 2014 y un 16,6% entre quienes pertenecen a la cohorte del 2017, es decir, entre estos tres grupos, son quienes tienen el porcentaje menor de rotación hacia el sistema municipal.

Gráfico 54: Rotación en los establecimientos particulares subvencionados por cohorte de entrada al sistema (Rotación de particular subvencionado a municipal)



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

El análisis conjunto de rotación de docentes y educadores/as noveles entre establecimientos municipales y particular subvencionados muestra que, a partir del año 2017, las tasas de rotación entre los establecimientos de distinta dependencia son similares. En términos porcentuales, es similar el grupo de docentes y educadores/as que transitan entre estos establecimientos al año, al tercer año (con solo una leve diferencia a favor de los municipales) y al quinto año.

Conclusiones

A fin de atraer, retener y promover la equidad entre docentes y educadores/as de párvulos del sistema público y subvencionado (en términos salariales y de condiciones laborales), la Ley 20,903 crea el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente (SRPDPD). Siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales, el



Sistema busca construir una estructura que habilite el progreso y desarrollo profesional, a fin de consolidar un cuerpo docente con competencias y conocimientos necesarios para promover los aprendizajes de los estudiantes (OECD, 2017; UNESCO & TTF, 2020). Los tramos y su progresión se constituyen como oportunidades de crecimiento profesional “horizontal” que reconocen la necesidad de que las y los buenos docentes y educadores/as enseñen en el aula y a la vez utilicen su experiencia y competencia para beneficiar a otros/as docentes (UNESCO & TTF, 2020). Para progresar entre la carrera docente, el Sistema de Reconocimiento propone una evaluación integral que, de acuerdo a las recomendaciones internacionales, debería ser de carácter formativo y basada en la retroalimentación (OECD, 2017).

La evidencia recabada refleja una serie de **desafíos en el diseño e implementación** del Sistema de Reconocimiento y Promoción. En cuanto al diseño, **no se considera la heterogeneidad de sostenedores de la educación parvularia**, ni las diferencias salariales entre éstos. Por ello, el reconocimiento monetario que propone la carrera docente, no resulta igualmente pertinente ni atractivo entre educadores/as de párvulos, y la incorporación de educadoras/as a la carrera docente ha sido lenta. De modo que, la Ley 20.903 no logra resolver la condición basal de desigualdad entre sostenedores de educación parvularia, ni tampoco motiva a educadoras/es a su ingreso.

Respecto a la implementación, en primer lugar, se manifiesta cierta desinformación y falta de claridad respecto al Sistema de Desarrollo y Promoción Docente, en especial entre educadores/as de párvulos. Esto se explica en parte, porque la ley 20.903 convive con el Sistema de Evaluación al Desempeño Docente (Evaluación Docente), profundizando la inequidad dentro del sistema público, en tanto educadores/as y docentes de establecimientos municipales y servicios locales de educación deben someterse a una **doble evaluación**. Esto conlleva a un desincentivo para evaluarse, en especial para docentes y educadoras/es que nóveles, debido a la percepción *punitiva* y de *control* asociada a los procesos evaluativos. En segundo lugar, a pesar de la alta valoración de los componentes de la evaluación, se manifiesta una posición más crítica respecto a la pertinencia de la **grabación de aula**, en tanto no refleja el quehacer docente cotidiano, en especial de educadores/as de jardines infantiles, y su enfoque escolarizante hace cuestionar su validez para los niveles de transición y sala cuna. En tercer lugar, debido a la falta de articulación entre las distintas áreas y unidades de CPEIP, la Agencia de Calidad y los sostenedores, **la implementación de los aspectos formativos, la retroalimentación efectiva y de acompañamiento para el apoyo durante y posterior a la evaluación, ha sido lenta e insuficiente**. El desequilibrio entre los componentes de evaluación y formativos, contribuye a que la evaluación sea percibida como un nuevo motivo de agobio, generando reticencias y desconfianza entre docentes y educadoras/as. Este hallazgo ya había sido identificado por otras investigaciones, que concluían que la evaluación docente en Chile es percibida como un dispositivo de control, y no necesariamente reconocida como una oportunidad para mejorar las prácticas docentes (OECD, 2019). De la mano con evaluaciones recientes (Contreras et al., 2023), las entrevistas dan cuenta que se ha generado una perversión del incentivo monetario asociado a los resultados de la evaluación, que se explica en parte por ser un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias. En cuarto lugar, los distintos participantes del estudio, dan cuenta de



desafíos en el proceso de implementación del Sistema de Reconocimiento, asociados a: la transparencia en el pago de asignaciones, la gestión de los resultados de las evaluaciones (los cuales no llegan con el detalle necesario para hacer análisis y planificaciones) y la entrega insuficiente de herramientas de apoyo y procesos de acompañamiento a aquellos/as docentes y educadoras/es que están participando del proceso evaluativo.

En cuanto a los **aspectos positivos y avances**, el estudio demuestra que docentes y educadores/as valoran la posibilidad de insertarse a la carrera docente por varios motivos. Algunos perciben a la evaluación como una oportunidad para desafiarse profesionalmente, para validar sus saberes y competencias, o para mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños, mientras otros lo perciben como un deber y como parte de los estándares exigibles a todo/a profesional. El incentivo económico constituye una motivación compartida por varios/as profesionales que manifiestan que es un mecanismo reparatorio como parte de una deuda que se mantiene con docentes y educadoras/es. Asimismo, los distintos componentes del Sistema de Reconocimiento (tales como progresión en tramos, asignaciones monetarias, tipos de evaluaciones requeridas y niveles de logro por tramo) son considerados relevantes para incentivar el desarrollo profesional, de docentes y educadores/as de párvulos. En tercer lugar, a pesar de los retrasos en las evaluaciones producto del COVID-19, en 2022 el 68,41% de docentes y educadores/as se encuentran encasillados en un tramo de la carrera docente. Esto se explica, en parte, porque la incorporación del sistema particular subvencionado ha operado acorde a las metas definidas por la misma ley, es decir, ingreso de 1/7 según año hasta el 2025. Asimismo, en lo referido a las convocatorias y procesos de evaluación, administrativamente el sistema está funcionando. Por último, el porcentaje de docentes y educadores/as en el tramo inicial ha aumentado progresivamente desde 2017 en adelante (9,27% en 2017, y 29,45% en 2022), en contraposición al porcentaje en el tramo temprano (que se redujo de 30,4% en 2017, a 16,54% en 2022).



11. Conclusiones y Reflexiones Finales

11.1 Avances, desafíos y nudos críticos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente a seis años de su implementación

Como se ha mencionado, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente procura garantizar la calidad de la carrera docente a partir de la formación inicial, implementando una serie de acciones en distintos momentos del desarrollo profesional de docentes y educadoras/es.

La evidencia recabada a partir de la triangulación de las distintas fuentes de información indica que, durante los primeros seis años de implementación de la Ley 20.903, se han logrado importantes avances en la instalación de sus distintos componentes, identificando también ámbitos de mejora, a partir del diagnóstico realizado por la evaluación.

El análisis realizado en esta evaluación ha tomado en consideración que **la pandemia por COVID-19 desencadenó una serie de transformaciones para las comunidades educativas, estudiantes, docentes y educadoras/es, que tuvieron efecto en la implementación de la ley**. Una de ellas fue el aumento de la ya sobrecargada labor docente y directiva debido a la necesidad de adaptarse a otros contextos de enseñanza a distancia. También la salud mental de estudiantes y docentes se vio afectada por los encierros y las clases bajo la modalidad remota (Elige Educar, et al. 2020). Asimismo, se redujo la oferta de mentorías y el número de participantes en los procesos de inducción⁹⁵, se interrumpió la implementación de procesos de mejora y de Planes Locales de Formación, y se le dio un giro a la formación continua hacia la oferta telemática. Además, durante el período se agudizó la crisis provocada por la reducción en la matrícula y titulación de estudiantes de programas de Pedagogías. Según los datos analizados en el marco de esta evaluación, entre 2019 y 2022 se redujo en un 24% el total de matriculados/as en programas de Pedagogías, mientras que la matrícula en primer año cayó un 43%. En cuanto a la titulación de estudiantes, de 16.076 tituladas/os en 2019, bajó a 13.078 en 2020 (reducción del 19%), recuperándose en 2021 a niveles similares a la cantidad de tituladas/os en 2018.

a. Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras (FID)

El principal objetivo de la Ley 20.903 en cuanto a la formación inicial docente, es garantizar un cuerpo docente de calidad para el sistema educativo. Considerando que la normativa lleva tan solo seis años, de los cuales dos fueron afectados por el COVID-19, se evidencian avances relevantes y el cumplimiento de varios de los supuestos definidos en la teoría de cambio desarrollada para evaluar la ley.

⁹⁵ Entre 2019 y 2022, el número de participantes bajó de 204 a 91, cayendo la tasa de participación de potenciales beneficiarias/os de 4,49% a 1,48% (dato obtenido del análisis de bases de datos de duplas de mentorías facilitada por el CPEIP).



En primer lugar, tal como la normativa establece, las carreras de pedagogía se ofrecen exclusivamente en **universidades acreditadas y en carreras acreditadas**⁹⁶. A su vez, se han generado **programas de prosecución** a fin de regularizar la situación de quienes, por ejemplo, contaban con formación pedagógica en institutos técnicos. Asimismo, hay un claro consenso entre los entrevistados en cuanto a la pertinencia de la **regularización de la oferta de formación inicial docente (obligatoriedad de acreditación) y de sus contenidos (estándares)**. Más aún, las instituciones de educación superior conocen y desarrollan su **oferta curricular en base a los estándares pedagógicos y disciplinares**⁹⁷.

En relación a los estándares de educación parvularia, al momento de cerrar este informe aún no habían sido aprobados ni publicados. A pesar del retraso en su aprobación, esto no ha impedido que los estándares sean implementados como lo define la Ley 20.903. Más aún, **los estándares son valorados por las autoridades de las carreras de pedagogía porque armonizan los distintos instrumentos de la formación inicial y del desarrollo profesional docente**, garantizando un mínimo uniforme para todas las instituciones formadoras, promoviendo la calidad de los futuros docentes.

A su vez, se observa un logro casi universal en el **acceso de estudiantes a programas de pedagogía acreditados**⁹⁸ (93% en 2022, aumentando desde 83% en 2016), lo que evidencia que la ley ha contribuido a mejorar el acceso de estudiantes a instituciones de mayor calidad.

También, aumentó la matrícula de estudiantes con mejor desempeño en pruebas de ingreso a la educación superior. En 2015, el percentil 25 de quienes ingresaron a carreras de pedagogía se situaba en 484 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la mediana en 532 y el percentil 75 en 580. Hacia 2019, subió a 503, 537 y 583, respectivamente⁹⁹. Esto evidencia que los puntajes de ingreso subieron posterior a la implementación de la ley, en especial de quienes se encuentran en la parte inferior de la distribución. Aun así, todavía están lejos de los puntajes establecidos en la normativa. Esto se debe a que **los criterios de admisión se encuentran estandarizados, sin considerar las particularidades del contexto, en especial de universidades más pequeñas**¹⁰⁰ y/o

⁹⁶ Normativa que venía en avance por medidas regulatorias que se tomaron el año 2015.

⁹⁷ Para mayor información sobre los estándares revisar el sitio: <https://www.cpejp.cl/estandares-formacion-docente/>

⁹⁸ El tránsito hacia la obligatoriedad de los estándares pedagógicos y disciplinares para la acreditación es un proceso que ha tenido una implementación paulatina para las instituciones formadoras. Esto implicó un período de marcha blanca en el que las universidades pudieron adecuar sus programas y mecanismos de acceso en un trabajo en conjunto con la Comisión Asesora para la Formación Inicial Docente, hasta el 2023.

⁹⁹ Se consideraron datos sólo hasta el año 2019 a fin de que éstos no se vieran impactados por los efectos de la pandemia y por el cambio en las pruebas de acceso a la educación superior.

¹⁰⁰ La evaluación definió como “Universidades pequeñas”, aquellas que contaban con 10.000 o menos estudiantes matriculados el año 2022.



de regiones, que declaran dificultades para atraer nuevos estudiantes con puntajes suficientemente altos según los criterios de acceso.

No obstante, las dificultades que enfrentan algunas Universidades para implementar el aumento del puntaje, así como para acreditarse por períodos extensos, pone en riesgo su sostenibilidad, a pesar de la centralidad de su rol en regiones, donde suelen ser la única opción curricular disponible. En base a esta evidencia, el principal **riesgo en el corto plazo es que se exacerbe la baja dotación docente** y que se incremente la inequidad de acceso a las carreras de pedagogía.

En efecto, de acuerdo con datos del MINEDUC, **la matrícula en las carreras de pedagogía se ha ido reduciendo** en la última década. Mientras en 2012, se habían matriculado 92.612 estudiantes (22.341 en primer año), en 2022 el número de matriculados se redujo en un 38,8%, alcanzando los 57.612 estudiantes. A pesar de los repuntes en la matrícula de 2016 y 2018, estos incrementos fueron seguidos por caídas pronunciadas, situación que se vio agravada a partir del inicio de la pandemia por COVID-19.

Por otra parte, el estudio muestra que las universidades formadoras de docentes y educadores/as no solo enfrentan el desafío de la acreditación sino también de la implementación de programas de nivelación para disminuir las brechas de aquellos/as estudiantes que entran vía prosecución de estudios.

La evaluación evidencia **importantes dificultades para la acreditación de programas de prosecución de estudios**, debido a que la normativa no es suficientemente clara en cuanto a la evaluación de parámetros asociados a la admisión, nivelación de conocimiento y duración de estos programas.

Por otra parte, desde las Universidades **se cuestiona la pertinencia y validez tanto del instrumento de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), como de la acreditación obligatoria bajo los mismos parámetros**, por variadas razones:

- i) En el diseño de la ley, **la acreditación obligatoria no considera los puntos de partida diversos tanto de estudiantes como de universidades**, sino sólo la exigencia de puntos de llegada uniformes.
- ii) **La forma y retraso con que se entregan los resultados** (problema de implementación) **no permite asegurar el espíritu formativo que en su diseño tiene la END.**
- iii) **El puntaje de la prueba END no es vinculante para la graduación de los estudiantes, pero el puntaje promedio afecta las posibilidades de acreditación de las carreras.**
- iv) Los programas curriculares deben abordar los estándares pedagógicos y disciplinarios, pero recién a partir del 2023 la END considerará estos estándares (evidenciando su desfase).



- v) El peso de la prueba END en la acreditación y la concomitante presión que genera en las carreras de pedagogía para rendir adecuadamente, conlleva a **impactos negativos como cambios en la oferta de la carrera para adecuarse al instrumento, o preparación de los estudiantes para la prueba.**

De modo que el cometido de la prueba, que es diagnosticar y remediar los déficits que presentan los estudiantes para que puedan compensarlos antes de graduarse, no solo no necesariamente se logra, sino que además **el espíritu formativo de la prueba queda velado por su impacto punitivo.** En un sistema educativo significativamente segregado, es necesario evitar que el sistema mismo resulte su principal obstáculo para la movilidad social.

b) Procesos de inducción al ejercicio profesional docente:

Los **procesos de inducción y mentoría son altamente valorados por los y las docentes y educadoras noveles que participan**, en tanto entregan acompañamiento durante los primeros años de inserción en una comunidad educativa; primeros años que la literatura señala como claves para iniciar sus trayectorias profesionales (Fernández y Madrid, 2020) e incentivar su permanencia en el sistema escolar público (Vegas et al., 2013).

Los hallazgos de la presente evaluación muestran que las mentorías ejercen como un **punto entre la universidad y la profesión** y una oportunidad para adquirir conocimiento mediante la práctica, en tanto quienes forman a los/as docentes y educadoras/es no necesariamente cuentan con experiencia en aula. Asimismo, las mentorías **favorecen el nivel de auto-confianza profesional**, otorgan reconocimiento dentro del establecimiento educativo (además del incentivo económico), y promueven aprendizajes tanto para principiantes como mentores/as (uso de TICs, actualización de información). Asimismo, generan una **red de apoyo, no solo profesional sino también socioemocional**, ofreciendo un espacio de contención, de carácter horizontal.

A pesar de la valoración ampliamente compartida de las mentorías por las duplas que viven el proceso, éste **no logra permear la cultura de los establecimientos y dejar instalados nuevos aprendizajes y prácticas a nivel institucional**, lo que invisibiliza el proceso, quedando relegado a dos sujetos aislados: mentor/a y principiante.

Esta “dificultad de instalación” de la mentoría en la cultura docente se explica por **la existencia de nudos críticos vinculados al diseño de la ley y a la implementación de la política.**

Ambos factores, han incidido en una **participación aún suficientemente baja de docentes noveles y educadores/as**, abarcando solamente alrededor del 1% de la población elegible para acceder al Sistema de inducción y mentorías.



En términos de diseño de la ley, la presente evaluación identifica los siguientes nudos críticos:

Los requisitos de entrada actúan como barrera para el acceso de docentes y educadoras/es principiantes al proceso de inducción

- i) La **elegibilidad exclusiva para quienes cuentan con contratos por un máximo de 38 horas** excluye a docentes y educadoras/es principiantes que poseen más horas de contrato en sus dos primeros años (situación que perjudica en mayor medida a educadoras/es que, en general, inician su ejercicio profesional con horario completo).
- ii) Asimismo, el proceso que tiene una duración de 10 meses debe (por ley) realizarse dentro de los dos primeros años en que docentes y/o educadoras/es ingresan a prestar sus servicios profesionales, lo que **les obliga a informarse y postular cuando recién se están instalando en los establecimientos** (el derecho a postular corre desde el primer año y sólo hasta el inicio del segundo, a fin de completar los 10 meses de inducción dentro de sus dos primeros años de ejercicio)

El diseño de la ley para la inducción y mentoría no incorpora apoyos y acompañamientos que permitan atenuar las inequidades y considerar la sobrecarga de tareas tanto de docentes y educadoras/es, como de directivos.

- iii) El artículo 18 H de la Ley 20.903 señala que **establecimientos de desempeño alto** (o medio que hayan fluctuado por el nivel alto en los últimos tres años) **pueden solicitar al CPEIP la implementación de sus propios planes de inducción**; cuestión que era un resultado esperado de la ley. No obstante, a la fecha, **solo se han registrado tres duplas bajo esta modalidad**, todas de la cohorte 2019-2020. Una de ellas de un establecimiento en la comuna de Romeral, y las dos restantes de un mismo establecimiento de la comuna de Paillaco. Esto es particularmente relevante ya que, con los datos reportados por la Agencia de Calidad de la Educación, en 2019 (único año en que se registran los tres casos antes mencionados) había 549 establecimientos adscritos al SDPD que cumplían con los requisitos para implementar sus propios planes de mentoría (9,93% de los establecimientos).
- iv) **La política no considera las diferencias entre regiones** en cuanto a oferta formativa, recursos humanos e institucionales para capacitar y ofrecer mentorías, ni ofrece apoyos específicos, reproduciendo la inequidad y la centralización, quedando especialmente relegada la zona Norte del país. Por ejemplo, en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, no se registraron procesos de mentoría previo a 2022, y solo había cuatro mentores/as certificados previo a 2020 (año en que, debido a la pandemia, se avanzó hacia cursos de certificación en línea).
- v) La política no considera la sobrecarga laboral de docentes, educadores/as y directivos, **asumiendo que contarán con los tiempos para realizar o apoyar**



los procesos dentro de su jornada laboral. Llama la atención este supuesto, considerando el agobio docente y directivo evidenciado en distintos estudios nacionales, antes y posterior a la pandemia del COVID-19, en particular por la sobrecarga burocrática (Fundación 99, 2020; Hinostraza et al., 2020; Tupper, 2017). **El tiempo es la principal dificultad de los procesos de inducción.** A los y las mentores/as se les hace complejo hacer coincidir sus horarios con el de los docentes o educadoras/es asignados por lo que realizan las mentorías al finalizar su jornada laboral. Esta dificultad hace que las personas se resten de estas instancias, puesto que no todos están dispuestos a destinar esa cantidad de horas al perfeccionamiento docente.

- vi) El sistema de mentorías **considera un pago para la dupla participante pero no ofrece ningún incentivo para los establecimientos educativos** (formación en herramientas, por ejemplo), ni siquiera para los establecimientos de desempeño medio y alto que tienen la potestad de administrar las mentorías de forma autónoma. Considerando la alta rotación y abandono docente, en especial durante los primeros años del ejercicio docente (los que coinciden con los años en que puede desarrollarse la mentoría), resulta poco atractivo para los establecimientos invertir tiempo y recursos en docentes y educadores/as que podrían no continuar el siguiente año en el establecimiento, por lo que es clave generar acuerdos e incentivos para promover la continuidad de ambas partes en el establecimiento educativo.

En segundo lugar, la falta de instalación (o permeación) de las mentorías se explica por los siguientes **nudos críticos en la implementación de la política:**

Debilidades en la comunicación de los procesos de inducción y mentoría

- i) **Escasa difusión del Sistema de inducción y mentorías**, lo que ha repercutido en bajo conocimiento tanto de directivos, como de docentes, educadoras y estudiantes de último año de pedagogías y párvulos. Este desconocimiento conlleva a una autoselección de quienes participan de los procesos de inducción, en tanto son docentes y educadores/as con gran vocación de servicio, ansias de desarrollo profesional y promotores/as del trabajo colaborativo. El desconocimiento se traduce también en la falta de involucramiento y apoyo institucional a las duplas participantes en los procesos de inducción, dificultando aún más su tarea. La falta de involucramiento directivo y de sostenedores/as, afecta el éxito de los programas, en tanto ni siquiera se garantizan espacios ni facilidades para la labor y reuniones de las duplas. El hecho de que **la estrategia comunicacional esté centralizada en una Unidad del CPEIP que ya tiene una gran carga laboral y que no cuenta con suficientes profesionales, la hace vulnerable y susceptible a fallas.** Es fundamental que las y los encargados de política docente se enteren de cuántos docentes y/o educadoras/es se están formando como mentores/as, o bien las duplas en funcionamiento, ya que son quienes mantienen una relación más estrecha con



docentes y educadoras/es a nivel regional. A esto se suma que docentes y educadoras/es no conocen el contenido de la Ley 20.903, lo que dificulta que sean ellas/os mismos/as quienes busquen información respecto de la mentoría.

Limitada dotación profesional de la Unidad de Inducción y Mentoría y falencias en la coordinación con otras áreas.

- ii) **El CPEIP carece de recursos financieros y humanos suficientes para sostener los programas de inducción en el país.** La dotación profesional de la unidad es limitada para la gran cantidad de tareas y actividades que deben realizar (elaboración de convocatorias para la formación de mentores/as y participación de docentes y educadoras/es principiantes, elaboración de bases de licitación, elaboración de una plataforma de trabajo, actividades relacionadas con la elaboración de contenidos pedagógicos que guíen el proceso de formación de mentorías/es, y lineamientos y orientaciones de trabajo pedagógico de la dupla, y también actividades de seguimiento a las duplas mediante llamadas telefónicas, correos, reuniones virtuales, entre otras). Los procesos dependen más de la voluntad de quienes los ejecutan que de una cadena de procesos que opere con eficacia dentro de los tiempos idealmente considerados. Más complejo aún, **la labor del área responsable no se encuentra articulada de forma sostenida con otras áreas del CPEIP**, aspecto que resulta clave para la implementación fluida de los programas.
- iii) Ante la baja cobertura y la escasez de personas coordinando el programa, se evidencian **falencias en la designación de las duplas** (falta de coincidencia de nivel educativo o disciplina que imparten, falta de coincidencia geográfica, entre otros) que dificultan su labor y merman sus posibilidades de éxito. En 2018, la totalidad de las duplas trabajaban en la misma región, el 87,5% en la misma comuna, pero solamente el 28,6% de las duplas enseñaban en el mismo establecimiento educativo. Luego de la pandemia y especialmente en 2022, los niveles de coincidencia se redujeron en todas las áreas. En 2022, tan solo el 8,8% de las duplas trabajan en el mismo establecimiento educativo, y menos de un tercio en la misma comuna. Tal como plantea Vargas Porta (2018) en Fernández y Madrid (2020), las mentorías suelen ser más efectivas cuando mentor y principiante comparten la realidad educativa en que están insertos, y bajo este supuesto, la pertinencia del apoyo variaría dependiendo de la similitud entre el contexto de desempeño profesional del mentor y el docente novel.

c) Sistema de formación continua



A partir del Sistema de Formación Continua de la Ley 20.903, el Estado garantiza un acompañamiento y apoyo gratuito y pertinente a docentes y educadoras/es que se desempeñen en establecimientos educacionales que reciben financiamiento estatal (CPEIP, 2017).

Las acciones formativas se diseñan, implementan, y monitorean desde el área de Formación Continua del CPEIP. Esta área está dedicada a desarrollar lo que, en la ley, se denominan acciones formativas, entendidas como programas, cursos y otras actividades formativas gratuitas, pertinentes y de calidad, contempladas en la ley y vinculadas a la mejora del Desarrollo Profesional Docente.

El Área de Formación Continua del CPEIP posee diversas fuentes de información para elaborar la oferta de acciones formativas. Para ello, existen distintas estrategias para levantar las necesidades de desarrollo profesional de docentes y educadoras/es, entre las que destacan:

- Resultados generales de los instrumentos de la evaluación docente (Portafolio y ECEP).
- Actualización de normativas y marcos curriculares.
- Cambios de administración de gobierno.
- Diagnósticos construidos por los Comités Locales mediante sus secretarios/as técnicos/as.
- Contingencia, tales como, la pandemia COVID-19.
- Actividades extraordinarias, como la realización de una serie de talleres para docentes de todo el país en los cuales reflexionaron sobre la práctica docente y expresaron sus necesidades formativas el pasado 2017.

Estas dan lugares a un catálogo de acciones formativas más permanentes y otras no.

A nivel general, las y los docentes y educadoras/es participantes del estudio reconocen y valoran la posibilidad de acceder a acciones formativas gratuitas ofrecidas por el CPEIP, las que son valoradas por sus metodologías con enfoque didáctico. En la actualidad, **la mayoría de la oferta de formación profesional se realiza bajo la modalidad en línea, lo que permitió un aumento del total de inscripciones el año 2020**, según los datos proporcionados por el CPEIP.

En cuanto al número de acciones formativas dictadas desde la promulgación de la ley, según los datos disponibles, durante el año 2021 se dictaron un total de 74 cursos que tuvieron al menos un estudiante. Los tres años previos, el número de cursos dictados fluctuó entre 56 (el año 2019) y 73 (el año 2020). El año que alcanzó el mayor número de acciones formativas fue el 2017, cuando se dictaron 111.

Si bien la evolución de la inscripción a acciones formativas va en aumento, el número de inscritos aún es bajo. En 2021 se registraron 13.000 inscritos de 177.000 docentes y



educadoras/es adscritos/as al sistema. Además, los resultados señalan que hay una **desigual distribución de la participación de docentes y educadoras/es en acciones formativas según región, lo que seguiría reproduciendo las brechas e inequidades propias del sistema.**

En cuanto al acceso de educadoras/es de educación parvularia, la oferta de acciones formativas se destina para educadoras/es adscritos/as, que se desempeñen en jardines infantiles y salas cuna municipales, SLEP e INTEGRA. Sin embargo, **aquellas educadoras/es de JUNJI de administración directa no pueden acceder al Sistema ya que la institución cuenta con una partida presupuestaria para formación, lo que las deja fuera de cualquier otro sistema de formación.**

Por otro lado, el Sistema de Formación Continua enfrenta los siguientes desafíos en cuanto a su implementación:

- A partir de las entrevistas y grupos focales aplicados a docentes y educadoras/es adscritos, **las acciones formativas no son suficientemente pertinentes y no estarían reflejando sus necesidades de formación profesional.** Asimismo, según el análisis de las áreas temáticas asociadas a la oferta formativa y tasas de matrícula de cursos del CPEIP, entre los años 2017 y 2021, también refleja que hay una desconexión de la oferta de acciones formativas con las necesidades formativas levantadas por directores/as y sostenedores: mientras ellos/as plantean que las principales necesidades apuntan a fortalecer competencias para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, preparación y evaluación de la enseñanza, didáctica, desarrollo de habilidades en estudiantes, evaluación de aprendizajes y el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras, los cursos ofrecidos apuntan principalmente al desarrollo de conocimientos y competencias asociados a las disciplinas o especialidades de docentes y educadoras/es. Al respecto, es interesante destacar que existe una oferta de cursos en el área de formación transversal, que apuntan a abordar temas como clima para el aprendizaje, bienestar, habilidades socioemocionales, didáctica, sexualidad y gestión. Esta área es la que concentra las mayores tasas de matrícula en los años analizados, lo que es consistente con la necesidad de fortalecer competencias más transversales levantadas desde las comunidades educativas.
- **La falta de pertinencia es especialmente problemática para las acciones formativas destinadas a educación parvularia.** Según educadoras/es y encargadas de jardines infantiles, **las temáticas que se abordan en las acciones formativas no son interesantes para ellas,** y se encuentran descontextualizadas debido a su enfoque pedagógico, el cual no responde al abordaje utilizado en educación parvularia.



- **Las acciones formativas no se conciben como una oportunidad para los desafíos actuales de docentes y educadoras/es**, sino más bien su aporte es insuficiente en tanto ayuda a paliar asuntos de formación que ya han sido desatendidos por el sistema. La oferta formativa no solo se ve afectada por diagnósticos de necesidades limitados al contexto, y aún muy acotados, sino que además llega de forma tardía.

A partir de los hallazgos, los motivos que estarían explicando las dificultades asociadas a la implementación se relacionan con:

- **La escasa articulación entre áreas y unidades internas del CPEIP que tributan a la elaboración de una oferta más pertinente.** Particularmente destaca la falta de vinculación, coordinación y retroalimentación entre las áreas de Formación Continua, Evaluación Docente y Unidad Técnica Territorial del CPEIP, lo que dificulta el avance hacia un sistema de formación continua coherente con el contexto, con las necesidades de docentes y educadores/as y que responda a los diagnósticos territoriales desarrollados por los/as secretarios técnicos/as. Además, esta desarticulación ha dificultado que el diseño de la oferta formativa considere los requerimientos que proporciona el Sistema de Reconocimiento y los resultados del sistema de evaluación, estando ambos componentes de la Ley implementándose de forma independiente y no como un sistema.
- **Falta de una relación más estrecha e instancias de coordinación entre el área de Formación Continua y la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial, la que se relaciona directamente con secretarios/as técnicos/as.** Una de las razones que explican el que existan pocas instancias de coordinación entre el área de Formación Continua y la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial es la **escasez de recursos económicos y humanos, lo que ha derivado en una lenta instalación de secretarios técnicos en el país**, repercutiendo directamente en los procesos de levantamiento de información relacionados con las necesidades de apoyo formativo.
- **En la actualidad, aún no existe un secretario/a técnico/a para cada provincia** y los que se encuentran en funciones han experimentado grandes problemas para realizar este trabajo, debido principalmente a que **el CPEIP no cuenta con recursos económicos para respaldar su gestión**, y porque la estructura organizacional los instala en los Departamentos Provinciales de Educación, los cuales muchas veces tienen otras prioridades y lineamientos de trabajo que terminan mermando su capacidad de gestionar acciones sobre el desarrollo profesional docente en sus territorios.



d) Planes locales de formación y horas lectivas y no lectivas

La Ley 20.903 impulsa el diseño, implementación e instalación de Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional docente. La Formación Local es el conjunto de acciones de desarrollo profesional docente que ocurren dentro de los establecimientos educacionales y del territorio a través de la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y/o de retroalimentación de prácticas pedagógicas, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aspectos que son prioritarios para la comunidad educativa.

A partir de entrevistas, encuestas, grupos focales y el análisis de 32 Planes de Mejoramiento Educativo (PME), se abordó la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, educadores/as, sostenedores y directoras/es de establecimientos educativos) para dar cuenta sobre los Planes Locales de Formación, y su implementación.

Desde el diseño institucional, el CPEIP tiene un rol en la instalación del Plan Local de Formación, centrado principalmente en el diseño y entrega de orientaciones para que los y las directores/as y sostenedores/as de los establecimientos educacionales adscritos puedan cumplir con el diseño e implementación de ellos.

Las orientaciones desarrolladas por el CPEIP se han centrado, por una parte, en explicar el proceso de diseño del plan y su articulación con el PME, junto con brindar estrategias y ejemplos para el desarrollo de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica al interior de las comunidades educativas. **Si bien han existido acciones de difusión para acercar las orientaciones a las comunidades educativas, se evidencia la necesidad de apoyarse más en los equipos territoriales y articularse con los supervisores ministeriales para este fin.**

Se destaca que actualmente las comunidades educativas escolares cuentan con el diseño de un Plan Local de Formación en pos del desarrollo profesional docente. Esto fue posible, en parte, porque se definió que los Planes fueran un insumo de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Sin embargo, que los Planes Locales sean parte de los PME impide un seguimiento y monitoreo del avance de las acciones de forma específica, ya que quedan inmersos en el PME bajo los Planes de Desarrollo Profesional Docente (DPD). Además, genera **confusión respecto a qué corresponde al Plan Local de Formación de modo transversal en la comunidad educativa, a qué aspectos están abordando y si están respondiendo a las necesidades** del cuerpo docente. Esto contribuye a un **alto nivel de desconocimiento** por parte de docentes y educadores/as respecto a los contenidos y características de los Planes Locales de Formación de sus establecimientos educativos.



En cuanto a las acciones registradas bajo los Planes de DPD en el PME (de los 32 PME analizados), si bien la mayoría apunta a fortalecer el desarrollo profesional docente, **sólo un tercio responde de forma directa a los propósitos del plan local de generar instancias de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica**, según lo establecido en la ley y en las orientaciones del CPEIP (Mineduc – CPEIP, 2019). No obstante, **se observa la instalación de procesos de acompañamiento al aula, como una de las acciones más consideradas por las comunidades educativas en su planificación anual.**

Entre los principales desafíos, se identifican falencias en el diseño de la política, ya que **no se definió una estructura formal para “aterrizar” todas las orientaciones asociadas al diseño de los Planes a los territorios y comunidades educativas**, y tampoco se definió una articulación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para implementar la política.

Asimismo, **el diseño no consideró las particularidades de todo el cuerpo docente y de educadores/as, en tanto las últimas no cuentan con horas no lectivas y su labor no les permite estar fuera del aula para tareas de reflexión, colaboración y desarrollo profesional.**

Además, **el PME de Educación Parvularia no cuenta con recursos asociados, por lo que la implementación de los Planes en este nivel no cuenta con financiamiento.** Por tanto, los Planes están pensados para establecimientos educacionales del sistema escolar y no para jardines infantiles.

Por otra parte, se evidencia que docentes y educadores/as no son necesariamente considerados en el diseño de los Planes, e **incluso en algunos establecimientos ni siquiera se les consulta acerca de sus necesidades a fin de que los Planes contribuyan a su desarrollo profesional.** Especialmente, desde establecimientos particulares subvencionados se hace referencia a que los Planes son diseñados por el equipo directivo sin su consulta. El rol de los directivos resulta clave en el diseño, coordinación e implementación de los Planes. Y la evidencia refleja que, en parte, los y las directoras pueden actuar como filtro entre los sostenedores y docentes, definiendo planes con **un enfoque en el cumplimiento de la solicitud más que en el desarrollo profesional docente.**

Los directivos identifican claramente dos obstaculizadores de la implementación de los Planes: la dificultad que tienen para disponer y resguardar el tiempo de los y las docentes para desarrollar las tareas y el aumento de las licencias médicas.

Debido a las dificultades de la implementación, la valoración general acerca de la existencia de los Planes Locales de Formación es mixta. Por un lado, los sostenedores tienen una visión positiva, porque consideran que **los Planes fomentan la autonomía y liderazgo de**



las escuelas en su proceso de formación, tal como define el espíritu de la Ley 20.903. Por otro lado, los datos de la encuesta realizada para este estudio confirman que dos de cada tres docentes y educadores/as que conocen el plan de formación de su establecimiento, sí se encuentran satisfechos/as con él, destacando el aporte de los Planes para conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas. No obstante, **la mayoría plantea que sus necesidades no fueron consideradas por el sostenedor y directivos.**

Aumento en el porcentaje de horas no lectivas

En cuanto al tiempo no lectivo para realizar las acciones de desarrollo profesional docente definidas en los Planes Locales de Formación, los y las docentes consideran que el tiempo del que disponen actualmente no es suficiente, tal como se evidencia en estudios previos (Elige Educar, 2022) y **requieren más horas no solo para la planificación, evaluación de clases y para el desarrollo profesional docente, sino también para otras acciones que requieren tiempo de preparación, tales como la evaluación docente.** Parte de esta problemática, se explica porque, según reportan, **solamente el 36%** de docentes y educadores/as que se desempeñan en establecimientos municipales, SLEP o particulares subvencionados, **cuenta con las horas no lectivas** que les corresponde según sus horas de contrato, cumpliendo así con la proporción de 35% o más según lo estipulado para el año 2022 en la Ley 20.903.

Esto se debe en parte a la falta de recursos financieros para sostener las horas no lectivas. Los sostenedores plantean que, si bien la ley modificó el valor de la subvención escolar para que se financiara el aumento del tiempo no lectivo (MINEDUC, 2019), no ha sido suficiente. Aun así, tanto ellos como directores/as plantean que han desarrollado estrategias para aumentar y resguardar el uso del tiempo no lectivo para los fines que establece la ley. No obstante, esta apreciación contrasta con la evaluación de la mayoría de docentes y educadores/as, quienes consideran que, **en la práctica, no se percibe el aumento de las horas no lectivas, principalmente porque siguen estando parceladas a lo largo de la jornada y porque no son respetadas**, teniendo que utilizarlas para realizar acciones que no forman parte de las actividades curriculares no lectivas, tales como reemplazos.

Si bien la necesidad de usar el tiempo no lectivo en reemplazos es algo que se ha evidenciado a lo largo de los años, los resultados muestran que la emergencia por COVID-19 efectivamente ha constituido un riesgo para aumentar y asegurar el uso de las horas no lectivas, puesto que una de las consecuencias de esta crisis ha sido un aumento en problemas de salud mental en docentes y educadores/as, generando mayor presión en los establecimientos por conseguir reemplazos.

La situación es más crítica en el nivel de Educación Parvularia, donde **educadores/as de párvulos de jardines infantiles y salas cuna no disponen del tiempo necesario para**



realizar actividades curriculares no lectivas, fuera del aula, durante su jornada laboral, lo que ya se había anticipado como uno de los puntos críticos de la ley para este nivel (Educación 2020, 2015). Tanto sostenedores como directores/as y educadores/as plantean que, debido a la naturaleza de su trabajo y la necesidad de permanecer en el aula frente a los párvulos, hace poco viable su implementación en la jornada, recurriendo principalmente a la suspensión de actividades para disponer de tiempo para la planificación de la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Asimismo, la valoración sobre el aumento y uso de las horas no lectivas también es mixta. Por una parte, sostenedores y directores/as de establecimientos educacionales del sistema escolar valoran el aumento del tiempo no lectivo y perciben que está siendo utilizado para la planificación y evaluación de la enseñanza y para el desarrollo de la comunidad escolar. Por otra parte, si bien algunos/as docentes y educadores/as valoran el aumento y la preocupación por resguardar su uso por parte de sus directivos, la mayoría considera que **es necesario buscar más estrategias para mantener y proteger este tiempo, junto con avanzar hacia la instalación de una cultura en los establecimientos que priorice y destine estas horas para el desarrollo profesional docente.**

En vista de los resultados, se requieren cambios institucionales que refuerzan una mayor articulación entre sostenedores, directivos, docentes y educadores/as, a fin de que los Planes Locales de Formación cumplan su cometido. Aunque se avizoran avances en algunas comunidades educativas, los desafíos requieren atención urgente. Especialmente, el aumento efectivo y resguardo de las horas no lectivas de docentes y educadores/as, el financiamiento de los Planes Locales de Formación para jardines infantiles que no disponen de los recursos SEP, y una adaptación para incorporar efectivamente a los jardines infantiles, tanto para la instalación de Planes Locales de Formación, como para contar y resguardar el tiempo no lectivo.

e) Sistema de Reconocimiento y Promoción

Según la Ley 20.903, el Sistema de Reconocimiento es el proceso evaluativo que permite la progresión de docentes y educadoras/es en la Carrera Docente, permitiendo la valoración de su trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados.

Este Sistema considera los años de experiencia y el resultado de docentes y educadoras/es en los dos instrumentos de evaluación, que son el portafolio y la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, y se aplica a docentes de la educación escolar y educadoras/es de educación parvularia que se desempeñan en establecimientos financiados por el Estado.

Con la instalación e implementación de este Sistema, Chile actualmente cuenta con un **sistema integrado de evaluación, trayectoria y remuneraciones de docentes y**



educadoras/es pertenecientes al sistema público¹⁰¹, lo que ha aportado en la reducción de la inequidad histórica existente en las condiciones laborales de aquellos/as docentes y educadoras/es que se desempeñan en establecimientos de la educación particular subvencionada y municipal.

El presente estudio demuestra que docentes y educadores/as valoran la posibilidad de insertarse a la carrera docente por varios motivos: algunos perciben la evaluación como una oportunidad para desafiarse profesionalmente, para validar sus saberes y competencias, y/o para mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños, mientras otros lo perciben como un deber y como parte de los estándares exigibles a todo/a profesional. A partir de los resultados del estudio, **el incentivo económico constituye una motivación compartida por varios docentes y educadoras/es que manifiestan que es un mecanismo reparatorio** como parte de una deuda que se mantiene con el gremio docente.

Asimismo, **los distintos componentes del Sistema de Reconocimiento** (tales como progresión en tramos, asignaciones monetarias, tipos de evaluaciones requeridas y niveles de logro por tramo) **son considerados relevantes para incentivar el desarrollo profesional**, de docentes y educadores/as.

Administrativamente el sistema está funcionando correctamente de la mano de la División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP) del MINEDUC, institución que ha avanzado en la transparencia en el pago de las asignaciones con la colaboración del CPEIP.

En cuanto a los resultados asociados al ingreso a la carrera docente, al 2022 el 68,41% de docentes y educadores/as del sistema se encontraba ya encasillado en un tramo de la carrera docente. Esto se explica, en parte, **porque la incorporación del sistema particular subvencionado ha operado acorde a las metas definidas por la misma ley**, es decir, ingreso de un séptimo por año hasta el 2025.

En cuanto a los tramos, el porcentaje de docentes y educadores/as en el tramo inicial ha aumentado progresivamente desde 2017 en adelante (9,27% en 2017, y 29,45% en 2022), en contraposición al porcentaje en el tramo temprano (que se redujo de 30,4% en 2017, a 16,54% en 2022), y aquellos/as **docentes y educadoras/es que se desempeñan en establecimientos municipales, que hacen clases en nivel de enseñanza básica y enseñanza media, y tienen entre 40 y 49 años de edad son quienes están en mayor proporción encasillados como Experto I y Experto II.**

Por último, el porcentaje de docentes con resultados insatisfactorios en el portafolio es bajo: 8,4% del total acumulado del período 2016-2021, y de 14,1% para la ECEP en el mismo período. Quienes tienen resultados insatisfactorios son principalmente docentes que se

¹⁰¹ Con esto se refiere a los establecimientos municipales, subvencionados y aquellos de educación parvularia que reciben aportes regulares del Estado.



desempeñan en establecimientos municipales o SLEP, en Enseñanza Básica y que tienen 50 años o más.

La evidencia recabada en esta evaluación refleja una serie de desafíos en el diseño e implementación del Sistema de Reconocimiento y Promoción.

En cuanto al *diseño*, los desafíos son:

- La coexistencia de dos sistemas de evaluación para docentes y educadoras/es de establecimientos municipales y de servicios locales de educación, quienes deben someterse a una **dobles evaluación** porque la Ley 20.903 convive con el Sistema de Evaluación al Desempeño Docente (Evaluación Docente). Esto tiene como consecuencia una **sobrecarga a la labor docente debido al tiempo que deben dedicar a la preparación de ambos procesos**. No obstante, al momento de la elaboración de este informe, el nuevo proyecto de sistema de evaluación única se encontraba en trámite en las cámaras de diputados/as y del senado.
- La ley **no considera la heterogeneidad de sostenedores de la educación parvularia**, ni las diferencias salariales entre éstos. Por ello, **el reconocimiento monetario que propone la carrera docente no resulta igualmente pertinente ni atractivo entre educadores/as de párvulos**, y como consecuencia eso ha repercutido en la incorporación de educadoras/as a la carrera docente. De modo que, si bien la Ley 20.903 aporta a reducir las brechas entre sistema público y particular subvencionado, no logra resolver completamente la condición basal de desigualdad entre sostenedores de educación parvularia, ni tampoco entrega suficientes incentivos a las educadoras.
- A pesar de la alta valoración de los componentes de la evaluación, se manifiesta una **posición más crítica entre docentes y educadoras/es consultadas respecto a la pertinencia del módulo de grabación de aula perteneciente al instrumento de portafolio**, en tanto no refleja su quehacer cotidiano, en especial de educadores/as de jardines infantiles, principalmente por los tiempos.

Con relación a la *implementación*, se identifican los principales desafíos:

- **Desinformación y falta de claridad** con el funcionamiento de los procesos que involucra la ley entre las entidades sostenedoras, directores/as, docentes y educadoras/es, debido a la escasa coordinación entre los actores institucionales que forman parte de la cadena de información. Una de las consecuencias de esto es que **el proceso de evaluación es percibido como muy solitario por docentes y educadores/as, por lo que se ven motivados a armar redes de apoyo con otros docentes para poder resolver las dudas sobre el proceso**.
- Debido a la **falta de articulación entre las distintas áreas y unidades de CPEIP, la Agencia de Calidad y los sostenedores, la implementación de los aspectos formativos, la retroalimentación efectiva y de acompañamiento para el apoyo durante y posterior a la evaluación, ha sido lenta e insuficiente**. La **comunicación** de los resultados de las evaluaciones resulta **insuficiente** para los



requerimientos de los sostenedores, ya que éstos no llegan con el detalle ni en el tiempo adecuado para pensar en procesos de mejora basados en los propios resultados.

- El **desequilibrio entre los componentes de evaluación y los formativos**, contribuye a que la evaluación sea percibida como un **nuevo motivo de agobio**, generando reticencias y desconfianza entre docentes y educadoras/as. Esto conlleva a un **desincentivo para evaluarse**, en especial para docentes y educadoras/es que se están integrando al sistema, debido a la **percepción punitiva y de control asociada a los procesos evaluativos**.

11.2 Una mirada integral al Sistema de Desarrollo Profesional Docente: abordajes desde los Criterios de Evaluación.

En este apartado se presenta un análisis integrado de los aspectos más valorados y principales nudos críticos de la instalación e implementación de la ley en tanto a su funcionamiento como Sistema, un conjunto de elementos relacionados entre sí que funcionan como un todo, a la luz de los criterios de evaluación que guiaron este estudio, a saber: coherencia, pertinencia, eficacia, sostenibilidad, impacto y equidad¹⁰².

A partir de los resultados de la presente evaluación, la Ley 20.903 ha representado un avance y una contribución para la formación y el desarrollo profesional docente en Chile, ofreciendo soluciones en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales y debates nacionales (Ávalos, 2002; Barber y Mourshed, 2007; Ingvarson y Rowley, 2017; Wang, Coleman, Coley y Phelps, 2003; OECD, 2005; OIT, 2012; UNESCO & TTF, 2020).

Los distintos actores del sistema educativo aludidos por la ley y presentes en este estudio destacan que la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente avanza y recoge las urgencias del cuerpo docente, en tanto:

- **Reconoce la profesión docente y promueve su desarrollo a partir del Sistema de Reconocimiento Profesional**, que define una estructura salarial y de asignación en tramos de tipo progresiva, considerando los años de experiencia, el desempeño en los instrumentos del Sistema de Evaluación y los contextos vulnerables en los que enseñan docentes y educadoras.
- **Fomenta la valoración social de la profesión docente** mediante la exigencia de participar en la rendición de los instrumentos de evaluación del Sistema de Reconocimiento.
- **Promueve el perfeccionamiento**, ya sea individual, para transitar entre los distintos tramos de desarrollo profesional, como institucional, a través de los planes locales de formación.

¹⁰² En el apartado de perspectiva analítica se encuentran las definiciones de cada uno de estos criterios (página 5).



- **Contribuye a la formación continua** en distintas etapas del desarrollo profesional docente, tales como, la mentoría al inicio, y el acceso gratuito a acciones formativas durante cualquier momento.
- **Reconoce la sobrecarga laboral** de docentes y educadoras de la educación escolar, incrementando las horas no lectivas, a fin de reducir el agobio y el exceso de labores burocráticas, mejorando las condiciones laborales.
- **Garantiza la calidad de la formación inicial** docente a través de la definición de Estándares Disciplinarios y Pedagógicos definidos para cada carrera.
- **Exige la acreditación obligatoria** de los programas de Pedagogía a través de la CNA.
- **Regula la oferta programática** para la formación en pedagogías estableciendo que solo universidades acreditadas puedan formar nuevos docentes y educadoras/es.

Si bien se ha avanzado en la instalación e implementación de un sistema que actualmente permite la progresión en tramos a partir del sistema de reconocimiento, **los mecanismos asociados al levantamiento de necesidades formativas y profesionales de docentes y educadoras/es, e instancias de retroalimentación a los procesos de evaluación, aún no se encuentran totalmente implementados.** El éxito de cada uno de los componentes depende en gran medida de que el SDPD funcione como un sistema, es decir, con cada componente interrelacionado entre sí.

La presente evaluación concluye que, a seis años de su implementación, aún no se consolida un Sistema de Desarrollo Profesional Docente como tal, sino más bien, lo que existe es un conjunto de programas que funcionan de manera independiente, pero que aún tienen el **desafío de articularse entre sí y generar sinergia en su funcionamiento como un todo.**

En este contexto, los principales **nudos críticos** que deben ser abordados para que el SDPD opere de manera integrada y articulada son:

- **El diseño de la ley no consideró adecuadamente las particularidades del nivel de Educación Parvularia.**

Aunque la ley considera en sus disposiciones transitorias adecuaciones al nivel de educación parvularia, definiendo a las instituciones responsables, el plazo de su entrada en vigencia, funcionamiento del sistema de evaluación, y estructura de asignaciones y promoción en la Carrera Docente, su instalación e implementación ha resultado lenta y dificultosa.



Si bien, en cuanto a lo definido por la ley, el acceso de jardines infantiles al Sistema de Desarrollo Profesional Docente ha estado en razón de lo esperado (20% de los establecimientos por año a partir del 2020), las educadoras/es, directoras/es y encargadas de jardines han destacado la falta de pertinencia de sus componentes con relación al nivel de educación parvularia.

Esto queda de manifiesto, por ejemplo, en lo referente al sistema de formación continua a cargo del CPEIP, en **donde educadoras/es y encargadas de jardines infantiles señalan que la oferta para el nivel es escasa, y la que existe no se adecúa suficientemente a las necesidades de formación**. Otra dificultad en cuanto a pertinencia se relaciona con la aplicación del portafolio y el módulo de *clase grabada*, que a juicio de las educadoras/es de párvulos no refleja necesariamente el enfoque pedagógico del nivel de educación parvularia. Según las educadoras, el portafolio invisibiliza la labor de las asistentes técnicas, que son activas colaboradoras dentro del aula, al no ser consideradas en el proceso de evaluación.

En lo referido al diseño de la ley, hay dos nudos críticos en educación parvularia relacionados con su coherencia con el resto del subsistema de normativas.

Según lo señalado por las entidades sostenedoras y educadoras/es, **la carrera docente no presentaría suficientes incentivos económicos para motivar el ingreso de las educadoras de párvulos que se desempeñan en JUNJI**. Las educadoras que se desempeñan en unidades educativas administradas directamente por JUNJI perciben remuneraciones más altas que sus pares que trabajan en jardines infantiles administrados vía transferencia de fondos (VTF), y quienes se desempeñan en jardines infantiles de la Fundación Integra. Debido a la fórmula de cálculo de las asignaciones aplicada al nivel parvulario, solo aquellas educadoras con remuneraciones más bajas percibirán la asignación como un incentivo ya que, según la fórmula de cálculo, la remuneración para aquellas que están en carrera docente no puede exceder el valor promedio de todas las asignaciones percibidas por el nivel escolar, el cual es tomado como referencia.

Asimismo, **la ley no logra resolver la desigualdad entre educadoras/es de distintas entidades sostenedoras**, ya que para elevar lo suficiente la remuneración de aquellas educadoras/es en carrera, éstas deben alcanzar un tramo de desarrollo profesional más avanzado, lo que tiene altos costos según los resultados del estudio.

Finalmente, en cuanto a la oferta formativa, la ley no consideró que el acceso a las acciones formativas depende de cada partida presupuestaria, por lo que mientras las educadoras de Integra, y de jardines infantiles VTF acceden al sistema ofrecido por el CPEIP bajo la ley, las educadoras de JUNJI acceden al suyo de manera independiente, **lo que evidencia que en educación parvularia conviven dos sistemas de formación continua que no conversan entre sí**.



- **Escasez de recursos humanos a nivel institucional**

El CPEIP no cuenta con suficiente dotación de funcionarios/as para dar respuesta a las necesidades administrativas y profesionales asociadas a la implementación de la ley 20.903.

La Unidad Técnica de Desarrollo Territorial está encargada de ejecutar a nivel local el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, mediante el levantamiento de información desde el mismo territorio para apoyar el proceso de toma de decisiones. Este trabajo se apoya con el trabajo de las y los secretarios técnicos encargados de los comités locales de desarrollo profesional en cada provincia.

Al momento de presentar los resultados de este estudio, la Unidad de Desarrollo Territorial contaba con un número reducido de profesionales, por lo que enfrentaba grandes dificultades para realizar un seguimiento a la labor de cada secretario técnico. Asimismo, **aun no se constituyen todos los secretarios técnicos en cada provincia del país, lo que genera implicancias profundas en el proceso de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional** al no existir un comité local instalado que las pueda recoger. En este sentido, la escasez de recursos humanos es una amenaza para la sostenibilidad de la ley, no solo a corto sino también a mediano y largo plazo.

- **Falta de recursos económicos para la implementación de la ley, especialmente en aspectos formativos y de acompañamiento.**

El CPEIP ha destinado su presupuesto mayoritariamente a asuntos relacionados con los procesos de evaluación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, lo que se explica, en parte, por la prioridad de instalar el sistema de progresión en tramos en un inicio. Sin embargo, es **de suma relevancia que aumente el presupuesto para los aspectos formativos de la ley, pensando en la sostenibilidad de ésta a largo plazo.**

Actualmente **los recursos económicos son insuficientes** para sostener y aumentar la cobertura de planes de inducción y mentorías a docentes y educadoras/es principiantes, implementar correctamente el aumento de horas no lectivas, mejorar la dotación profesional para realizar retroalimentación a las comunidades educativas sobre los resultados de los instrumentos del Sistema de Reconocimiento, y asesorar y monitorear a las entidades sostenedoras sobre los planes locales de formación.

- **Desarticulación a nivel institucional y con las comunidades educativas dificultando el acceso a la información.**

Si bien el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se diseñó como una política integral, respondiendo a las recomendaciones de funcionar de manera integrada e interrelacionada (Fullan, 2011), éste ha experimentado **desafíos importantes en relación con la articulación y comunicación, y definición de roles entre actores involucrados en su implementación**, principalmente en la relación que mantienen universidades, sostenedores, Seremis, DEPROV, secretarios/as técnicos/as, Subsecretaría de Educación Parvularia, la Agencia de Calidad de la Educación, con el CPEIP, que es la institución encargada de implementar la ley. Las instancias de comunicación y coordinación ocurren



de manera reactiva y debido a contingencias, y la relación es débil, lo que ha tenido un impacto en los resultados esperados de la ley.

Esta falta de gobernanza ha tenido diversos efectos, tales como, el desconocimiento generalizado entre actores¹⁰³ acerca del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, quienes tienen dificultades para identificar a quién acudir en caso de alguna consulta sobre carrera docente, asignaciones, existencia y funcionamiento de los programas de inducción y mentorías, planes locales de formación y sistema de formación continua.

Esta falta de información no solo merma el acceso a derechos y beneficios durante el ejercicio profesional, sino también el potencial impacto de la normativa en promover el reconocimiento y valoración social de la carrera docente.

- **Sobrecarga de responsabilidades a docentes, educadoras/es y directores/as**

Como consecuencia del desconocimiento sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la debilidad a nivel institucional en la entrega de apoyo formativo mediante retroalimentación y seguimiento de los procesos evaluativos, y recursos humanos y económicos limitados, docentes y educadoras/es adscritos/as **perciben que el Sistema les transfiere una alta carga de actividades a su quehacer diario**. Esto queda de manifiesto en el proceso de rendición del portafolio, que según docentes y educadoras/es participantes del estudio es percibido como solitario (no cuentan con las instancias de apoyo), y de alto desgaste emocional, ya que muchas veces deben renunciar a su tiempo de descanso para poder realizar su preparación.

La debilidad de los componentes formativos de la ley también genera un impacto negativo en la percepción de las y los directores de nivel escolar sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, quienes por ley deben colaborar en procesos, tales como, la elaboración conjunta del plan de inducción y mentoría con la dupla de trabajo, la definición de actividades dentro del plan de mejoramiento escolar (PME) que tributen al plan local de formación, lo que resulta desafiante en el contexto de desconocimiento sobre la ley y un apoyo institucional más bien débil.

En definitiva, a fin de avanzar en la eficacia de la implementación de la ley, es decir, de conocer el grado en que la intervención o los cambios han conseguido cumplir con los objetivos propuestos, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente **no ha instalado aún un sistema de monitoreo con indicadores que permita relevar los avances y nudos críticos** en la implementación de cada componente, así como garantizar el traspaso de información entre los distintos actores para la supervisión de sus resultados e impactos esperados.

En cuanto al enfoque de equidad de género y derechos humanos, la ley define en su diseño una asignación destinada especialmente a docentes y educadoras/es que trabajen en

¹⁰³ Se refiere a docentes, educadoras/es, encargadas de jardines infantiles, directores/as, entidades sostenedoras, universidades formadoras.



contextos vulnerables, lo que se puede considerar un avance en términos de reconocimiento económico a estos profesionales de la docencia. En este mismo sentido, el aumento de horas no lectivas y el derecho a la formación continua son, en su diseño, garantía de condiciones laborales equitativas al interior del sistema público. No obstante, tal como se plantea a lo largo del resumen, son **principios de equidad que desafían al sistema y exigen mayor eficacia en la implementación de la ley.**

12. Recomendaciones para fortalecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Lineamientos para la articulación y priorización.

A continuación, se plantean recomendaciones de política pública a fin de sostener los avances y promover el alcance de los objetivos de largo plazo de la Ley 20.903. Las recomendaciones fueron elaboradas a partir de la combinación de las reflexiones internas del equipo PNUD y las sugerencias del Comité de Expertos, conformado por académicos nacionales y representantes de organismos internacionales.

a. Priorizar y corregir las falencias en el diseño de la ley para la incorporación de Educación Parvularia

Tal como ha sido abordado, el **relegamiento de la educación parvularia en el diseño de la ley** requiere atención urgente, en tanto el Sistema de Desarrollo Profesional Docente no considera su complejidad organizacional, la especificidad de sus métodos de enseñanza y apoyos técnicos específicos, sus instrumentos de evaluación y particularidad de sus contratos, quedando excluidas de varios de los componentes del SDPD (mentorías, programas de formación continua, Planes Locales de Formación). Frente a esta situación, se sugiere un **diálogo participativo**, convocado por CPEIP y la Subsecretaría de Educación Parvularia, a fin de revisar la pertinencia **de adaptar los distintos componentes del SDPD, para que resulten atingentes al sistema de educación parvularia**, en contraposición a la generación de un SDPD específico para este nivel.

b. Fortalecer, definir roles y coordinación de equipos técnicos que implementan la ley

Por otra parte, con relación a la insuficiencia de recursos económicos y humanos para ejecutar los distintos componentes del SDPD, y considerando que es la primera política docente integral de Chile, se requiere urgentemente de una **inversión que fortalezca los equipos existentes y genere equipos de coordinación, tanto a nivel central como regional**, con un enfoque en la promoción de la equidad, a fin de evitar la profundización de las desigualdades.

En este sentido, se recomienda **revisar la duplicidad y confusión de roles y funciones** entre los distintos actores del SDPD, en particular en las y los secretarías técnicas provinciales y los encargados/as de política docente regionales. Resulta fundamental



revisar la ausencia de engranajes entre los distintos componentes del SDPD (a modo de ejemplo, en la formación inicial docente debido a la falta de coordinación entre CPEIP, la Agencia de Calidad y las universidades para la entrega de insumos adecuados que permitan compensar las debilidades del estudiantado a partir de la END), definir cargos y tareas e invertir en recursos humanos que, al menos, propicien la articulación e instalación de cada uno de los componentes del SDPD para los distintos niveles del sistema educativo.

c. Fortalecer los canales de difusión e información de la ley

Frente a la escasa difusión de la ley en los distintos niveles del sistema educativo, se requiere **mejorar la difusión a través de los canales e instituciones formales involucrados en el SDPD**, con focos diferenciales a fin de alcanzar tanto a docentes y educadores/as en servicio, como futuros docentes. Para esto, se podría diseñar una **estrategia comunicacional, con materiales y mensajes específicos por público objetivo, en colaboración con distintos actores e instituciones asociadas al ejercicio y formación docente**. Ésta no solo debería informar acerca de los aspectos generales, objetivos y cada uno de los componentes del SDPD, sino también promover la valoración de la profesión docente, dando cuenta de su relevancia en la sociedad. Además, se sugiere que **las universidades difundan e integren en sus mallas curriculares** los principios y programas que aporta la ley, velando porque sus docentes y estudiantes conozcan y comprendan los potenciales efectos en el ejercicio de su profesión.

d. Monitorear la implementación de la ley a través de indicadores

Por último, el estudio da cuenta de la baja calidad y ausencia de indicadores que permitan realizar un seguimiento de los logros y nudos críticos de cada uno de los componentes del SDPD. Para ello, se sugiere **diseñar un sistema de monitoreo y evaluación de la implementación de la ley**, en que se incorporen las voces de todos los actores del sistema, se definan protocolos para la generación y manejo de la información, y se instalen capacidades al interior de las distintas agencias para sostener el sistema (Cabezas et al., 2021). Considerando la relevancia de las universidades en la formación inicial docente, y que éstas pueden contar con dotación docente especializada en evaluación y monitoreo, se sugiere articular esfuerzos entre universidades, CPEIP, MINEDUC, las Subsecretarías de Educación, de Educación Parvularia y de Educación Superior, así como definir el rol del CPEIP en el aseguramiento de la calidad y periodicidad de los indicadores. El grado de avance de los indicadores podría ser medido por un equipo interinstitucional, liderado por CPEIP y la Subsecretaría de Educación, a través de informes anuales, de carácter público, que identifiquen los avances y ajustes que se requieren a nivel normativo, práctico y presupuestario, considerando que por ley son quienes cuentan con la gobernanza de este Sistema.



e. Actuar sobre la estandarización para potenciar equidad y atractivo en la formación docente

A fin de evitar la centralización de la oferta de pedagogías y la profundización de la inequidad del sistema de educación superior, se requiere **fortalecer y rediseñar vías de admisión alternativas de acceso a las carreras de pedagogía** (PAP, PACE), a fin de reforzar la inclusión de estudiantes y la equidad de acceso. En este mismo sentido, a pesar de que los programas de prosecución han aumentado la matrícula en algunas instituciones, siendo una alternativa atractiva para muchos/as profesionales, **las universidades y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) deben acordar pisos mínimos en los criterios de admisión, y nivelación de conocimientos** para asegurar la calidad de los programas de estudios.

Además, se deberían **entregar recursos y apoyos diferenciales por regiones, a fin de compensar por las desventajas** de origen del estudiantado. En cuanto a la acreditación, será necesario establecer metas de corto y mediano plazo, con una mirada territorial y contextualizada. En cualquier caso, se requiere que la acreditación tenga como cometido promover la mejora continua de las carreras y universidades, **ofreciendo un acompañamiento formativo y retroalimentación en cada etapa, que contribuya a que las universidades instalen capacidades y mejoren su calidad**. Para ello, se podrían entregar transferencias directas y diferenciadas a universidades regionales, que permitan compensar sus desventajas de partida, así como promover la transferencia de apoyos y saberes entre universidades a través de la formalización de mecanismos de vinculación nacional.

Por otra parte, tal como fue mencionado en los resultados, la validez y pertinencia de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) ha sido ampliamente cuestionada, por lo que se recomienda una **revisión del instrumento, la forma y tiempo en que se entregan sus resultados, así como evidenciar su poder predictivo sobre la calidad del desempeño profesional**. Cabe cuestionarse y atender al hecho de que la aplicación de una prueba casi al culminar la carrera pueda efectivamente promover mejoras en los aprendizajes, por otra parte, si medir con la misma vara a todas las carreras y universidades, conlleva al resultado (formativo) esperado o resulta en un castigo para las universidades y carreras que ya se encuentran en una posición débil porque cuentan con plantas docentes menos calificadas y estudiantes más vulnerables.

Se reconoce que contar con insumos para conocer las competencias iniciales y (cuasi) finales de los estudiantes, permite que las carreras puedan implementar distintas estrategias para mejorar su oferta y adecuar sus programas a las necesidades de los estudiantes. Se destaca entonces **que las universidades promueven el diálogo entre los resultados de la END y la prueba diagnóstica** a fin de mejorar / incorporar nuevos aspectos para diagnosticar desde el inicio, y mejorar el perfil de competencias de partida.



Finalmente, y con el objetivo de fortalecer el vínculo entre establecimientos educativos y universidades, así como contribuir a la formación continua (práctica) de los formadores de formadores y no solo de los docentes en ejercicio, se sugiere que **los formadores de formadores tengan horas de aula en establecimientos educativos** y acompañen a sus estudiantes en observaciones de aula.

f. Fortalecer el sistema de inducción y mentorías

A pesar de su potencial, la evidencia da cuenta de **nudos críticos en la implementación de los procesos de inducción y mentorías en Chile**, que afectan su alcance y restringen su acceso. Por ello, aunque por ley es un derecho de la totalidad de docentes y educadores/as noveles, en los hechos se ha transformado en una excepción. Tal como dan cuenta los hallazgos sobre los procesos de mentoría, su escasa difusión entre las comunidades educativas y docentes noveles, la exclusión de educadores/as de párvulos (acceso incompatible con jornada laboral) la carga burocrática para postular, el rol clave de directores/as para su efectiva implementación y el impedimento de docentes noveles con dos años de ejercicio para postular (debido al año de espera entre la postulación y la concreción), **contribuye a la inequidad en el acceso al sistema de inducción y a la baja participación.**

En este escenario, una medida que podría tomarse prontamente para evitar que las facilidades y apoyos a los procesos de mentorías dependan de la voluntad de directivos, así como para promover su oferta en los establecimientos educativos de alto desempeño que cuentan con autonomía para ofrecer programas de mentoría e inducción, es que **los y las sostenedoras ofrezcan incentivos, orientaciones y acompañamiento contextualizado.**

Para ello, se requiere de una **coordinación institucional, entre establecimientos educativos, sostenedores, universidades y CPEIP para que los establecimientos garanticen la oferta de procesos de inducción y monitoreen su efectividad.** En este sentido, **entre los indicadores de la acreditación de las carreras de pedagogía, se podría considerar el aseguramiento de esta formación para los y las egresadas.** Asimismo, desde el CPEIP se podrían ofrecer talleres e informes anuales a fin de difundir experiencias exitosas y proponer mejoras al sistema.

En el mediano y largo plazo, con el objetivo de garantizar el derecho a los procesos de inducción, se sugieren una serie de estrategias. En primer lugar, **difundir la Ley 20.903** en universidades y comunidades educativas para que el estudiantado de pedagogía conozca esta oportunidad y pueda postular en tiempo y forma. En segundo lugar, considerando el diseño de la ley, se sugiere **modificar y contextualizar los requisitos de participación por nivel educativo y región**, a fin de promover su acceso a nivel nacional. A modo de ejemplo, en vez de voluntario, el proceso de inducción podría ser obligatorio y ofrecerse



dentro del último año de la carrera de pedagogía, en un esfuerzo mancomunado entre universidades, establecimientos educativos y sostenedores. Esto no solo contribuiría a la vinculación de las universidades con el medio, que es un criterio de acreditación, sino a garantizar el acceso a procesos de mentoría a la totalidad de docentes y educadores/as noveles, en tiempo y forma. Otra opción sería que el proceso de inducción fuese un prerrequisito para iniciar la carrera docente. Además, se podría **propiciar la realización de mentorías dentro de los mismos establecimientos, para reducir el proceso burocrático de coordinación de duplas** entre docentes mentores y noveles. En ese contexto, por ejemplo, se puede potenciar la utilización del Artículo 18 H de la Ley 20.903, que contempla la posibilidad de realizar mentorías internas en establecimientos de alto desempeño.

Considerando que la falta de tiempo es uno de los impedimentos para realizar y ofrecer mentorías, estas medidas deberían ser acompañadas por **incentivos y reconocimiento a quienes ejerzan como mentores/as**. Por un lado, se podría **aumentar la cantidad de horas no lectivas de mentores/as, docentes y educadoras/es noveles durante el proceso de inducción**, para garantizar su implementación dentro de la jornada laboral. Por otro lado, a fin de instalar competencias en todos los establecimientos educativos públicos, **ofrecer mentorías podría ser un requisito obligatorio dentro de la carrera docente y un eje central del módulo de “colaboración docente” en la evaluación.**

g. Priorizar la integración de los Planes Locales de Formación y asegurar el cumplimiento de las horas no lectivas para fortalecer la autonomía docente.

Entre los principales nudos críticos de la implementación de los Planes Locales de Formación destaca la inexistencia de horas no lectivas para educadoras de párvulos como parte de su jornada laboral y de recursos económicos destinados para este propósito, y el incumplimiento de las horas no lectivas de docentes por solicitudes de reemplazo y tareas administrativas por parte de directivos.

Debido a que el **incumplimiento de las horas no lectivas** afecta las posibilidades de participación docente en diversos componentes del SDPD, se requiere: **difundir este derecho entre docentes y estudiantes de pedagogía; generar indicadores que permitan el monitoreo de las horas no lectivas**, y en el caso de la educación parvularia (SC y JI) **regular la existencia de este tiempo para las y los profesionales que se rigen por el DFL 24 y el título VI del DFL 1; establecer fiscalizaciones aleatorias y muestrales, otorgándole mayores atribuciones a la Superintendencia de Educación**, y la capacidad de sancionar a directivos y sostenedores que no resguarden las horas no lectivas de sus cuerpos docentes.

Considerando que los Planes Locales de Formación pretenden responder a las necesidades locales e institucionales de formación de docentes y educadoras/es, la ausencia de mecanismos definidos para recoger sus necesidades y asegurar su



incorporación a instrumentos de planificación constituye un problema de implementación que requiere ser resuelto. Tal como se mencionó anteriormente, una proporción no menor de docentes desconoce los planes de formación vigentes. Esto se podría solucionar, por un lado, **promoviendo la gobernanza orgánica, en que se definan los roles y responsabilidades de actores intervinientes en los Planes, se monitoree su cumplimiento y se garanticen instancias periódicas de intercambio, retroalimentación y apoyo.** Por otro lado, también se podría otorgar mayores atribuciones a los Servicios Locales de Educación Pública; a modo de ejemplo, que sean responsables de la formulación y monitoreo del cumplimiento de los Planes en función de las necesidades de los docentes y educadoras/es (manifiestas a través de mecanismos formales de participación). En la educación parvularia, el CPEIP podría tomar como referencia e insumo la institucionalidad diseñada por JUNJI para la formación continua de todo el nivel.

h. Articular y monitorear eficientemente el sistema de formación continua

Desde las voces de docentes y educadoras/es, **el diseño de la oferta de acciones formativas no considera sus necesidades, ni incorpora a tiempo las debilidades de formación identificadas en las evaluaciones** de desempeño profesional docente. Asimismo, la oferta de formación continua de CPEIP no se encuentra articulada con ofertas de otros sostenedores, lo que contribuye a que subsistan distintos sistemas de formación. Más aún, se **carece de un monitoreo de la calidad de los programas** (se certifican por única vez) y no existen instancias periódicas de seguimiento, como tampoco de la demanda y aprovechamiento de la oferta de acciones formativas por parte de docentes y educadoras/es. Esto último se debe a la falta de información en las bases de datos del CPEIP con respecto a los niveles de asistencia, rendimiento y completitud de las acciones formativas.

Considerando estos nudos críticos, se sugiere **fortalecer el equipo de formación continua del CPEIP, y articular el apoyo técnico del Centro de Estudios del MINEDUC, a fin de generar una plataforma de registro y un sistema de monitoreo** que permita identificar las trayectorias formativas del cuerpo docente y de educadoras/es de párvulos, permitiendo medir las competencias adquiridas durante la formación y la eficacia de los programas. Asimismo, se sugiere **releva periódicamente las necesidades de docentes y educadoras/es y la oferta vigente a fin de garantizar su pertinencia, así como plantear una estrategia comunicacional articulada de difusión de oportunidades de formación.**

Por último, es necesario garantizar partidas económicas y el cumplimiento de las horas no lectivas, para que la totalidad de docentes y educadores/as puedan acceder a la formación continua, haciendo uso de estos horarios dentro de la jornada laboral y evitando hacer uso del tiempo personal para estos fines.



i. Potenciar la contextualización en la evaluación y fortalecer el apoyo formativo para resultados óptimos

El **Sistema reproduce la inequidad entre niveles educativos** debido a la ausencia de una carrera directiva y a la inequidad del reconocimiento de la trayectoria. Mientras las educadoras encargadas de jardines infantiles son encasilladas en el nivel acceso, las y los directores de establecimientos escolares ingresan directamente al nivel avanzado o experto, por lo **que se recomienda una regulación que permita reconocer efectivamente la experiencia de las profesionales en el cargo**, partiendo por regular el reconocimiento de las instituciones en el ejercicio de la función directiva en los establecimientos de JUNJI, cuyas profesionales, en su mayoría, se encuentran con grados bajos en la escala única. Se evidencia la necesidad **de retomar la discusión sobre una carrera directiva que pueda formalizar y reconocer a las y los profesionales en estos cargos**, estableciendo un mecanismo de reconocimiento profesional y económico para distintos niveles educativos.

Por otra parte, el **desequilibrio entre la evaluación y el apoyo formativo para la mejora continua** contribuye a que, aunque se valore la evaluación, se cuestione la pertinencia de algunos módulos (en especial la grabación de clase) por su falta de autenticidad y contextualización. Esto se debe, en parte, a la **centralización de las evaluaciones docentes, que podrían ser sustituidas o complementadas por evaluaciones internas que promuevan la autonomía de los establecimientos educativos y jardines infantiles**. La lenta implementación del apoyo formativo, retroalimentación y acompañamiento se encuentra asociada a la falta de recursos y a la desarticulación institucional del Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente, por lo que es de suma importancia **descentralizar los apoyos**.

Por otro lado, **el requisito de un mínimo de ocho y doce años de experiencia profesional para acceder a tramos de experto I y II (respectivamente), desincentiva a docentes** que obtienen buenos resultados en los instrumentos, pero no cumplen con el criterio de antigüedad. Se sugiere **revisar la magnitud de quienes podrían ser encasillada/os en dichos tramos y evaluar si se requiere flexibilizar el criterio**.



13. Referencias bibliográficas

Adlerstein, C., & Pardo, M. (2019). Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica para la Educación Parvularia chilena. En Carrasco & L. Flores (Eds.), *¿Qué nos deja la reforma educacional? Diagnóstico y propuestas de políticas públicas en educación* (pp. 351-386). Ediciones CEPPE-UC.

Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research –based perspective. McKinsey & Company.

Ávalos, B. (2002). La formación docente continua: discusiones y consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. REDE, 2(4), 3-11.

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*.

Ávalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development* (49), 279-290.

Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas. Proyecto Fondecyt, 1020218.

Ball, D., Hoover, M., Phelps, T. (2008). Content Knowledge for Teaching : What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education*. Volume 59 Number 5. pp 389-407

Bango, J. (2020). Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19. Hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación (Brief 1.1.; Covid-19 Respuesta). ONU Mujeres- CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45916-cuidados-america-latina-caribe-tiempos-covid-19-sistemas-integrales-fortalecer>

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. London: McKinsey.



Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2013). *Research and Teacher Education: The BERA-RSA inquiry. Policy and Practice within the United Kingdom. The BERA-RSA Inquiry.*

Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2013). *El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los docentes acerca del estatus profesional de la docencia.* En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos?* Santiago de Chile: Universitaria.

Bertoni, E., Elacqua, G., Méndez, C., Montalva, V., Munevar, I., Westh Olsen, A. S., & Román, A. (2020). *Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe: Un camino para la calidad y equidad en educación.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Bidegain, N., Scuro, L., & Vaca Trigo, I. (2021). *La autonomía económica de las mujeres en tiempos de COVID-19.* Revista CEPAL, 132, 225-238.

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). *Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors.* Educational evaluation and policy analysis, 1(39), 146-170.

Bonomelli, F. (2017). *Seguimiento de la Beca Vocación de Profesor: Desde su implementación hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente.* Santiago: Gobierno de Chile.

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). *The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools (No. w14021).* National Bureau of Economic Research.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los estudiantes: Evidencia para el caso de Chile.* Santiago.

Cabezas, V. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos.* Santiago de Chile: FONIDE.

Cabezas, V., & Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a estudiantes talentosos a estudiar pedagogía.* Temas de la agenda pública, 1(16), 1-16.

Cabezas, V., Hilliger, I., Carrasco, A., Villalobos, C., Straub, C., Díaz, B., Figueroa, C., Pereira, S., y Solar, H. (2021). *Diseño de un Sistema de Evaluación y Monitoreo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).* Santiago, CEPPE UC.

Cabezas, V., Hochschild, H., & Medeiros, M. P. (2019a). *Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley. De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena,* 29-67.

Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., & Figueroa, C. (2019b). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile.* Temas de la Agenda Pública.



Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R., & Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education* (64), 66-78.

Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina. UNESCO.

Campbell, R. J., & Neill, S. R. S. J. (1994). *Secondary teachers at work*. Taylor & Francis.

Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? Santiago de Chile: Centro de políticas públicas UC.

Centro de Estudios Mineduc (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OECD contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile: CPEIP.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2017a) Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 1-53 (2017)

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2017b) Informativo Respecto al Incremento del Tiempo No Lectivo que Establece la Ley 20.903, Uso y Asignación. Rescatado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/11/Informativo.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2018). Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2019a) Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el desarrollo profesional en la escuela. Santiago, Chile.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2019b) Orientaciones para el Diseño Plan Local de formación para el desarrollo profesional docente. Santiago, Chile

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2019c) Orientaciones Incremento del Tiempo No Lectivo. Santiago, Chile.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2020). Orientaciones para la certificación de acciones formativas. Santiago de Chile: CPEIP.



Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP., (2020) Informe Resultados Nacionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. Recuperado en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP., (2021) Estándares De La Profesión Docente - Marco Para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. Recuperado en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Centro de Políticas Públicas UC & Elige Educar (2012). Propuestas para una Carrera Docente. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/03/2012-Propuestas-para-una-Carrera-Docente.pdf>

Centro de Políticas Públicas UC- Elige Educar (2015). Voces docentes: Encuesta de opinión de docentes de aula en Chile. Disponible en: <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/11/Encuesta-Voces-Docentes.pdf>

Centro de Políticas Públicas UC- Elige Educar (2016). Uso del tiempo no lectivo. Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas. Disponible en: <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>

CEPAL & UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile.

CEPAL. (2020a). Construir un nuevo futuro. Una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad.

CEPAL. (2020b). Los efectos del COVID-19: Una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible (Informes COVID-19). Naciones Unidas.

CEPAL. (2020b). Los efectos del COVID-19: Una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible (Informes COVID-19). Naciones Unidas.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 9(104), 26-79.

Chevalier, A., P. Dolton y S. McIntosh. 2007. Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s. *Económica* 74 (293): 69–96.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 31(113), 8664-8668.



Cockburn, A. (1994). Teachers' experience of time: Some implications for future research. *British Journal of Educational Studies*, 42(4), 375-387.

Comisión Nacional de Acreditación (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe Final. 11 de diciembre de 2006, Santiago (en línea).

Consejo de Decanos de Facultades de Educación (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Serie Bicentenario. Santiago, Chile.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2017). Análisis de impacto de las condiciones de admisión a las carreras de pedagogía, en el marco de la implementación de la ley 20.903. Santiago, Chile.

Consejo Nacional de Educación (2015). Análisis del Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Recuperado desde: https://www.cned.cl/sites/default/files/doc_analisis_proy_ley_sistema_desarrollo_profesion_al_docente.pdf.

Contreras, J., Muñoz, S., & San Martín, C. (2023). *¿Cuáles son los resultados y usos esperados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente? Hacia una reconstrucción de su teoría de acción* (26; Midevidencias). Centro UC Medición MIDE. <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N26.pdf>

Correa, C., & Falabella, A. (2022). Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020). CUHSO (Temuco), (ahead), 0-0.

Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 46(1), 205-245.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

Darling-Hammond, L. (2006) *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). State of the Profession: Study Measures Status of Professional Development. *Journal of Staff Development*, 30, 42-44.



Darling-Hammond, Linda (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress.

Díaz Sacco, A. (2021). Comenzar y permanecer Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 27-46.

Díaz Sacco, A., López González, D., Salas Aguayo, M., & Carrasco Ogaz, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59.

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

Donoso, F., & Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una formación inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción y implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125 - 147.

Educación 2020 (2015). Diálogos para la Educación Parvularia. Nudos críticos, ausencias y propuestas de salida. Santiago, Chile. Disponible en: https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2015/08/nudos_criticos_ed_parvularia.pdf

Educación 2020. (2018). Menos carga administrativa, más calidad educativa. Educación 2020. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano de Desarrollo.

Elige Educar (2019). Educación parvularia en Chile: Estado del arte de la educación y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Santiago de Chile: Elige Educar.

Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC (2022). Voces Docentes: Quinta versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Santiago de Chile: Elige Educar. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/07/voces-docentes-v.-elige-educar-y-cpp-uc.pdf>

Elige Educar, CEPPE, CIAE & Fundación Reimagina (2020). Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Informe de Resultados. Santiago Chile: Elige Educar.

Elige Educar. (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Santiago de Chile: Elige Educar.



Fernández, M.B & Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M.T Corvera & G.Muñoz (Eds), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, pp.206-233. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., and Ahn, J. (2013). Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options. Washington, DC: National Academy of Education.

Fonteneau, B., & Dhaene, C. (2020). Gids bij het uitwerken en gebruiken van de Theory of Change (ToC). Version disponible en línea, traducida al español.

Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. Melbourne, AU: Centre for Strategic Education, Seminar Series.

Fundación 99. (2020). Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19.

Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 123-138.

Gajardo Ibáñez, L., & González González, D. y. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. Revista Inclusiones Vol: 7 núm 2 , 517 – 556.

Galaz, J., Gómez, M. V. y Noguera, M. I. (2001). Desarrollo Profesional Docente en el Liceo. Programa MECE-Media 1995-2000. Mineduc.

Gallego, F., García, C., Lagos, F., Stekel, Y., Farías, M., Fuentes, G., & Pizarro, A. (2008). Estudio Longitudinal: Evaluación de Impacto del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) en la Educación Subvencionada. Santiago: Comisionado por MINEDUC a Programa de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

García-Huidobro, J. E. (2015). El proyecto de carrera docente: antecedentes y reflexiones sobre un complicado diálogo. Cuaderno de Educación N° 67, julio de 2015. UAH. Rescatado en:

https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_67/pdf/actualidad_67_carrera_docente.pdf

Glazerman, S., E. Isenberg, S. Dolfin, M. Bleeker, A. Johnson, M. Grider y M. Jacobus. (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study. NCEE 2010- 4027. Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education



Goldhaber, D. (2008). Teachers matter, but effective teacher quality policies are elusive. En Ladd, H. & E. Fiske, E. (Ed.), *Handbook of research in education finance and policy*. Routledge (pp.146-165).

Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 6(43), 466-479.

Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hinostroza, E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., González, J., Castillo, D., Claro, M., Jara, I., Fernández, C., & Hepp, P. (2020). Docencia durante la crisis sanitaria. La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria? IIE-UFRO, SUMMA, PUC, UDP, PUCV.

Hinostroza, E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., González, J., Castillo, D., Claro, M., Jara, I., Fernández, C., & Hepp, P. (2020). Docencia durante la crisis sanitaria. La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria? IIE-UFRO, SUMMA, PUC, UDP, PUCV.

Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. P. (2014). El Plan Maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, (41), 121-135.

Hurst, E., Li, G., & Pugsley, B. (2014). Are household surveys like tax forms? Evidence from income underreporting of the self-employed. *Review of economics and statistics*, 96(1), 19-33.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 2(81), 201-223.

Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? Obtenido de https://repository.upenn.edu/gse_pubs/133

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Ingersoll, R., & Perda, D. (2011). How high is teacher turnover and is it a problem?



Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.

Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 4(46), 177-193.

Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381.

Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study on Mathematics (TEDS-M).

Jackson, C. K. (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy*, 5(126), 2072-2107.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588.

Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. J., & Caro, A. (2007). Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de Pedagogía. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación*, (27), 150-176.

Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.

Ley 20.903 (2016) Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Publicada el 1 de abril de 2006. Recuperado desde la Biblioteca del Congreso de Chile: <https://bcn.cl/2f72c>.

Manzi Astudillo, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I. (2011a). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?.

Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011b). La evaluación docente en Chile. Santiago de Chile: Mide UC

Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30), n30.

Medeiros, M. P., Gómez, C., Sánchez, M. J., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*(48), 50-95.

Mineduc - CPEIP (2017). Informativo Respecto al Incremento del Tiempo No Lectivo que Establece la Ley 20.903, Uso y Asignación. Rescatado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/11/Informativo.pdf>



Mineduc - CPEIP (2019) Orientaciones para el Diseño Plan Local de formación para el desarrollo profesional docente

Mineduc – CPEIP (2019). Orientaciones Incremento del Tiempo No Lectivo

Ministerio de Educación (2016). Hoja de ruta. Definiciones de política para una educación parvularia de calidad. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2021). INFORME DE CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA 2021. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/Informe-caracterizacion-EP-preliminar.-Agosto-2021.pdf>

Montecinos, C., & Fernández, M. B (2019). The inequitable impact of privatization and marketization of initial teacher preparation in Chile. In C.A. Lubienski & T.J. Brewer (Eds.), Learning to teach in an era of privatization: Global trends in teacher education(pp.171-188). Teachers College Press

Montero, A., & Fernández, M. B. (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Políticas chilenas de admisión en formación docente. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>

Moore, J. C., Stinson, L. L., & Welniak, E. J. (2000). Income measurement error in surveys: A review. JOURNAL OF OFFICIAL STATISTICS-STOCKHOLM-, 16(4), 331-362.

Moore, J. C., Stinson, L. L., & Welniak, E. J. (2000). Income measurement error in surveys: A review. JOURNAL OF OFFICIAL STATISTICS-STOCKHOLM-, 16(4), 331-362.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey.

Obreque, A. S. (2019). EVALUATION OF TEACHER PERFORMANCE IN CHILE: PERCEPTION OF POORLY EVALUATED TEACHERS. Cadernos de Pesquisa [online]. 2019, v. 49, n. 172, 144 - 163.

OECD (2004) Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Santiago: OECD.

OECD (2021), Applying Evaluation Criteria Thoughtfully, OECD Publishing, Paris

OECD. (2002). Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity. París: OECD Publishing.

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (La cuestión del profesorado: captar, capacitar y conservar a docentes eficientes). París, Ediciones OECD.

OECD. (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States.

OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.



OECD. (2017). Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia Internacional seleccionada. Paris: OECD Publishing

OECD. (2019a). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019b). Mejores criterios para una mejor evaluación. Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización. Traducción al español del documento, "Better Criteria for Better Evaluation". OECD.

OIT. (2012). Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187796.pdf

Olave-Astorga, J. M., Montoya, C., & Sierralta-Landaeta, E. P. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *CS*, (34), 167-187.

OREALC-UNESCO, (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of teacher education*, 72(1), 86-99.

Ortega, L., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2018). School effects on Chilean children's achievement growth in language and mathematics: An accelerated growth curve model. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 308-337.

Panel de expertos para una educación de calidad (2010) Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar Chileno. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf>

Pardo, M. & Adlerstein, C. (2015). Informe Nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

Pardo, M. (2013). Formación de educadoras de párvulos: un nudo crítico de la calidad de la educación parvularia en Chile. Ciclo de diálogos académicos sobre el futuro de la educación Chile. Educación preescolar: el origen de la desigualdad. Santiago de Chile: CIAE.

Pardo, M. (2017). Formación continua de educadoras de párvulos: materia para realzar, en: Seminario Desafíos para una Educación parvularia de Calidad, 04 de septiembre 2017, Universidad de Chile, Santiago de Chile.



Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 4(5), 15-26.

Rayo, M. S. (2019, 28 de junio). El sueldo más bajo entre los docentes: la realidad de los educadores parvularios. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/sueldo-mas-los-docentes-la-realidad-los-educadores-parvularios/719147/>

Rivero, M. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: A Chilean case study. *Education Policy Analysis Archives*, 23-73.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

Rockoff, J. E. (2008). Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. Disponible en <https://doi.org/10.3386/w13868>.

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. *Síntesis metodológicas: evaluación de impacto*, 2, 1-14.

Ruffinelli Vargas, A. (2016). 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.

Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 229-242.

Ruffinelli, A. (2018). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes.. *Calidad en la Educación*. 10.31619/caledu.n39.80.

Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). MENTORÍAS EN CHILE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89).

San Martín, E., Rivero, R., Bascopé, M., & Hurtado, C., (2014). ¿ Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente?. FONIDE 2014

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.

Santibáñez, L., D. Rubio y M. Vásquez. (2017). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).



Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.

Tatto, M. T., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M., ... & Rowley, G. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-MM)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 183-207.

The American Association for Public Opinion Research. *2023 Standard Definitions: Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*. 10th edition. AAPOR.

Tupper, M. C. (2017). *Sobrecarga administrativa en el sistema escolar (N.o 167; Serie Informe Social)*. Libertad y Desarrollo. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2017/10/SISO-167-Sobrecarga-Administrativa-en-el-sistema-escolar-Agosto2017.pdf>

UNESCO (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO

UNESCO (2019) *Más allá de los compromisos 2019: cómo los países implementan el ODS 4*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369851>

UNESCO (2021), *Formadores de Docentes en seis países de América Latina: instituciones, prácticas y visiones*.

UNESCO y TTF. 2020. *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

Vaillant, D. (2010). *Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229).

Vaillant, D. (2014). *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo*. *Educar*, 55-66.

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*(60), 7-13.



- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Valenzuela, J. P., & Montecinos, C. (2017). *Structural Reforms and Equity in Chilean Schools*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro. *Estudios de Economía*, 40(2), 127-148.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, JP.; López, I.; & Sevilla, A. (2023). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas. C. Cox & L. Meckes (editors) (forthcoming).
- Vegas, E., S. Loeb, P. Romaguera, A. Paglayan, N. Goldstein, A. Ganimian, A. Trembley y A. Jaimovich. (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper*. Documento de trabajo 90182. Systems Approach for Better Education Results (SABER). Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/503591468331856077/What-matters-most-for-teacher-policies-a-framework-paper>.
- Venegas Traverso, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la educación*, (55), 238-274.
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-937.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing Teachers around the World*. Policy Information Report.
- Wilson, S., Floden, R., Ferrini- Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.



14. Informe de Anexos

14.2. Anexo: Consentimiento Informado

Actualmente el Centro de Estudios del Ministerio de Educación en conjunto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se encuentran desarrollando la evaluación sobre la implementación de la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente.

En este contexto, uno de los objetivos de la evaluación es conocer y describir los procesos de la ley 20.903 a partir de su instalación, desde las distintas unidades, instituciones y personas que se encargan de su desarrollo, de su implementación, y quienes también son beneficiarios de ella, es decir, sostenedores educacionales, equipos directivos, docentes y educadores, Agencia de Calidad, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Universidades, entre otros.

El objeto de esta carta es informarle que, en el marco de la realización del estudio, **se solicitará su autorización para la participación en una entrevista** que tiene como finalidad conocer su experiencia en torno a la implementación e instalación de la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

¿Cuál es el propósito concretamente de mi participación en este estudio?

La entrevista nos permitirá comprender en mayor profundidad el cumplimiento, valoración y evaluación de los requisitos de admisión y matrícula de las carreras de Pedagogía y Educación Parvularia en Universidades en el marco de la Formación Inicial Docente (FID). Esta entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Esta entrevista se realizará de forma virtual y será grabada. Los resultados se presentarán de manera anónima y serán estrictamente confidenciales.

¿Cuánto durará mi participación?

Su participación será solicitada principalmente para esta entrevista. De manera adicional, en su calidad de informante clave, solicitaremos su colaboración para contactar a otros actores dentro de su institución que se encuentren involucrados en la gestión de la implementación de la ley. Finalmente, en caso de ser necesario, podríamos solicitar su colaboración para convocar a un grupo focal para estudiantes de las carreras de pedagogía de su institución que estén cursando sus últimos dos años de formación.

¿Qué riesgos corro al participar?

El proceso no implica ningún riesgo para quienes participan en él, pues los nombres de quienes participan se mantendrán en el anonimato. Nunca se revelarán las identidades. El



estudio tampoco tendrá asociado costos ni implica daños físicos ni psicológicos para los/as participantes.

¿Cómo se protege la información y datos que yo entregue?

La información obtenida es estrictamente CONFIDENCIAL. No será compartida con nadie que no sea del equipo. Los nombres se cambiarán por códigos numéricos en archivos digitales que serán almacenados y resguardados por servidores del Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD). La información que se entregue mediante la participación en este estudio sólo será utilizada con fines aquí propuestos. En ningún caso será usada con fines ajenos a los expresados en este documento.

¿Es obligación participar? ¿Puedo arrepentirme una vez iniciada mi participación?

La participación **NO es obligatoria**. Si accede a participar, usted podrá arrepentirse y dejar de hacerlo en cualquier momento, sin repercusión alguna. La participación es totalmente voluntaria y no recibirá ninguna retribución económica por ello.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

La información que usted nos entregue en la entrevista será utilizada para analizar el proceso de implementación de la ley 20.903, siempre en el contexto de la mejora de la ley y del desarrollo profesional docente. En ningún caso serán usados con fines ajenos a los explícitamente expresados en este documento y siempre se resguardará la identidad de los/as participantes.

¿A quién puede contactar para saber más de esta evaluación o si le surgen dudas?

Si necesita más información y/o tiene dudas, puede contactar a la Coordinadora de Terreno: Victoria Godoy, al correo monitoreo.sdpd@undp.org, o al teléfono +56 9 6333 0853, de la Unidad de Reducción de Pobreza y Desigualdad Inclusiva del Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD).



“He tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, hacer preguntas, y acepto participar en este estudio.”

_____ Acepto participar del estudio

_____ No acepto participar del estudio

(marque con una cruz)

Nombre completo

Fecha

Firma



14.3. Anexo: Cuestionario Educación Escolar

I. Datos personales y profesionales

1. Género

Masculino

Femenino

Otro

2. Tramo de edad

21- 30

31 - 40

41 - 50

51 - 60

61 más

3. Región donde trabaja (Menú desglosado con nombre de las regiones)

4. Título profesional (Seleccionar una respuesta)

Educador/a Párvulos

Profesor/a o Educador/a Diferencial

Educación Básica Generalista

Educación Básica con mención:

Lenguaje/Comunicación

Matemáticas

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

Artes

Inglés

Otra (especifique) _____

Educación Media en (Menú desglosado con las siguientes alternativas)

Lenguaje, Comunicación y/o Castellano

Historia, Geografía y Ciencias Sociales



Ciencias
Química
Filosofía y Religión
Matemáticas /Computación
Artes Plásticas, Artes, Música
Inglés
Tecnología
Física
Biología

Educación Técnico-Profesional

Educación Física (Básica y/o Media)

Otro, especifique _____

5. Postítulo/Formación Post-grado

Cursos de Perfeccionamiento _____

Diplomado _____

Magíster _____

Doctorado _____

Otro _____

No tengo _____

6. Años totales de experiencia docente o educador/a (Seleccionar una respuesta)

2 años o menos _____

3 a 5 años _____

6 a 10 años _____

11 a 15 años _____

16 años o más _____

7. Si al momento de contestar esta encuesta se encuentra trabajando, indique dependencia de establecimiento educativo en que tiene mayor cantidad de horas de contrato:

Servicio Local de Educación (indique cuál) _____



- Municipal _____
- Particular Subvencionado _____
- Particular Pagado (si responde esta opción se finaliza el cuestionario) _____
- Actualmente no me encuentro trabajando en el sistema educativo _____
- (Si responde esta opción se finaliza el cuestionario)

8. Años de experiencia laboral en el establecimiento en el que actualmente tiene más horas de contrato

(escriba el número de años) _____

9. Zona del establecimiento donde actualmente tiene más horas de contrato (una respuesta):

- Urbano _____
- Rural _____
- Tengo la misma carga horaria en ambas zonas _____

10. Tramo en la carrera docente (menú desglosado para una sola respuesta)

- No he ingresado a la carrera docente o no he sido evaluado _____
- Inicial _____
- Temprano _____
- Avanzado _____
- Experto 1 _____
- Experto 2 _____

11. (Sólo si fue evaluado, es decir, si en la pregunta anterior responde inicial, temprano, avanzado o experto 1 o 2). Si fue evaluado/a: Indique en qué año fue su más reciente evaluación

12. He recibido formación como mentor/a para procesos de inducción

- Sí _____
- No _____

13. (Sólo si responde "sí" en la pregunta anterior) Lugar de formación como mentor/a:

- a) Centro universitario
- b) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativa (CPEIP)



c) Otro (Especifique) _____

II. Sólo para docentes o educadores/as con 5 o menos años de servicio (es decir, quienes en la pregunta 6 responden la primera o segunda alternativa)

14. Durante su primer o segundo año de ejercicio

14.1 ¿Tuvo conocimiento acerca de su derecho a inducción y apoyo de mentor/a?

Sí _____

No _____

15. (Sólo si tuvo conocimiento en pregunta anterior). ¿Postuló al proceso de inducción a través de la página web del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP)?

Sí _____

No _____

16. ¿Tuvo acceso a apoyo de mentor/a asignado al comenzar su ejercicio como docente o educador/a?

Sí _____

No _____

16.1 (Sólo si responde sí a la pregunta N°16) Su mentor/a asignado, ¿Pertenece a su mismo establecimiento educativo?

Sí _____

No _____

16.2. (Sólo si responde sí a la pregunta 16) ¿Era de su mismo nivel de enseñanza?

Sí _____

No _____



16.3 (Sólo si responde sí a la pregunta 16) ¿Tenía su misma especialidad curricular o nivel educativo?

Sí _____

No _____

16.4. (Sólo si responde sí a la pregunta 16) Respecto al apoyo de su mentor/a asignado, indique el tipo de **actividades y frecuencia** en que tuvo retroalimentación por parte de él o ella (una vez a la semana; una vez al mes; dos veces durante el semestre; una vez en el semestre)

Intercambios y retroalimentación sobre:	Una vez por semana	Una vez al mes	Dos veces en el semestre	Una vez en el semestre
Planificación de la enseñanza				
Estrategias de enseñanza				
Innovaciones pedagógicas				
Evaluaciones				
Visitas al aula				
Análisis de dificultades en la enseñanza				
Análisis de dificultades en la gestión de la docencia				
Manejo de problemas con estudiantes / párvulos				
Manejo de problemas con colegas o equipo pedagógico				
Manejo de problemas con apoderados o familias				
Otra (especifique)				



16.5 (Sólo si responde sí a la pregunta 16) ¿Cuán satisfecho está de los intercambios y retroalimentación ocurridos durante sus experiencias de mentoría en cada una de las siguientes actividades? Nada satisfecho/a; Algo satisfecho/a; Satisfecho/a;

Muy satisfecho/a.

Actividades	Nada satisfecho/a	Algo satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
Planificación de la enseñanza				
Estrategias de enseñanza				
Innovaciones pedagógicas				
Evaluaciones				
Dificultades en la enseñanza				
Dificultades en la gestión de la docencia				
Problemas con estudiantes / párvulos				
Interacción con colegas				
Interacción con apoderados				
Frecuencia de visitas al aula				

17. (Sólo si en pregunta 16 su respuesta es “no”) Si no tuvo acceso a un programa formal de inducción y mentor/a asignado refiérase a experiencias de apoyo recibido en el establecimiento educativo donde tiene su mayor número de horas de contrato.

Durante mi primer año de trabajo

17.1. Recibí apoyo formal por parte del equipo directivo de mi establecimiento (por ejemplo, me explicaron cómo funcionaba, me ayudaron frente a dificultades en aula con estudiantes, párvulos o apoderados).

Sí _____

No _____

17.2. Me asignaron un/a colega específico/a con quien trabajar en forma regular para apoyar mi trabajo docente o de educador/a.

Sí _____

No _____



17.3. Tuve oportunidad de recibir observación y retroalimentación de mis clases o experiencias de aprendizaje.

Sí _____

No _____

17.4. Tuve apoyo **informal** de uno o más colegas al solicitar opinión acerca de mis clases, experiencias de aprendizaje u otras dificultades

Sí _____

No _____



18. En su establecimiento educativo: ¿Se realizan intercambios sobre el trabajo de docentes o educadores/as noveles durante reuniones (por ejemplo: semanales, de departamento, ¿o de nivel)?

Sí _____

No _____

No sé _____

III. Población total encuestada - Preguntas referidas a la Ley de Desarrollo Profesional Docente

Características del establecimiento educativo al que pertenece

19. Pensando en su establecimiento educativo (en el que trabaja más horas), indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (1) = Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni en desacuerdo ni de acuerdo; (4) De acuerdo; (5) = Totalmente de acuerdo

En mi establecimiento educativo:	1	2	3	4	5
Existe una <i>política formal de apoyo</i> al desarrollo profesional de los/las docentes/educadores/as					
Existe una <i>cultura de responsabilidad compartida</i> respecto a situaciones problemáticas					
Existe <i>cultura colaborativa</i> caracterizada por apoyo mutuo					
<i>Los/las apoderadas</i> tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones educativas					
<i>Los/las docentes y educadores/as</i> tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones educativas					



Plan Local de Formación Docente.

20. ¿Conoce Ud. el Plan Local de Formación en su establecimiento?

Sí _____

No _____

21. (PARA TODOS/AS) Considerando el Plan de Formación local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el aporte que éste ha significado en el desarrollo de las siguientes acciones?

	Nada satisfecho	Algo satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	No sé
Mejora de la preparación y planificación de la enseñanza					
Desarrollo de clases o experiencias pedagógicas					
Evaluación y retroalimentación del trabajo docente y de educación parvularia o diferencial					
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje					
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas					
Análisis de resultados de aprendizaje y/o pedagógicos					

Participación en actividades de desarrollo profesional docente.

22. ¿Sabe Ud. que el CPEIP cuenta con un Sistema de Apoyo Formativo que ofrece diversos cursos, programas y postítulos en modalidad presencial y a distancia a los que puede acceder gratuitamente?

Sí _____

No _____



23. En los últimos **doce meses** ¿participó en algunas de las siguientes actividades de desarrollo profesional **organizadas fuera de su contexto educativo/local de trabajo?**

Actividades	Sí	No
Programa formal de cursos, postgrados o postítulos aprobado por CPEIP		
Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)		
Participación en Red de Maestros		
Participación en un Microcentro Rural		
Otros cursos de Formación Profesional ¿Cuál o cuáles?		

Colaboración entre docentes

24. Con qué frecuencia realiza algunas de las siguientes actividades de colaboración con colegas en su establecimiento educativo:

Actividades de colaboración	Nunca	Una vez al año o menos	2-4 veces al año	5-10 veces al año	1-3 veces al mes	1 vez por semana o más
Compartir estrategias de enseñanza/aprendizaje con un/a colega						
Observar clase de otro/a docente o educadora y retroalimentar						
Realizar actividades/proyectos con diferentes niveles						
Intercambiar materiales de enseñanza con colegas						
Analizar el avance de estudiante/s o párvulos en particular						
Trabajar en conjunto con colegas, criterios comunes de evaluación de estudiantes/párvulos						



Elaborar instrumentos de evaluación (pautas, portafolios, pruebas)						
Participar en talleres de reflexión o trabajo profesional						
Conversaciones informales con colegas sobre temas profesionales						

IV. Horas No Lectivas

Las siguientes preguntas se refieren al uso en su horario de trabajo del tiempo no lectivo asignado en su contrato.

25. Según sus horas de contratación semanal, ¿Cuántas horas cronológicas aproximadamente corresponden a tiempo de clases o lectivo? ¿Y cuántas a tiempo no lectivo? Responda con números. Ejemplo: si son 10 horas y media, escribir 10 horas y 30 minutos.

Tiempo lectivo _____

Tiempo no lectivo _____

26. Indique la frecuencia con que realiza las siguientes actividades en sus horas no lectivas:

	Pocas veces o nunca	Una vez al mes	Una vez por semana	2 veces a la semana	Todos los días
Atención de apoderados o familias					
Actividades complementarias o extracurriculares					
Reemplazo de Docentes o educadores/as ausentes					
Monitoreo de almuerzo o colación.					
Monitoreo de estudiantes durante los recreos.					



Actividades de desarrollo profesional con otros docentes o educadores/as					
--	--	--	--	--	--

27. En relación a las tareas que usualmente desarrolla durante su tiempo no lectivo, marque su grado de satisfacción con el tiempo que dispone para ellas (*sólo una respuesta*).

- 1. Muy insatisfecho _____
- 2. Insatisfecho _____
- 3. Ni insatisfecho ni satisfecho _____
- 4. Satisfecho _____
- 5. Muy satisfecho _____

28. Si declaró estar "insatisfecho" o "muy insatisfecho" escriba en el espacio siguiente, su razón para ello: _____

Carrera y Evaluación Docente

29. Pensando en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) ¿Cuán importantes son los siguientes componentes de la carrera para **incentivar el desarrollo profesional** de los/las docentes y educadores/as. (1= Nada importante; 2= Poco importante; 3= Importante; 4= Muy importante); 5= No conozco el sistema).

Componentes	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	No conozco el sistema
Progresión en tres tramos obligatorios					
Progresión en dos tramos voluntarios					
Asignaciones monetarias por avance en tramo					



Tipo de evaluaciones requeridas					
Los niveles de logro para cada tramo					

30. Con referencia al sistema de evaluación utilizado para avanzar de tramo en la carrera docente, ¿Cómo califica usted **la pertinencia** de sus componentes **para evaluar la calidad de su trabajo docente en aula?** (1= Nada pertinente 2= Poco pertinente; 3= Pertinente; 4= Muy pertinente); 5= No he sido evaluado)

	Nada pertinente	Poco pertinente	Pertinente	Muy pertinente	No he sido evaluado/a
Evaluación de conocimientos específicos					
Evaluación de conocimientos pedagógicos					
Portafolio: planificación, evaluación y reflexión					
Portafolio: Grabación de clases					
Portafolio: Experiencia de trabajo colaborativo reciente					
Autoevaluación					
Entrevista de pares					
Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo					

31. Con respecto al sistema de evaluación utilizado para avanzar de tramo en la carrera docente, como califica usted **la pertinencia** de sus componentes **para evaluar su trabajo profesional fuera**



del aula (por ej. trabajo con colegas, apoderados). (1= Nada pertinente; 2= Poco pertinente; 3= Pertinente; 4= Muy pertinente; 5= No he sido evaluado)

Evidencias	Nada pertinente	Poco pertinente	Pertinente	Muy pertinente	No he sido evaluado/a
Evaluación de conocimientos específicos					
Evaluación de conocimientos pedagógicos					
Portafolio: Planificación de clase, evaluación y reflexión					
Portafolio: Grabación de clase					
Portafolio: Evidencia de trabajo colaborativo reciente					
Autoevaluación					
Entrevista de pares					
Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo					



14.4. Anexo: Cuestionario Educación Parvularia

Estimada educadora,

Nos contactamos con usted para invitarle a ser parte del proceso de evaluación de los primeros seis años de implementación de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Este proceso es mandado por el Ministerio de Educación e implementado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Como es de su conocimiento, el objetivo central de esta ley (establecido en el artículo 19) es ***“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”***.

En razón de lo anterior, quisiéramos conocer su experiencia y percepción frente a los diversos procesos que contempla la ley y su contribución en el desarrollo profesional de los y las docentes y educadores/as del país, invitándole a responder una encuesta cuya **duración es de 15 a 20 minutos**.

La encuesta estará disponible hasta el **viernes 07 de abril**.

A continuación, le solicitamos que otorgue el consentimiento para su participación, con la finalidad de asegurar la adecuada protección de su identidad y de los datos que usted nos entregue.

1. “Los datos recolectados mediante esta encuesta, serán administrados resguardando la estricta confidencialidad. Así también, la información recabada se utilizará exclusivamente para fines asociados a la presente investigación. Su participación no tendrá riesgos, beneficios o compensaciones específicas asociadas a su colaboración, siendo su participación total y absolutamente voluntaria.”

- Acepto participar voluntariamente del estudio sobre la instalación e implementación de la Ley 20.903
- No acepto participar del estudio sobre la instalación e implementación de la Ley 20.903

I. Datos personales y profesionales

2. Indique su género

Masculino
Femenino
Otro



3. Seleccione el tramo de edad en el que se encuentra

- 21- 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 - 60
- 61 más

4. Seleccione la región donde trabaja (Menú desglosado con nombre de las regiones)

Seleccione la comuna donde trabaja

5. ¿Cuál es su título profesional?

Educador/a de Párvulos

Otro, especifique

6. Indique su formación de Post-grado:

- Post-título
- Diplomado
- Magíster
- Doctorado
- Otro
- No tengo

7. ¿Cuántos años de experiencia tiene como educador/a de párvulos en funciones de aula, directivas o técnico-pedagógicas? (Seleccionar una respuesta).

- 2 años o menos
- 3 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 años o más

8. Indique dependencia del establecimiento educativo en el que trabaja.

Si trabaja en más de un establecimiento, refiérase al que tiene más horas de contrato o el que usted considere como establecimiento principal.

Servicio Local de Educación (indique cuál)

JUNJI

Fundación Integra

CAD Fundación Integra



VTF municipalidad
VTF privado

9. Indique cuál Servicio Local de Educación

10. Indique los años de antigüedad laboral en el establecimiento en el que actualmente trabaja como educadora de párvulos. *(Si trabaja en más de un establecimiento, refiérase al que tiene más horas de contrato o el que usted considere como establecimiento principal).*

(escriba el número de años)

11. ¿Cuál es el cargo principal que desempeña actualmente en el establecimiento?

Educador/a de aula
Director/a de establecimiento
Otro (indique cuál)

12. ¿Cuál es la zona geográfica del establecimiento?

Urbano
Rural

13. ¿En qué tramo de Carrera docente se encuentra actualmente?

No he ingresado a la carrera docente
No he sido evaluado (tramo acceso)
Inicial
Temprano
Avanzado
Experto 1
Experto 2

14. ¿En qué año fue su más reciente evaluación integral (Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos)?

15. ¿Se ha formado como mentor/a para procesos de inducción?

Sí



No

16. ¿Cuál fue el lugar de formación como mentor/a?

Centro universitario

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativa
(CPEIP)

JUNJI

Otro (especifique)

Sólo para educadoras de párvulos con 5 o menos años de servicio

17. Durante su primero o segundo año de ejercicio, ¿tuvo conocimiento acerca de su derecho a inducción y apoyo de mentor/a?

Sí

No

18. Si tuvo conocimiento: ¿Postuló al proceso de inducción a través de la página web del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) o JUNJI (según corresponda)?

Sí

No

19. ¿Tuvo acceso a apoyo de mentor/a asignado al comenzar su ejercicio profesional como educador/a?

Sí

No

20. Su mentor/a asignado: ¿Pertenece a su mismo establecimiento educativo o jardín infantil?

Sí

No

21. Su mentor/a asignado: ¿Era de su mismo nivel de enseñanza o tramo curricular?

Sí

No



22. Respecto al apoyo de su mentor/a asignado al comenzar su ejercicio profesional como educador/a, ¿con qué frecuencia tuvo retroalimentación por parte de él o ella en los siguientes tipos de actividades?

	Una vez por semana	Una vez al mes	Dos veces en el semestre	Una vez en el semestre	Una vez al año	Nunca
Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje						
Estrategias de enseñanza y oportunidades para el aprendizaje de las y los párvulos						
Innovaciones pedagógicas						
Evaluaciones						
Visitas al aula						
Análisis de dificultades en la enseñanza y la didáctica						
Análisis de dificultades en la gestión de la enseñanza y la didáctica						
Manejo de problemas con las y los párvulos						
Manejo de problemas con colegas y/o equipo pedagógico						
Manejo de problemas con familias, madres, padres y/o cuidadores						

23. ¿Hay algún otro tipo de actividad en que haya recibido intercambios y/o retroalimentación de su mentor/a asignado?

24. ¿Cuán satisfecho está de los intercambios y retroalimentación ocurridos durante sus experiencias de mentoría en cada una de las siguientes actividades?

	Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a	No Aplica
Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje					
Estrategias de enseñanza y de oportunidades para el aprendizaje de las y los párvulos					
Innovaciones pedagógicas					



Evaluaciones					
Dificultades en la enseñanza y la didáctica					
Dificultades en la gestión de la de la enseñanza y la didáctica					
Manejo de problemas con las y los párvulos					
Manejo de problemas con colegas y/o equipo pedagógico					
Manejo de problemas con apoderados, familias, madres, padres y/o cuidadores					
Frecuencia de visitas al aula					

Si no tuvo acceso a un programa formal de inducción y mentoría asignado refiérase a experiencias de apoyo recibido en el establecimiento educativo donde se encontraba trabajando

Durante mi primer año de trabajo:

25. Recibí apoyo formal por parte de mi establecimiento (por ejemplo, me explicaron cómo funcionaba, me ayudaron frente a dificultades en el aula o con párvulos /apoderados/ equipo pedagógico).

- Sí
- No

26. Me asignaron un/una colega específico/a con quien trabajar en forma regular para apoyar mi trabajo de educador/a de párvulos

- Sí
- No

27. Tuve oportunidad de recibir observación y retroalimentación del desempeño de las experiencias de aprendizaje en el aula

- Sí
- No

28. Tuve apoyo **informal** de uno o más colegas al solicitar opinión acerca del desempeño de las experiencias de aprendizaje u otras dificultades.

- Sí
- No



29. En su establecimiento educativo: ¿Existe oportunidad de intercambio sobre el trabajo docente entre educadoras noveles durante reuniones (por ejemplo: semanales o de nivel)?

- Sí
- No
- No sé

Población total encuestada - Preguntas referidas a la Ley de Desarrollo Profesional Docente

Características del establecimiento educativo al que pertenece

30. Pensando en la cultura organizacional y social del establecimiento en el que trabaja, ¿cuál es su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existe una política formal de apoyo al desarrollo profesional de los/las educadoras/es de párvulos					
Existe una cultura de responsabilidad compartida respecto a situaciones problemáticas					
Existe una cultura colaborativa caracterizada por apoyo mutuo					
Los/las apoderados/as y/o familias tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones educativas					
Los/las educadoras tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones educativas					

Plan Local de Formación Docente.

La formación local para el desarrollo profesional tiene por objetivo fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los



docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza y el aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considera las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos (estatuto docente).

El plan de formación que define el/la directora/a en conjunto con el sostenedor para apoyar el ejercicio profesional, a partir de un diagnóstico de necesidades formativas, apunta principalmente al trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica resguardando los tiempos y recursos para su desarrollo.

31. ¿Cuenta su establecimiento con un Plan Local de Formación Docente o Plan de Formación Local?

Sí
No

32. ¿Conoce usted el Plan Local de Formación Docente de su establecimiento?

Sí
No

33. En el marco del plan de formación local de su establecimiento, ¿Cuál es su grado de satisfacción con el apoyo recibido para algunas de las siguientes acciones?

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	No aplica
Mejora de la preparación y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los párvulos					
Desarrollo de experiencias pedagógicas					
Evaluación y retroalimentación del trabajo docente de el/la educador/a de párvulos					
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje					
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas					
Análisis de resultados de aprendizaje y/o estrategias pedagógicas					

Participación en actividades de desarrollo profesional docente.

34. En los últimos doce meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades para el desarrollo profesional **organizadas por su establecimiento o sostenedor**? Marque todas las que correspondan.



	Sí, organizadas por mi Establecimiento	Sí, organizadas por mi Sostenedor	No participé
Cursos o talleres sobre temas curriculares, métodos, otras actividades pedagógicas.			
Conferencias o seminarios con presentación de estudios/investigación			
Talleres de intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas			

35. En los últimos doce meses, ¿participó en algunas de las siguientes actividades de desarrollo profesional por iniciativa propia **organizadas fuera de su contexto educativo/local de trabajo?**

	Sí	No
Programa formal de post-título o post-grado		
Participación en Red de Maestros		
Participación en otras redes profesionales		
Investigación individual o en colaboración sobre tema de interés profesional suyo		
Participación en un Microcentro Rural		
Otra		

36. Si marcó "Otra": Por favor, describa brevemente la actividad.

Colaboración entre educadoras

37. ¿Con cuánta frecuencia realiza algunas de las siguientes actividades de colaboración con colegas en su establecimiento educativo?

	Nunca	Una vez al año o menos	2-4 veces al año	5-10 veces al año	1-3 veces al mes	1 vez por semana o más
Compartir estrategias de enseñanza y aprendizaje con un/a colega						
Observar aula de otra educadora y retroalimentar						
Realizar actividades/proyectos con diferentes niveles						
Intercambiar materiales de enseñanza y para el aprendizaje de las y los párvulos						
Analizar el avance de las y los párvulos en particular						
Trabajar en conjunto con colegas criterios comunes de evaluación de las y los párvulos						



Elaborar y/o ajustar instrumentos y procedimientos de evaluación (pautas, portafolios, rúbricas, otros)						
Participar en talleres de reflexión o trabajo profesional						
Conversaciones informales con colegas sobre temas profesionales						

Horas No Lectivas

Las siguientes preguntas se refieren al uso, en su horario de trabajo, del tiempo no lectivo.

38. Según sus horas semanales, ¿cuál es la proporción aproximada de tiempos lectivos y no lectivos?

- No cuento con asignación de este tiempo en mi jornada semanal de trabajo
- 75%/25%
- 70%/30%
- 65%/35%
- Otra

39. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades fuera de su horario de aula?

	Pocas veces o nunca	Una vez al mes	Una vez por semana	2 veces a la semana	Todos los días
Atención de apoderados, madres, padres, cuidadores o familias.					
Otras actividades de apoyo en el JI o SC.					
Reemplazo de educadores/asausentes					
Actividades de desarrollo profesional con otras educadoras o equipos pedagógicos					

40. En relación con las tareas que usualmente desarrolla durante su tiempo no lectivo, ¿qué tan satisfecha se encuentra con el tiempo que dispone para ellas?

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Satisfecho
- Muy Satisfecho

41. Si declaró estar "Muy insatisfecho " o "Insatisfecho" escriba en el espacio siguiente, su razón para ello:

Carrera y Evaluación Integral



42. La Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) estableció un sistema de carrera profesional con tres tramos obligatorios (Inicial, Temprano y Avanzado) y dos voluntarios (Experto 1 y Experto 2). ¿Cómo califica usted la **importancia** de estos componentes de la carrera para incentivar el desarrollo profesional de los/las educadoras?

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	No conozco el sistema
Progresión en tres tramos obligatorios					
Progresión en dos tramos voluntarios					
Asignaciones monetarias por avance entramo					
Tipo de evaluaciones requeridas					
Los niveles de logro para cada tramo					

43. Con referencia al sistema de evaluación integral utilizado para avanzar de tramo en la carrera docente, ¿cómo califica usted **la pertinencia** de sus componentes **para evaluar la calidadde su trabajo docente en aula?**

	Nada pertinente	Poco pertinente	Pertinente	Muy pertinente	No he sido evaluado/a
Evaluación de conocimientos específicos					
Evaluación de conocimientos pedagógicos					
Portafolio: planificación, evaluación y reflexión					
Portafolio: Grabación de clases					
Portafolio: Experiencia de trabajo colaborativo reciente					
Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo					

44. Con respecto al sistema de evaluación utilizado para subir de tramo en la carrera docente, ¿cómo califica usted **la pertinencia** de sus componentes **para evaluar su trabajo profesional fuera del aula** (por ej. Trabajo con colegas, apoderados)?

	Nada pertinente	Poco pertinente	Pertinente	Muy pertinente	No he sido evaluado/a
Evaluación de conocimientos específicos					
Evaluación de conocimientos pedagógicos					



Portafolio: Planificación de clase, evaluación y reflexión					
Portafolio: Grabación de clase					
Portafolio: Evidencia de trabajo colaborativo reciente					
Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo					



14.5. Anexo: Pauta de Entrevistas a Jefaturas y Autoridades de Carreras de Pedagogía y afines

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Esta entrevista está dirigida decanas/s, directoras/es académicos, jefaturas de carreras de Pedagogía y Educación Parvularia impartidas por Instituciones de Educación Superior, según corresponda.

Encuadre de entrevista

- i. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- ii. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- iii. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- iv. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- v. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del Consentimiento Informado y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- vi. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una conversación fluida con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación y se pide permiso para grabar.
- vii. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a, como sugerencias para dirigir la conversación.

Introducción al estudio



La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es “reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.

Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted y de su trabajo en su Universidad.

Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeña como decana/o, director/a académico, jefa/e de carreras de Pedagogía y/o Educación Parvularia o Diferencial.

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903 y cómo han cambiado las cosas en su Universidad.

Considerando que la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a los docentes, y una progresión en tramos, entre otros.



1. En general, ¿qué opinión tiene sobre la Ley 20.903? (Indagar en los elementos que le parecen destacables y por qué, y también la contribución que cree que hace esta política sobre DPD a los y las docentes y educadores/as del país, etc.)
2. Tomando en cuenta lo anterior, ¿En qué medida la política sobre desarrollo profesional docente ha provocado cambios o transformaciones en las Instituciones de Educación Superior, a nivel de las facultades de educación y sus carreras de pedagogía? [Indagar en qué medida (y en qué ámbitos) ha incidido en su programa (y en su facultad) en específico]

Percepción sobre criterios de ingreso a la FID

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD en particular con respecto a la Formación Inicial Docente (FID).

3. ¿Han implementado Programas de Acceso a Pedagogías (PAP)? Si es así, ¿cómo los han implementado y qué resultados puede decir que han logrado?
4. ¿Qué opinión tiene sobre el aumento de los requisitos de ingreso a los programas de FID? [Indagar si le parecen relevantes y/o suficientes para asegurar la calidad en la FID. Qué impacto ha tenido en la admisión y en la matrícula de su o sus carreras, en qué medida ha incidido o cree que incida esto en la composición de la matrícula de ella/s (y de su facultad, en caso de que aplique). Abordar la temática si ha percibido un aumento en los estudiantes con altos puntajes]
5. Otro elemento relevante que introduce la Ley 20.903 refiere a la acreditación de los programas, carreras o facultad de pedagogía. ¿Podría contarnos cómo afectó o no el proceso de acreditación en su caso? (Indagar en los posibles cambios que trajo consigo la acreditación a la luz de la ley)
6. Pensando ahora en los estándares para las carreras de pedagogía, ¿Los conoce? ¿de qué manera piensa que incidirán en el programa que le toca dirigir? ¿cómo han planificado su implementación?
7. La Ley mandata la aplicación de una prueba diagnóstica al inicio de la carrera y otra durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera (END), ¿qué opinión tiene de estos cambios y de los instrumentos que se aplican? ¿se utilizan o no, tales resultados y podría contarnos de qué modo?
8. ¿Ustedes preparan a los y las estudiantes para la END? ¿Cómo los/las preparan?

Síntesis y cierre



Unas últimas preguntas a modo de cierre:

9. Tomando en cuenta lo que hemos conversado, ¿qué rol cree que juegan las instituciones formadoras de docentes y educadoras en la comunicación de la política docente y en particular de formación inicial de docentes?
10. ¿Qué rol cree que pueden tomar estas instituciones para mejorar la implementación de la ley?
11. Ahora desde sus funciones, ¿cómo cree que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
12. ¿En qué medida cree que esta política sobre desarrollo profesional docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de la profesión docente y de educadoras de párvulos? ¿Cree que esta política aporta en mecanismos de atracción a la carrera? ¿Por qué? (se traslapa con la anterior. Podría ser fundida en una)
13. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.6. Anexo: Pauta de Grupos Focales a Docentes Evaluados/as

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Este grupo focal se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a docentes que se desempeñan en establecimientos que han ingresado Carrera Docente.

Encuadre de entrevista

- i. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- ii. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- iii. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- iv. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- v. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- vi. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación y se pide permiso para grabar.
- vii. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a y, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903 y cómo han cambiado las cosas en su establecimiento.

Considerando que esta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduciendo elementos como la inducción, el apoyo a los docentes, y una progresión en tramos, entre otros.

1. Primero, si pudieran presentarse, y contarnos brevemente sobre sus trayectorias profesionales, y desde hace cuánto tiempo se desempeñan como docentes.
2. ¿Hace cuánto tiempo que ingresaron al SDPD?

Percepción general sobre Ley 20.903

3. **En general, ¿qué opinión tienen sobre la Ley 20.903?** ¿Qué elementos les parecen destacables, tanto en un sentido positivo como negativo? ¿Por qué? ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las docentes y educadores/as del país?
4. ¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas y debilidades de la política docente?
5. ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de los docentes y educadoras en el sistema?
6. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?

Percepción sobre plan local

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional a nivel local en los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la directora/a del establecimiento.

En relación con la instalación del plan de formación local para docentes y educadores/as en su establecimiento.

7. **¿Conocen de qué se trata este plan local?** (¿Cómo se enteraron?) **¿Cómo fue el proceso de diseño y quiénes participaron?** (Indagar si es que fueron invitados/as a participar por el director/a) Si es que participaron, ¿de qué manera lo hicieron?

Oferta Formativa



Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los y las docentes y educadores/as del país.

8. **¿Qué estrategias para levantar necesidades formativas de las y los docentes y educadoras posee su establecimiento?** (¿Desde hace cuánto tiempo? ¿Qué opinión tienen sobre ellas?)
9. Pensando en la calidad y la pertinencia de la oferta formativa, ¿Cómo evaluarían la oferta disponible de los programas de formación? (principales fortalezas y debilidades de la oferta)

Horas no lectivas

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

10. ¿Cómo han organizado sus actividades de planificación de clases y trabajo en equipo, en función de esta nueva distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos?
11. ¿En qué ha cambiado sus dinámicas de trabajo con el aumento en la proporción de horas no lectivas?

Percepción sobre ingreso a SDPD y sistema de apoyo

Para ir acercándonos al final de la entrevista, nos gustaría conversar sobre el sistema de reconocimiento y el proceso evaluativo propuesto por el SDPD.

12. ¿Qué opinan sobre la forma en que está diseñado/pensado el proceso evaluativo? (Pensando que el proceso considera años de experiencia y resultados en dos instrumentos evaluativos)
13. ¿Cómo vivieron el proceso evaluativo asociado a la carrera docente? ¿Podrían contarnos como fue el proceso? (Procurar que participantes cuenten las emociones y sensaciones que les provoca la evaluación)
14. En caso de dudas con el proceso, ¿cómo las resolvieron? ¿a quiénes consultaron? ¿qué canales de comunicación utilizaron? ¿Por qué?
15. Tomando en cuenta la **prueba de conocimientos específicos**, ¿qué opinión tienen de este instrumento en torno a la pertinencia y coherencia para evaluar/medir prácticas pedagógicas?
16. Tomando en cuenta el **portafolio**, ¿qué opinión tienen de este instrumento de evaluación, en tanto son coherentes y pertinentes para evaluar la práctica pedagógica?
17. En relación con los **instrumentos del sistema de reconocimiento** (portafolio y prueba de conocimientos específicos y pedagógicos) ¿Qué elementos creen



ustedes se necesitan mejorar en relación con el sistema de reconocimiento? ¿Qué piensan que es positivo y qué negativo? ¿Qué cambiarían?

Respecto del sistema de apoyo a la evaluación (sobre Ley 19.961) que incorpora la figura de evaluadores pares, planes de superación profesional y de las comisiones comunales de evaluación docente como asesores técnicos del proceso.

18. ¿Qué les parece la experiencia de **entrevista por un docente o educador par**?
¿Qué cosas mejoraría del proceso? ¿En qué contribuye y cuál es la importancia que le asigna al proceso evaluativo general?
19. ¿Cuál es su opinión sobre los **planes de superación profesional** para docentes o educadoras que obtienen resultados insatisfactorios en el proceso de evaluación docente? ¿Qué aspectos creen que hay que atender en relación con estos?
20. De este sistema, ¿Qué elementos de este proceso creen ustedes que se necesitan mejorar? ¿Qué piensan que es positivo y que negativo? ¿Qué cambiarían?

Síntesis y cierre

Les agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

21. A modo general, ¿Diría que la Carrera Docente contribuye, además, en otros aspectos? (satisfacción, promover la colaboración, entre otros aspectos)
22. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.7. Anexo: Pauta de Grupos Focales a Docentes Principiantes

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a docentes y educadores/as que participaron de procesos de inducción en sus establecimientos durante los años 2019 y 2020, en el marco de la Ley 20.903.

Encuadre de entrevista

- i. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- ii. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- iii. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- iv. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- v. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- vi. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- vii. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted y de su trabajo en su establecimiento.

1. Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeña como docente.

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903 y cómo han cambiado las cosas en su establecimiento.

Considerando que la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a los docentes, y una progresión en tramos, entre otros.

2. En general, ¿qué opinión tienen sobre la Ley 20.903?
3. ¿Qué elementos les parecen destacables, tanto en un sentido positivo como negativo? ¿Por qué?
4. ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las docentes y educadoras del país?
5. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas y debilidades de la política docente?

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar, me gustaría que conversáramos sobre el proceso de inducción para los docentes principiantes a la profesión.

Pensando en sus procesos,

6. ¿Por qué decidieron postular a la inducción?
7. ¿Cómo evaluarían su experiencia en esta instancia de inducción? (Indagar en la satisfacción con el proceso, aspectos que valora y que funcionaron y cuáles no, indagar en la duración efectiva, aporte en su práctica docente, en el respeto a las horas que deben dedicar).
8. ¿Qué apoyos fueron fundamentales para realizar este proceso? ¿Y qué cosas faltaron para que pudieran funcionar mejor? (Si piden ejemplos, se pueden mencionar las asignaciones que reciben, que el establecimiento del tiempo, entre otras)



9. ¿Qué elementos creen que pueden hacer más fácil el proceso de inducción? ¿Cuáles lo dificultan? ¿el tiempo con que se cuenta para este proceso, les parece suficiente?
10. ¿Qué elementos son necesarios para que los procesos de inducción sean sostenibles, es decir, que se mantengan en el tiempo?

Sobre el proceso de mentoría

Nos gustaría hablar ahora sobre el proceso de mentoría.

11. ¿Cuál es la evaluación sobre el proceso de mentoría realizado al interior de su establecimiento? ¿Existe un plan de inducción definido, quién y cómo se define?
12. ¿Cómo ha sido el trabajo con su mentor/a? ¿Ha sido lo que esperaba? ¿Ha facilitado su trabajo al interior del establecimiento? ¿Conoció su Plan de Mentoría?
13. ¿Se han podido abordar temáticas como la práctica pedagógica, la evaluación de los resultados de aprendizaje, la preparación del trabajo en aula, la integración a la comunidad educativa, entre otras?
14. ¿En qué medida los informes de mentoría reflejan lo que ustedes sienten que fue su proceso? ¿cuán importante es para ustedes ese informe en cuanto a su práctica? ¿Por qué?

Horas no lectivas

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

15. ¿Cómo se han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos? ¿Cómo se vincula esta distribución del tiempo con el trabajo de su mentor/a?
16. ¿Qué elementos dificultan la utilización de las horas no lectivas para reflexión pedagógica, trabajo colaborativo con otros/as docentes y/o preparar clases? ¿Y qué elementos favorecen la utilización de estas horas?

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

17. ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de los docentes y educadoras en ejercicio? ¿Y en otros aspectos como promover la colaboración?
18. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
19. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?



Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



Pauta de Grupos Focales a Docentes Mentores

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a docentes y educadores/as mentoras de docentes principiantes.

Encuadre de entrevista

- i. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- ii. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- iii. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- iv. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- v. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- vi. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- vii. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted y de su trabajo en su establecimiento.

1. Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeñan como docentes mentores.
2. ¿Hace cuánto tiempo que ingresaron al SDPD?

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903. Considerando que esta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a los docentes, y una progresión en tramos, entre otros, nos gustaría preguntarles,

3. **En general, ¿qué opinión tienen sobre esta política docente (o sobre la Ley 20.903) ¿Cómo recuerdan el proceso de implementación? ¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas y debilidades de la política? ¿Por qué? ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las docentes y educadoras del país? (Si no emerge espontáneamente, se puede complementar con: ¿Y qué elementos cree que son más significativos de esta política? ¿Por qué?)**

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar con ellos, me gustaría que conversáramos sobre el proceso de inducción para los docentes y/o educadoras principiantes a la profesión.

Pensando en este proceso al inicio del ejercicio profesional de los y las docentes,

4. ¿Hace cuánto tiempo que son mentores/as? ¿Por qué decidieron postular al rol de mentor?
5. ¿Cómo han sido sus experiencias participando de procesos de inducción en el marco de la esta política? Específicamente:
 - a. ¿Qué cosas han funcionado (y cuáles no) en sus experiencias? (Indagar en la duración efectiva, en el respeto a las horas que deben dedicar, por dar ejemplos)
 - b. ¿Qué apoyos fueron fundamentales para realizar los procesos de inducción? ¿Y qué cosas faltaron para que pudieran funcionar mejor? (Si piden ejemplos, se pueden mencionar las asignaciones que reciben, que el establecimiento otorgue tiempo, entre otras)



- c. ¿En qué cosas creen que aportaron a lo/s docente/s o educadoras que acompañaron? ¿Y a ustedes?
- d. Sienten o perciben que este rol hace que sus pares los/las valoren más que antes que cumplieran esta tarea? ¿Y así mismo cómo se sienten?
6. Respecto a los informes de mentoría, ¿cómo y con quién los elaboran? ¿Qué uso creen ustedes que se les da y cual creen que son los usos que se le debe dar a este recurso? ¿Cómo evaluarían la coordinación con el equipo directivo en la definición del plan de inducción del establecimiento?
7. ¿Qué elementos creen ustedes que facilitarían la implementación de los procesos de inducción? ¿Creen que este proceso será sostenible en el tiempo? ¿En qué otras instancias han sido invitados a participar en el marco de esta Ley? ¿Como describirían el vínculo con los docentes que acompañan (como se organizan, como perciben el apoyo que les dan, etc.)?
8. Ahora, pensando en los modelos de inducción, **¿Cómo y con quién elaboran estos planes?** ¿Cómo es la coordinación con el equipo directivo en la definición del plan de inducción del establecimiento? ¿Cuáles son los contenidos más frecuentes de ver en ellos? ¿El tiempo destinado a este tipo de apoyo le parece suficiente para los docentes principiantes?

Percepción sobre plan local

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional de manera local en los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la directora/a del establecimiento.

En relación con la instalación del plan de formación local para docentes y educadores/as en su establecimiento.

9. ¿Conocen el plan local de formación de sus establecimientos? ¿Han participado de esta instancia? ¿De qué manera?
10. ¿Podrían contarme cómo ha sido la experiencia de sus establecimientos implementando este plan?
11. ¿Cómo se desarrolló el trabajo de integrar los contenidos del plan local con los otros referentes curriculares del sistema o proyectos pedagógicos de sus establecimientos? (Referenciar el Marco para la Buena Enseñanza)



Oferta Formativa

Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los docentes y educadores/as del país por instituciones como el CPEIP o Instituciones de Educación Superior,

12. ¿Conoce esta oferta formativa? (consultar sobre cómo se informó de su existencia)
13. [En caso de que hayan participado de algún curso] ¿Cómo eligieron y cómo fue la experiencia con el curso? ¿Respondió a las necesidades formativas que tenían? ¿En qué sentido?

Horas no lectivas

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

14. Pensando en su rol como mentor/a, ¿Cómo han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos? ¿En qué ha cambiado sus dinámicas de trabajo con el aumento en la proporción de horas no lectivas? ¿En qué las ocupan y qué cosas les ha permitido hacer contar con estas horas? (*Indagar en qué se usa el tiempo no lectivo, si son actividades de DPD, acciones del plan local, cómo ha facilitado u obstaculizado su rol de mentor, u otros*)

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

15. ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de la profesión docente? ¿Y a la valoración social de la profesión? ¿Y en promover la colaboración?
16. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
17. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.8. Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista grupal se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a educadores/as de párvulos y diferencial que se han evaluado y que se desempeñan en establecimientos que han ingresado al SDPD. Se considerarán educadoras de párvulos que se desempeñan en escuelas financiadas con subvención, y establecimientos financiados con aportes regulares del Estado.

Encuadre Entrevista

- iii. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- iv. Hay que mencionar que el grupo focal será conducido por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- v. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- vi. Procurar que los y las entrevistadas estén en un espacio cómodo. Si están desde su casa conectadas de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si están cómodas y luego se da inicio.
- vii. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- viii. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- ix. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a y, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, el grupo focal tiene como finalidad conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los y las docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903.

1. Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeñan como educadores/as de párvulos.
2. ¿Hace cuánto tiempo ingresaron a la carrera docente?

Percepción general sobre Ley 20.903

Considerando que la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a las educadoras de párvulos y una progresión en tramos, entre otros.

3. **En general, ¿qué opinión tienen sobre la Ley 20.903?** ¿Qué elementos les parecen destacables? ¿Por qué? ¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas y debilidades de la carrera docente parvularia?
4. ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las educadores/as del país? ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de las educadores/as en el sistema? ¿En qué otros aspectos creen que contribuye?

Percepción sobre plan de formación local

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional a nivel local en los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la directora/a del Establecimiento Educacional, o encargado/a de las Unidades educativas.

En relación con la instalación del plan de formación local para educadores/as en su establecimiento.

NOTA: Dado que en educación parvularia no existe el PME como referente, no opera la figura de Planes Locales. Este es un ítem pensado para educadoras/es de párvulos que se desempeñan en el nivel escolar (escuelas).

5. ¿Conocen de qué se trata este plan local? ¿Cómo se enteraron?
6. ¿Cómo fue el proceso de diseño y quiénes participaron? ¿qué aporte reconoce en el Plan de formación local de su establecimiento para la formación continua de los educadores/as y docentes?



7. ¿Podrían contarme si han participado en los planes locales de formación? ¿Cómo ha sido la experiencia de ustedes participando de este plan? Si es que participaron, ¿de qué manera lo hicieron?
8. ¿Tienen claridad de cuáles son los contenidos de este plan? ¿Cómo se desarrolló el trabajo de integrar estos contenidos del plan local con los otros referentes curriculares y pedagógicos del sistema?
9. En su experiencia, ¿qué ámbitos de su práctica pedagógica ha logrado trabajar, profundizar, desarrollar gracias a este plan?
10. ¿Existen al interior de su establecimiento sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación de los planes locales? ¿Cómo se organizan junto a los otros educadores y docentes de su establecimiento para el seguimiento y monitoreo de los Planes Locales?

Oferta Formativa

Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los docentes y educadores/as del país.

11. ¿Cuál es su opinión sobre la oferta formativa que existe, por ejemplo, del CPEIP o Instituciones de Educación Superior específicamente para el nivel de educación parvularia (consultar sobre cómo se informó de su existencia)
12. ¿Del último curso que realizó, que rescataría y qué mejoraría para recomendarlo a una compañera?
13. ¿Qué estrategias para levantar necesidades formativas de las educadores/as posee el establecimiento/ jardín infantil y/o sala cuna? (¿Desde hace cuánto tiempo? ¿Qué opinión tienen sobre ellas?)
14. ¿Han participado en instancias de formación? [Si responden que sí] ¿Qué criterios utilizaron para la elección de la formación y cómo fue la experiencia con el curso? ¿Respondió a las necesidades formativas que tenían? ¿En qué sentido?
15. [Si participaron de capacitaciones] ¿Lograron incorporar lo aprendido en el aula? Si es así, ¿nos podrían contar su experiencia?

Horas no lectivas

NOTA: La asignación de horas lectivas y no lectivas se realiza SOLO para las y los educadores/as de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición (pre-kinder y kínder) de establecimientos de educación escolar.

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.



16. ¿Cómo han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus Unidades Educativas, por ejemplo, para preparar experiencias de aprendizaje u otras actividades tales como compartir experiencias, elaborar recursos didácticos, o registrar las observaciones de los párvulos? (Indagar en qué las ocupan, qué ha cambiado a partir de esta nueva distribución, etc.)

Percepción sobre ingreso a SDPD y sistema de apoyo

Para ir acercándonos al final de la entrevista, nos gustaría conversar sobre el sistema de reconocimiento y el proceso evaluativo para educación parvularia.

17. ¿Qué opinan sobre la forma en que está diseñado/pensado el proceso evaluativo integral?
18. ¿Cuál es su experiencia en el proceso de evaluación integral asociado a la carrera docente parvularia? ¿Podrían contarnos como fue el proceso?
19. En caso de dudas con el proceso, ¿cómo las resolvieron? ¿a quiénes consultaron? ¿qué canales de comunicación utilizaron? ¿Por qué?
20. Tomando en cuenta el **portafolio**, ¿qué opinión tienen de este instrumento de evaluación, ¿Es coherente y pertinente para evaluar la práctica pedagógica?
21. Tomando en cuenta la prueba de **conocimientos específicos y disciplinarios**, ¿qué opinión tienen de este instrumento de evaluación? ¿son coherentes y pertinentes para evaluar la práctica pedagógica? ¿Qué elementos creen ustedes que se necesitan mejorar en éstos en relación con el sistema de reconocimiento? ¿Qué dimensiones cambiarían?

Respecto del sistema de apoyo a la evaluación (sobre Ley 19.961) que incorpora la figura de evaluadores pares, planes de superación profesional y de las comisiones comunales de evaluación de educadores/as como asesores técnicos del proceso.

NOTA: La entrevista por una educadora par se realiza SOLO para las y los educadores/as de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición (pre-kínder y kínder) de establecimientos de educación escolar.

22. ¿Qué les parece la experiencia de ser entrevistada por una educadora par? ¿Qué cosas mejoraría del proceso?
23. ¿Cuál es su opinión sobre los planes de superación profesional para educadores/as que obtienen resultados insatisfactorios en el proceso de evaluación? ¿Qué aspectos creen que hay que atender en relación con éstos?
24. De este sistema, ¿Qué elementos creen ustedes que se necesitan mejorar? ¿Qué dimensiones cambiarían?



Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

25. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
26. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.9. Anexo: Pauta de Entrevistas a Estudiantes de Pedagogía

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a estudiantes de carreras de pedagogía y educación parvularia.

Encuadre de entrevista

- iii. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- iv. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- v. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- vi. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- vii. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- viii. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- ix. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted.. Primero, si pudieran presentarse, año de ingreso a la carrera, lugar donde realizan su educación superior

1. ¿Pueden contarnos brevemente por qué decidieron estudiar pedagogía?
2. ¿Cuáles son sus expectativas laborales y profesionales?

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903.

3. ¿Conocen la Ley 20.903? Si es así, ¿Cómo la conocieron? ¿Han hablado de la formación inicial docente y del SDPD en clases? ¿En qué instancias? (Asambleas, foros, etc.) ¿Dónde han estado los énfasis en la discusión? ¿Qué elementos les parecen destacables? ¿Por qué?
4. ¿Esta ley tuvo alguna injerencia en su decisión de estudiar pedagogía? ¿En qué aspectos?

Percepciones sobre elementos específicos Ley 20.903

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD.

5. ¿Qué opinión tienen respecto al aumento de los requisitos para entrar a estudiar pedagogía? ¿Qué creen buscan o persiguen estos nuevos requisitos? ¿Incidió en su elección?
6. ¿Qué opinión tienen de las 2 evaluaciones: una al inicio de la carrera y la otra un año antes de egresar? ¿Les parecen pertinentes estas evaluaciones? ¿Han participado de estas evaluaciones? ¿Cómo fue el proceso? (que cuenten como fue la experiencia)
7. ¿Qué acciones/planes de apoyo realizaron sus carreras luego de la evaluación de inicio?
8. Uno de los elementos que contempla la Ley es el derecho de acceder a un proceso de inducción acompañado de un mentor al momento del inicio del desempeño profesional. ¿Conocen de qué se trata este proceso? ¿Cuál es su opinión sobre esto? ¿Les parece relevante que exista esta oportunidad? ¿Qué esperan de este proceso de inducción?
9. ¿Cuál/es son sus principales preocupaciones o miedos al momento de su egreso? ¿Creen que el proceso de inducción ayudará frente a ellos?



10. Otro elemento importante que introduce la ley refiere a la posibilidad de acceder a cursos de formación para responder las necesidades que tienen los y las docentes o educadoras durante su desempeño. ¿Cuáles son sus expectativas con la posibilidad de estar formándose de manera continua? ¿Cuál será el impacto de una política centrada en la formación continua?
11. ¿Cuál es su valoración respecto de las prácticas progresivas como forma de preparación para el ingreso al ejercicio de la profesión y a la carrera docente?
12. Por último, la ley también contempla la progresión en tramos profesionales, los que se encuentran vinculados a procesos de evaluación, años de experiencia además, inciden en el aumento de las remuneraciones. ¿Qué opinión tienen de que exista esta posibilidad de progresión en tramos? ¿Lo hace más atractivo a la hora de tomar la decisión de estudiar pedagogía y/o educación de párvulos o diferencial? ¿Por qué?

Síntesis y cierre

Bueno, le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

13. ¿Cómo creen que sus instituciones formadoras (universidades) deben apoyarlas/os en el conocimiento de esta Ley y lo que involucra para ustedes como futuros docentes o educadoras de párvulos?
14. ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a atraer a nuevos estudiantes de pedagogía?
15. ¿Hay algo que les gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.10. Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos y Diferenciales Mentores/as

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista grupal se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a educadores/as de párvulos y diferenciales MENTORAS/ES, que se han evaluado y que se desempeñan en establecimientos que han ingresado al SDPD. Se considerarán educadoras de párvulos y diferenciales que se desempeñan en escuelas financiadas con subvención, y establecimientos financiados con aportes regulares del Estado.

Encuadre de entrevista

- iii. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- iv. Hay que mencionar que el grupo focal será conducido por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- v. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- vi. Procurar que los y las entrevistadas estén en un espacio cómodo. Si están desde su casa conectadas de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si están cómodas y luego se da inicio.
- vii. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- viii. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- ix. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a y, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la entrevista tiene como finalidad conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los y las docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

1. Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeñan como educadores/as de párvulo o diferenciales.
2. ¿Hace cuánto tiempo ingresaron a la carrera docente?

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903.

Percepción general sobre Ley 20.903

Considerando que la Ley crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduciendo elementos como la inducción, el apoyo a los docentes y una progresión en tramos, entre otros.

3. En general, ¿qué opinión tienen sobre la Ley 20.903? ¿Qué elementos les parecen destacables? ¿Por qué? ¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas y debilidades de la carrera docente para educación parvularia o diferencial?
4. ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las educadores/as del país? ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de las educadores/as en el sistema? ¿En qué otros aspectos creen que contribuye?

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar con ellos, me gustaría que conversáramos sobre el proceso de inducción para las/os educadores/as principiantes a la profesión.

5. ¿Hace cuánto tiempo que son mentores/as? ¿Por qué decidieron postular al rol de mentor/a?
6. A partir de su experiencia como mentores/as, ¿Cuál es su opinión sobre el funcionamiento del proceso de mentoría? ¿Ha sido lo que esperaban?
7. ¿Qué elementos creen que pueden hacer más fácil el proceso de inducción? ¿Cuáles lo dificultan?
8. ¿Qué elementos son necesarios para que los procesos de inducción sean sostenibles, es decir, que se mantengan en el tiempo?
9. Respecto a los informes de mentoría, ¿cómo y con quién los elaboran? ¿Qué uso creen ustedes que se les da y cual creen que son los usos que se le debe dar a este



recurso? ¿Cómo evaluarían la coordinación con el equipo directivo en la definición del plan de inducción del establecimiento?

Percepción sobre plan local

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional a nivel local de los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la directora/a de los Establecimientos, o encargado/a de las Unidades educativas.

En relación con la instalación del plan de formación local para educadores/as en su establecimiento.

NOTA: Dado que en educación parvularia no existe el PME como referente, no opera la figura de Planes Locales. Este es un ítem pensado para educadoras/es que se desempeñan en el nivel escolar (escuelas).

10. ¿Su unidad educativa elabora un plan de formación local? ¿Saben de qué se trata? ¿Saben cómo se desarrolló el trabajo de integrar estos contenidos del plan local con otros referentes curriculares y/o pedagógicos del sistema? ¿qué aporte reconoce en el Plan de formación local de su establecimiento para la formación continua de los/as educadores/as y docentes?
11. ¿Podrían contarme si han participado en los planes locales de formación? ¿Cómo ha sido la experiencia de ustedes participando de este plan? Si es que participaron, ¿de qué manera lo hicieron?
12. En su experiencia ¿qué ámbitos de su práctica pedagógica ha logrado trabajar, profundizar, desarrollar gracias a este plan?
13. ¿Existen al interior de su establecimiento sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación de los planes locales? ¿Cómo se organizan junto a los otros educadores y docentes de su establecimiento para el seguimiento y monitoreo de los Planes Locales?

Oferta Formativa

Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los y las docentes y educadores/as del país.

14. ¿Cuál es su opinión sobre la oferta formativa que existe, por ejemplo, del CPEIP o Instituciones de Educación Superior específicamente para el nivel de educación



- parvularia y diferencial (consultar sobre cómo se informó de su existencia) En su experiencia; ¿qué opinión tiene de la oferta formativa de CPEIP? ¿Del último curso que realizó que rescataría y qué mejoría para recomendarlo a una compañera?
15. ¿Qué estrategias para levantar necesidades formativas de las educadores/as posee el establecimiento/ jardín infantil y/o sala cuna? (¿Desde hace cuánto tiempo? ¿Qué opinión tienen sobre ellas?)
 16. ¿Han participado en instancias de formación? [Si responden que sí] ¿Qué criterios utilizaron para la elección de la formación y cómo fue la experiencia con el curso? ¿Respondió a las necesidades formativas que tenían? ¿En qué sentido?
 17. [Si participaron de capacitaciones] ¿Lograron incorporar lo aprendido en el aula? Si es así, ¿nos podrían contar su experiencia?

Horas no lectivas

NOTA: La asignación de horas lectivas y no lectivas se realiza SOLO para para las y los educadores/as de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición (pre-kinder y kínder) de establecimientos de educación escolar.

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

18. ¿Cómo han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus Unidades Educativas, por ejemplo, para preparar actividades, compartir experiencias, elaborar los recursos, o registrar las observaciones de párvulos?

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

19. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
20. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.11. Anexo: Pauta de Grupos Focales a Educadores/as de Párvulos y Diferenciales Principiantes.

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista grupal se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Este grupo focal está dirigido a educadores/as de párvulos y diferenciales PRINCIPIANTES, que se desempeñan en establecimientos que han ingresado al SDPD. Se considerarán educadoras de párvulos y diferencial que se desempeñan en escuelas financiadas con subvención, y establecimientos financiados con aportes regulares del Estado.

Encuadre entrevista

- iii. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- iv. Hay que mencionar que el grupo focal será conducido por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- v. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- vi. Procurar que los y las entrevistadas estén en un espacio cómodo. Si están desde su casa conectadas de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si están cómodas y luego se da inicio.
- vii. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del Consentimiento Informado y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- viii. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una conversación fluida con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación.
- ix. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a y, como sugerencias para dirigir la conversación.

Introducción al estudio



La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, el grupo focal tiene como finalidad conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los y las docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903.

1. Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeñan como educadores/as de párvulo o diferenciales.
2. ¿Hace cuánto tiempo ingresaron a la carrera docente?

Percepción general sobre Ley 20.903

Considerando que la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a los docentes y a educadoras, así como, una progresión en tramos, entre otros.

3. **En general, ¿qué opinión tienen sobre la Ley 20.903?** ¿Qué elementos les parecen destacables? ¿Por qué? ¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas y debilidades de la carrera docente para educación parvularia o diferencial?
4. ¿Qué contribución creen que hace esta política a la educación y a los y las educadores/as del país? ¿En qué medida creen que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de las educadores/as en el sistema? ¿En qué otros aspectos creen que contribuye?

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar con ellos, me gustaría que conversáramos sobre el proceso de inducción para las/os educadores/as principiantes a la profesión.

5. ¿Qué les parece que exista esta posibilidad de inducción para las educadores/as principiantes? ¿En qué creen que puede aportar este proceso de inducción al ejercicio profesional de ellas/ellos?
6. ¿Qué elementos creen que pueden hacer más fácil el proceso de inducción? ¿Cuáles lo dificultan?
7. ¿Por qué decidieron postular a la inducción?
8. ¿Qué apoyos fueron fundamentales para realizar este proceso? ¿Y qué cosas faltaron para que pudieran funcionar mejor? (Si piden ejemplos, se pueden



mencionar las asignaciones que reciben, que el establecimiento del tiempo, entre otras)

9. ¿Qué elementos son necesarios para que los procesos de inducción sean sostenibles, es decir, que se mantengan en el tiempo?

Mentoría

Nos gustaría hablar ahora sobre el proceso de mentoría.

10. A partir de sus experiencias, ¿Cuál es su opinión sobre el funcionamiento del proceso de mentoría? ¿Ha sido lo que esperaban?
11. ¿Existe un plan de inducción definido? ¿Sabe quién y cómo se define? ¿Conoció su plan de mentoría?
12. La mentoría, ¿Ha facilitado su trabajo al interior de su Unidad Educativa o Establecimiento?
13. ¿En qué medida los informes de mentoría reflejan lo que ustedes sienten que fue su proceso? ¿cuán importante es para ustedes ese informe en cuanto a su práctica? ¿Por qué?

Horas no lectivas

NOTA: La asignación de horas lectivas y no lectivas se realiza SOLO para las educadoras de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición (pre-kinder y kínder) de establecimientos de educación escolar.

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

14. ¿Cómo han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus Unidades Educativas, por ejemplo, para preparar experiencias de aprendizaje, compartir experiencias o estrategias, elaborar los recursos, o registrar las observaciones de los párvulos? (Indagar en qué las ocupan, qué ha cambiado a partir de esta distribución, etc.)

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Unas últimas preguntas a modo de cierre:

15. ¿Cómo creen que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
16. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?



14.12. Anexo: Pautas de Entrevista a directores/as

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma Microsoft Teams o similar.
- ii. Esta entrevista está dirigida al Director/a del establecimiento.
- iii. En casos excepcionales de localidades remotas con poca conectividad a internet, se recomienda realizar las entrevistas de manera telefónica.

Encuadre de la entrevista

- iv. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- v. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- vi. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- vii. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- viii. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** y se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- ix. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación y se pide permiso para grabar.
- x. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a para uso interno, como sugerencias para dirigir la conversación.



Introducción al estudio

La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo busca contribuir a la progresión de los docentes y educadoras/es en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente y educador/a principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país. Esta instancia tiene una duración aproximada de 60 minutos, por lo que agradecemos disponer de este tiempo.



Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted y de su trabajo en el establecimiento.

1. Primero, si pudieran presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeña como Director/a en este establecimiento.

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903. Considerando que la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), define elementos como la inducción, el apoyo a los docentes, y una progresión en tramos, entre otros.

2. En general, ¿qué opinión tiene sobre *la Ley 20.903*? ¿Qué contribución cree que hace esta política a la educación y a los y las docentes y educadores del país?
3. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas y debilidades de la política sobre desarrollo profesional docente?
4. Tomando en cuenta lo anterior, ¿Qué cambios o transformaciones a sus labores como director/a diría usted que esta política ha generado? *[Si señala que no ha provocado cambios, consultar por qué no]* ¿Qué cosas hacía antes que hoy ya no debe hacer y qué cosas nuevas hace?
5. Y ahora pensando en el establecimiento que usted dirige, ¿En qué medida (y en qué ámbitos) ha incidido en su comunidad educativa? ¿Nos podría dar algún ejemplo concreto?

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar con ellos, me gustaría que conversáramos sobre el **proceso de inducción** para los y las docentes y educadores/as principiantes a la profesión.

6. En su establecimiento o Unidad Educativa, ¿Se ha(n) realizado algún o algunos procesos de inducción? (continuar con este set de preguntas sólo si la respuesta en Sí)
7. ¿Cómo gestiona los procesos de inducción al interior de su establecimiento?



8. ¿Podría contarme cómo fue la experiencia? ¿En qué actividades o tareas le tocó participar?¹⁰⁴ (*Indagar en el desarrollo del proceso de inducción al interior de su establecimiento, procurando que detalle la experiencia en cómo inició y en su desarrollo.*)
9. ¿Qué aspectos se consideran para la selección de contenidos de un plan de inducción? ¿Cómo se lleva a cabo el seguimiento de estos planes?
10. ¿Cuáles diría usted que son los principales facilitadores y obstaculizadores que inciden en las distintas etapas del proceso de inducción? (*¿Foco en inscripción, ejecución y finalización y los tiempos reales para este proceso?*)
11. ¿Qué elementos considera que son necesarios para asegurar que estos procesos de inducción sean sostenibles (que se puedan mantener) en el tiempo?
12. Pensando en los resultados de este proceso de inducción, tanto para el/la docente o educador mentor/a como para el/la docente o educador novel, ¿En qué cree que aportó la inducción para el desarrollo profesional del docente? ¿Y en el mentor?

Percepción sobre plan local

NOTA: El plan de formación local no aplica para jardines infantiles y sala cuna de Educación Parvularia.

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional local a nivel de los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la Directora/a del establecimiento y el equipo directivo.

En relación con la instalación del plan de formación local para docentes y educadores/as en su establecimiento,

13. ¿Podría contarme cómo ha sido su experiencia implementando este plan? (*Indagar en el proceso de instalación del plan local en su establecimiento en términos de si fue fácil o difícil entender qué cosas tenía que hacer como director/a.*)
14. Ahora, ¿me podría relatar cómo fue el proceso de diseño del plan y quiénes participaron? ¿Cómo se distribuyeron los roles? (*Indagar sobre todo en participantes que incorporó al proceso de diseño del plan, como docentes en tramos superiores de la carrera, docentes o educadores mentores, otros integrantes del equipo directivo*)

¹⁰⁴ Elementos para tener en cuenta son el momento de postulación, la organización del tiempo para la dupla, el acompañamiento al plan de inducción, participación en actividades con la dupla, y la duración del proceso, por mencionar algunos elementos relevantes.



15. Pensando en el contenido del plan, ¿Cómo se definieron y seleccionaron los contenidos? ¿Cómo evaluaría el desarrollo e implementación de estos planes?
16. ¿Cuáles son los principales resultados que esperan tener con el plan local? ¿Qué evidencias concretas pueden dar cuenta de estos resultados luego de dos años de implementación? ¿en cuánto tiempo ya pueden ver esos resultados?
17. ¿Cuál diría usted que son los principales facilitadores y obstaculizadores para diseñar e implementar el plan local?

Oferta Formativa

Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los docentes y educadores/as del país.

18. ¿Cómo evaluaría usted la oferta en términos de calidad y pertinencia con su contexto educativo? ¿aplica para todos los niveles educativos? ¿cuáles diría que son sus principales fortalezas y debilidades?
19. A su juicio, ¿Cuáles son las principales necesidades formativas de las y los docentes o educadoras que trabajan en este establecimiento? ¿Cómo se informa de éstas?

Horas no lectivas

Por otro lado, la ley también contempla un aumento en la proporción de las horas no lectivas.

20. Considerando esto, ¿cómo han organizado la distribución de horas lectivas y no lectivas al interior de su establecimiento? ¿qué actividades en específico realizan los/as docentes o educadoras de su establecimiento en las horas no lectivas? (*Indagar en qué se usa el tiempo no lectivo*). ¿Las horas no lectivas con las que cuenta hoy su establecimiento son las que establece la ley?

Percepción sobre ingreso a SDPD

Para ir acercándonos al final de la entrevista, nos gustaría conversar sobre el sistema de reconocimiento y el proceso evaluativo propuesto por el SDPD.

21. ¿Qué opinión tiene sobre el proceso evaluativo y el de reconocimiento por el que pasan los docentes y educadoras?

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

22. ¿Cree que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de los/as docentes o educadoras?



23. Desde su rol de Director/a, ¿cómo cree que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años?
24. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.13. Anexo: Pautas de Entrevista a sostenedores/as

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera online mediante la plataforma *Microsoft Teams* o similar.
- ii. Esta entrevista está dirigida a Sostenedores/as de establecimientos educacionales acogidos a la Ley 20.903.

Encuadre de entrevista

- i. Es importante preparar la entrevista con anterioridad, de modo de cautelar la fluidez de la conversación, no leer las preguntas literalmente. Para ello, esta pauta debe ser estudiada en detalle, identificando su secuencia, lógica y componentes, a fin de guiar la conversación de manera desenvuelta y anticipar redundancias o desvíos de los focos de interés.
- ii. Hay que mencionar que la entrevista será conducida por un/una profesional del equipo PNUD, y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- iii. Si algún tema se repite, o debe indagarse nuevamente, el entrevistador debe recordarle al entrevistado/a lo que éste ya mencionó al respecto y, a partir de ello, reelaborar y extender la pregunta.
- iv. Procurar que el/la entrevistada esté en un espacio cómodo. Si está desde su casa conectado de forma remota, se le sugiere ir a buscar agua, avisar que estará en una entrevista para que pueda hablar con calma, etc. Se le pregunta si está cómodo/a y luego se da inicio.
- v. Enviar consentimiento informado por correo electrónico antes de la entrevista. Al inicio de la entrevista, se revisa en conjunto del **Consentimiento Informado** se solicitará la firma luego de aclarar dudas.
- vi. Se debe explicar que la entrevista no funciona en lógica pregunta-respuesta, sino que busca ser una **conversación fluida** con algunos tópicos temáticos que serán guiados por el/la entrevistador/a. Se transparenta el uso de una pauta temática que orientará la conversación y se pide permiso para grabar.
- vii. Finalmente, se sugiere recordar que los elementos en cursivas en las preguntas corresponden a orientaciones para el/la entrevistador/a, como sugerencias para dirigir la conversación.

Introducción al estudio



La Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), busca reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones del país.

Su objetivo, establecido en el artículo 19, es *“reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula”*.

En términos generales, el SDPD consta de un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y de un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes. El primero se compone del proceso evaluativo integral y de la progresión en tramos. El segundo, busca contribuir a la progresión de los docentes en el Sistema de Reconocimiento mediante una oferta formativa.

Además de lo anterior, el SDPD se complementa con un Proceso de Acompañamiento Profesional Local cuyo objetivo es entregar lineamientos para que los establecimientos puedan instalar procesos de mejora continua, lo que se traduce en dos dispositivos: un proceso de formación para el desarrollo profesional orientado a fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y un proceso de inducción al ejercicio profesional docente orientado a acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional.

Frente a esto, la presente entrevista tiene como finalidad el conocer su percepción frente a la contribución que han hecho estos elementos en el desarrollo profesional de los docentes y educadores/as del país.



Trayectoria profesional

Para comenzar, me gustaría conocer un poco más acerca de usted y de su rol con los establecimientos a su cargo.

Primero, si pudiera presentarse, y contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional, y desde hace cuánto tiempo se desempeña como Sostenedor/a de los establecimientos a su cargo.

Percepción general sobre Ley 20.903

Ahora, me gustaría que conversáramos un poco acerca de su opinión en general de la Ley 20.903 y cómo han cambiado las cosas en su o sus establecimientos educacionales, considerando que esta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), introduce elementos como la inducción, el apoyo a los docentes y educadoras, y una progresión en tramos, entre otros,

1. De lo que usted conoce ¿Qué opinión tiene sobre la Ley 20.903? ¿Qué elementos le parecen destacables? ¿Por qué? ¿Qué contribución cree que hace esta política a la educación y a los docentes y educadores/as del país? (Si no emerge espontáneamente, se puede complementar con: ¿Y qué elementos cree que son más significativos de esta política? ¿Por qué?)
2. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas y debilidades de la política sobre desarrollo profesional docente?
3. *[Para establecimientos particulares subvencionados y de Educación Parvularia]* ¿Qué factores lo/a llevaron a postular a su(s) establecimiento(s) al proceso de ingreso voluntario al SDPD?
4. Tomando en cuenta lo conversado, y en su experiencia, ¿Cómo ha incidido o transformado sus labores la implementación de esta ley? ¿En qué ha impactado su labor como Sostenedor/a? ¿Qué cosas hacía antes que hoy ya no debe hacer y qué cosas nuevas hace?

Percepción sobre proceso de inducción

Quisiera ahora que pudiéramos ir hablando más específicamente, sobre algunos de los elementos que introduce el SDPD. Para comenzar con ello, me gustaría que conversáramos sobre el proceso de inducción para las y los docentes y educadoras principiantes al ejercicio profesional.

5. ¿Cuánto conoce de este proceso? ¿Su o sus establecimientos han tenido procesos de inducción con docentes y/o educadoras principiantes? ¿Podría contarme cómo fue la experiencia? ¿En qué cosas le tocó participar? ¿Qué apoyos o colaboraciones encontró en el CPEIP/MINEDUC/SdEP? ¿Cómo fue ese apoyo? *(Indagar en el desarrollo del*



proceso de inducción al interior de su establecimiento, procurando que detalle la experiencia en cómo inició y en su desarrollo).

6. ¿Qué elementos considera que son necesarios para asegurar que estos procesos de inducción sean sostenibles en el tiempo?

Percepción sobre plan de formación local

Quisiera que habláramos ahora sobre un elemento nuevo que introduce el SDPD, que es el énfasis en el desarrollo profesional a nivel local en los establecimientos, es decir, la organización y definición de acciones y actividades formativas diseñadas para docentes y educadores/as al interior de los mismos establecimientos. Una de las principales tareas es la elaboración de un Plan Local, liderado por el/la directora/a del establecimiento.

En relación con la instalación del plan de formación local para docentes y educadores/as en su establecimiento.

NOTA: Este apartado no aplica para jardines infantiles ni sala cuna JUNJI, INTEGRA ni VTF ya que no existen fondos destinados para el desarrollo de PME ni Planes de Formación Local.

7. El artículo 12 de la Ley señala que los/las Sostenedores podrán colaborar con el desarrollo profesional docente, estimulando el trabajo en equipo de ellos. En ese sentido, ¿Qué acciones ha desarrollado como Sostenedor con miras a este objetivo?
8. ¿Como describiría usted la relación de colaboración con el CPEIP/MINEDUC en el marco de la implementación de los planes locales?
9. ¿Cuáles son los principales resultados que han tenido/esperan tener con el plan local en sus establecimientos educacionales? *(Indagar su opinión con respecto a la utilidad que ha tenido el plan local en su/sus establecimientos educacionales y las evidencias concretas que permiten dar cuenta de los resultados, ¿en cuánto tiempo ya pueden ver esos resultado*
10. Pensando en el contenido del plan, ¿Bajo qué criterios aprueban ustedes los planes de formación local que les son presentados y cómo se articulan con las diferentes áreas de la gestión educativa ¿Cuáles áreas tienen más valor para ustedes?
11. Dado que la ley establece que los planes de formación local pueden realizarse presupuestariamente con cargo a la ley de subvenciones, ¿Cómo se organizan los recursos disponibles para dar curso a los planes? ¿Qué dificultades enfrenta en esa organización y gestión? Las acciones formativas propuestas en los planes locales consideran la particularidad territorial, de niveles u otras necesidades del establecimiento.

Horas No Lectivas



NOTA: Esta pregunta aplica solo para establecimientos que impartan Educación Parvularia y/o diferencial.

14. Existen horas no lectivas para el trabajo técnico de los equipos pedagógicos en jardines infantiles y sala cuna. ¿Cómo están distribuidas? ¿Cómo se planifican y qué propósito tienen?

Oferta Formativa

Ahora, pensando en la oferta formativa que se pone a disposición de los docentes y educadores/as de párvulos y diferenciales del país.

NOTA: Este apartado aplica para el nivel de educación escolar y educación parvularia de jardines infantiles y sala cuna financiados vía transferencia de fondos (VTF), CAD, o INTEGRA. JUNJI y SLEP se excluye ya que tienen una glosa presupuestaria distinta para este ámbito.

12. A su juicio, ¿Cuáles son las principales necesidades formativas de las educadoras/es o equipos pedagógicos que trabajan en los establecimientos administrados por usted como entidad sostenedora, ¿Cómo se enteran o se informan de las necesidades formativas de las educadoras de párvulos y diferenciales de sus establecimientos?
13. ¿Existen mecanismos de consulta con los establecimientos para conocer sus necesidades de formación? ¿podría mencionar algunos? ¿Cuáles son los focos formativos definidos por usted como Sostenedor/a?
14. ¿Cuáles diría que son las principales fortalezas y debilidades de la oferta?

Percepción sobre ingreso a SDPD y sistema de apoyo

Para ir acercándonos al final de la entrevista, nos gustaría conversar sobre el sistema de reconocimiento y el proceso evaluativo propuesto por el SDPD.

15. **¿Cuál ha sido su rol como Sostenedor/a en el proceso evaluativo de los y las docentes y educadores/as?**
16. Tomando en cuenta el *portafolio* y la *prueba de conocimientos específicos*, **¿qué opinión tiene de estos instrumentos de evaluación?**

Síntesis y cierre

Le agradezco mucho la conversación. Las últimas preguntas, a modo de cierre:

17. ¿Cree que esta política docente puede contribuir a disminuir la rotación y deserción de los docentes y educadoras de párvulos?
18. Desde su rol como Sostenedor/a, ¿cómo cree que se podría mejorar la implementación de la ley en los próximos años? ¿dónde pondría los énfasis?



19. ¿Hay algo que le gustaría agregar o enfatizar?

Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para este estudio. ¡Muchas gracias!



14.14. Anexo: Antecedentes de elaboración de los muestreos

Para la elaboración de la muestra para la *encuesta por correo electrónico* se consideraron una serie de pasos. Estos son:

Definición del universo, que corresponde al conjunto desde el cual se extraerá la información y hacia el que se generalizarán las conclusiones obtenidas. En el caso del estudio, el universo corresponde al *total de docentes y educadoras/es de escuelas y jardines infantiles adscritos/as al sistema de desarrollo profesional docente, registrados en la base de cargos docentes actualizada hasta el 2022, proporcionada por el Centro de Estudios del MINEDUC.*

Por lo tanto, la unidad de análisis corresponde a docentes y educadoras/es adscritos a la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que ingresaron entre el 2016 y el 2022.

El tipo de muestreo seleccionado fue el de aleatorio estratificado, que permite dividir a la población en estratos y se escoge de manera aleatoria un número de individuos de cada uno de esos estratos de forma proporcional al número de componentes.

Una de sus ventajas es que permite aplicar el esfuerzo de muestreo de forma “inteligente”, tomando muestras de mayor tamaño en aquellos estratos que así lo requieran, y menos en donde no haga falta.

Para el proceso de estratificación de la muestra se consideraron dos variables relevantes para la caracterización de docentes y educadoras/es adscritos/as al SDPD:

- Tipo de dependencia del establecimiento al que pertenecían.
- Tramo de progresión en carrera docente al que pertenecían.

Como hipótesis las y los docentes y educadoras de la educación municipal fueron introducidos a la carrera docente a partir del 2016, mientras que aquellos que ejercen en establecimientos con otra dependencia administrativa fueron entrando de manera progresiva a partir de ese año en adelante. Esto reflejaría distintas percepciones y valoraciones en algunos grupos de docentes y educadoras con relación a la ley dado que se han familiarizado con ella en tiempos distintos. Asimismo, esto podría reflejar más avances en los tramos de la carrera docente en docentes y educadoras que llevan más tiempo en ella. De ahí su relevancia.

En cuanto a la variable tipo de dependencia administrativa, se seleccionan tres atributos: municipal, particular subvencionado y servicio local de educación pública. Se excluyen los



atributos: particular pagado, por no estar dentro del grupo de docentes objetivo, y Corporación de Administración Delegada (CAD), dado que representan un porcentaje menor de éstos.

En tanto, el tramo de la evaluación docente considera seis atributos, a saber, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II, dejando fuera el tramo de acceso ya que son docentes que aún no han sido evaluados, y, por ende, podrían no conocer todos los procesos involucrados en la ley.

El marco muestral corresponde a 143.747 docentes y educadoras registrados por el MINEDUC. A un 95% de nivel de confianza, con un error muestral de 2,75% a varianza máxima, se estima un total de 1260 aplicaciones a docentes y educadoras de establecimientos escolar (EE) adscritos a la ley.

Tabla 117: Muestra encuesta a docentes y educadoras/es adscritos a la ley de establecimientos escolares (EE)

	MUNICIPAL			P. SUBVENCIONADO			SLEP			TOTAL		
	U	%	N	U	%	N	U	%	N	U	%	N
Acceso	7170	10,1	63	45269	73,4	397	1217	10,7	11	53656	37,3	470
Inicial	15436	21,8	135	4473	7,2	39	2384	21,0	21	22293	15,5	195
Temprano	17672	25,0	155	4135	6,7	36	2907	25,5	25	24714	17,2	217
Avanzado	22101	31,3	194	6402	10,4	56	3646	32,0	32	32149	22,4	282
Experto I	5600	7,9	49	670	1,1	6	821	7,2	7	7091	4,9	62
Experto II	2691	3,8	24	749	1,2	7	404	3,6	4	3844	2,7	34
Total	70670	100,0	619	61698	100,0	541	11379	100,0	100	143747	100,0	1260

Fuente: elaboración propia – PNUD.



14.15. Anexo: Categorías AAPOR

Según AAPOR (2023), la tasa de respuesta se define como el número de personas que contesta la encuesta en relación con quienes la recibieron.

$$RR5 = \frac{I}{(I + P) + (R + NC + O)}$$

La tasa de cooperación corresponde a la proporción de todos los casos consultados de todas las unidades elegibles que fueron contactadas.

$$COOP2 = \frac{(I + P)}{(I + P) + R + O}$$

La tasa de rechazo es la proporción de encuestas que fueron rechazadas sobre el total de quienes la recibieron.

$$REF3 = \frac{R}{(I + P) + (R + NC + O)}$$

La tasa de contacto refiere a la proporción de casos que fueron alcanzados por la encuesta.

$$CON3 = \frac{(IP) + R + O}{(I + P) + (R + NC + O)}$$



14.16. Anexo: Bases de datos administrativas utilizadas

Las bases de datos utilizadas en este apartado corresponden a las bases públicas de Cargos Docentes provenientes de la plataforma Datos Públicos del Ministerio de Educación (MINEDUC), y a bases entregadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM).

- **Caracterización Docente:** se utilizaron las bases de Cargos Docentes disponibles en Datos Abiertos. Para obtener el porcentaje de docentes en el SDPD, se utilizó además de una base de acceso restringido enviada por el Centro de Estudios del MINEDUC, con la nómina de establecimientos que ingresaron al SDPD, llamada “Ingreso SDPD_2019_al_2023”.
- **Proceso de Inducción y Mentorías:** se utilizaron las bases de datos de duplas de mentorías para el período 2018-2022, bases de datos de Registro Público de Mentores, y una base de datos sobre las razones de término anticipado del proceso, para el período 2018-2020. Los nombres de las bases para 2018 son (análogo para el resto de los años), respectivamente: “20180807_Docentes_2018_20180630_WEB”; “220818_BBDD Duplas 2018”; “220818_Registro Público de mentores 2018”; “Doc. Principiante Registro Inducción y Mentoría con motivos termino anticipado”. Todas estas bases fueron proporcionadas por el Mineduc.
- **Formación Continua:** las bases de datos utilizadas corresponden a una base postítulos para el periodo 2015-2018 (“220818_Postitulos 2015-2018”), y una base de acciones formativas por año para el periodo 2016-2021, de nombre “220818_Consolidado 2016” (solo cambia el año en el nombre de cada una). Todas estas bases fueron proporcionadas por el Mineduc.
- **Sistema de Reconocimiento:** se utilizaron las bases de datos de Evaluación Docente (2015-2021) y ECEP (2016-2019) de Datos Abiertos, y las bases de datos de Evaluación Docente (2016-2020) y ECEP (2016-2021) proporcionadas por el Mineduc. Estas últimas se llaman “220818_BDM2018” para Evaluación Docente (cambia el número final por año) y “220818_ECEP2018_Publicado_Docentes”, “220818_ECEP2018_Publicado_PCerradas” para ECEP (cambia el número después de ECEP por año).
- **Trayectorias:** además de las bases utilizadas en caracterización docente, se utilizaron las bases de asignaciones, entregadas por el Mineduc, y llamadas “Asignaciones_2020_7_MRUN”, las cuales contienen información sobre tramos de



las/os docentes, a julio de cada año (cambia el nombre de la base por año). Asimismo, se utilizaron las bases de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), para el período 2011-2022, presentes en <https://www.junaeb.cl/ive/> para caracterizar los establecimientos según su porcentaje de estudiantes prioritarios.

- Horas No Lectivas: además de las bases utilizadas en caracterización docente, se utilizaron las bases de IVE, a fin de calcular el porcentaje de docentes de primer ciclo básico con 80% o más de estudiantes prioritarios.
- Formación Inicial Docente: se utilizaron las bases de datos de Datos Abiertos de matrícula en educación superior, las de titulación de educación superior, las bases de Evaluación Nacional Diagnóstica (2016-2019). Además, se utilizaron bases proporcionadas por el Mineduc de PSU (2012-2019), llamadas “A_INSCRITOS_PUNTAJES_PSU_2019_PRIV_MRUN” (cambia el número por año), y las bases privadas de END (2018-2021), llamadas “220818_END2018_PCDD” y “220818_END2018_PCPG” (cambia el número posterior a END por año).
- Educación Parvularia: se utilizó una base de datos, proporcionada por el Mineduc, llamada “BBDD Pav_Carrera Docente_Contactos”, que contenía información de caracterización y tramos en carrera de educadores/as adscritas/os al SDPD.
- PME: se utilizaron bases de datos de implementación y dos de planificación anual de los Planes de Mejoramiento Educativo, de 2017 a 2022, llamadas “Reporte Implementación [Año]”, “Planificación Anual Parte 1 [Año]”, y “Planificación Anual Parte 2 [Año]”. Estas bases contenían información sobre las actividades desarrolladas en los Planes Locales de Formación.



14.17. Anexo: Componente Sistema de Evaluación al Desempeño Profesional Docente y Sistema de Reconocimiento

Tabla 118: Distribución de quienes conocen y no conocen los componentes de carrera docente – Docentes y Educadores/as

	Conocen	No conocen	Total
Progresión en tres tramos obligatorios	1359	98	1457
Progresión en dos tramos voluntarios	1337	120	1457
Asignaciones monetarias por avance en tramo	1389	68	1457
Tipo de evaluaciones requeridas	1388	69	1457
Los niveles de logro para cada tramo	1386	71	1457

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 119: Distribución de quienes conocen y no conocen los componentes de carrera docente - Educadoras de JI y SC

	Conocen	No conocen	Total
Progresión en tres tramos obligatorios	798	143	941
Progresión en dos tramos voluntarios	790	151	941
Asignaciones monetarias por avance en tramo	809	132	941
Tipo de evaluaciones requeridas	809	132	941
Los niveles de logro para cada tramo	810	131	941

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 120: Distribución de docentes y educadores/as evaluados/as según tipo de componente del sistema de reconocimiento / Pertinencia para evaluar trabajo profesional en el aula.

	Evaluado/a	No evaluado/a	Total
Evaluación de conocimientos específicos	1319	124	1443
Evaluación de conocimientos pedagógicos	1318	125	1443
Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	1322	121	1443
Portafolio: grabación de clases	1324	119	1443
Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente	1313	130	1443



Tabla 121: Distribución de docentes y educadores/as evaluados/as según tipo de componente del sistema de reconocimiento / Pertinencia para evaluar trabajo profesional fuera del aula.

	Evaluado/a	No evaluado/a	Total
Evaluación de conocimientos específicos	1288	133	1421
Evaluación de conocimientos pedagógicos	1293	128	1421
Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	1287	134	1421
Portafolio: grabación de clases	1289	132	1421
Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente	1286	135	1421

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 122: Distribución de educadores/as JI y SC evaluados/as según tipo de componente del sistema de reconocimiento

	Evaluado/a	No evaluado/a	Total
Evaluación de conocimientos específicos	630	311	941
Evaluación de conocimientos pedagógicos	630	311	941
Portafolio: planificación, evaluación y reflexión	633	308	941
Portafolio: grabación de clases	634	307	941
Portafolio: experiencia de trabajo colaborativo reciente	626	315	941

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 123: Distribución de docentes y educadores/as de establecimientos municipales o SLEP evaluados/as según tipo de componente del Sistema de Evaluación Docente

	Evaluado/a	No evaluado/a	Total
Autoevaluación	1288	155	1443
Entrevista de pares	1269	174	1443
Informe de autoridad educativa sobre su trabajo colaborativo	1306	137	1443

Fuente: Elaboración propia.



14.18. Anexo: Componente Orientaciones y exigencias de calidad y acceso a instituciones formadoras

Tabla 124: Estadísticos descriptivos asociados la END por perfil y año – Educación Parvularia

Parvularia	Variable	CRUCH	No CRUCH	Prosecución	Regular	Norte	Centro	Sur
2016	N	575	946	N/A	N/A	135	1.249	1.033
	Media	105,11	98,78	N/A	N/A	95,31	101,6	103,3
	SD	11,7	11,05	N/A	N/A	11,79	11,66	10,7
2017	N	772	1.704	729	1.747	264	2.002	2.033
	Media	103,98	97,22	95,46	100,94	95,81	99,63	100,3
	SD	11,69	11,83	10,78	12,39	12,85	12,2	11,7
2018	N	833	2.309	1.238	1.904	323	2.511	3.033
	Media	103,56	97,21	95,96	100,8	94,11	99,36	100,3
	SD	12,48	11,46	10,77	12,47	11,92	11,93	12,2
2019	N	836	2.371	1.817	1.390	262	2.637	3.033
	Media	106,22	97,42	95,85	104,77	97,34	99,6	102,3
	SD	11,59	12,05	11,87	11,56	12,26	12,63	11,7
2020	N	940	930	393	1.477	252	1.338	2.033
	Media	105,66	102,29	98,84	105,35	100,08	104,88	103,3
	SD	11,77	11,81	12,48	11,37	12,07	11,56	12,2
2021	N	940	574	342	1.172	206	1.121	1.033
	Media	103,23	101,01	97,54	103,81	95,96	103,68	101,3
	SD	12,52	11,27	11,74	11,85	11,54	11,63	13,2

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc. Se excluye la categoría de sexo al tener tres hombres o menos por año.

Tabla 125: Estadísticos descriptivos asociados la END por perfil y año – Educación Básica

Básica	Variable	Hombres	Mujeres	CRUCH	No CRUCH	Prosecución	Regular	Norte	Centro	Sur
2016	N	206	1.267	970	537	N/A	N/A	80	1.310	1.033
	Media	100,82	100,84	104,19	94,09	N/A	N/A	97,56	101,06	97,3
	SD	11,71	12,87	12,22	11,15	N/A	N/A	11,81	12,97	10,7
2017	N	253	1.494	1.073	718	88	1.703	181	1.450	1.033
	Media	98,13	100,11	102,67	95,18	99,61	99,67	95,6	100,46	97,3
	SD	12,49	11,7	11,88	10,35	8,66	12,02	10,52	12,07	11,7
2018	N	171	1.291	909	590	102	1.397	114	1.202	1.033
	Media	98,89	100,01	102,23	95,7	93,87	100,09	97,9	100,16	97,3
	SD	13,31	11,48	11,82	10,58	12,83	11,59	10,62	11,97	10,7
2019	N	186	1.114	860	463	52	1.271	145	1.053	1.033
	Media	100,59	100,56	103,01	95,68	97,6	100,56	97,24	100,72	101,3
	SD	11,64	12,13	11,98	10,94	13,26	12,08	12,74	12,14	10,7



2020	N	233	1.310	1.065	478	59	1.484	206	1.173	1
	Media	99,45	100,08	101,64	96,3	98,34	100,05	96,58	100,81	98
	SD	11,98	11,58	11,65	10,73	12,17	11,61	10,31	11,62	1
2021	N	223	1.176	1.177	222	4	1.395	151	1.113	1
	Media	98,22	99,33	100,01	94,61	92,95	99,17	94,84	99,98	9
	SD	11,19	11,39	11,48	9,49	4,87	11,37	12,73	11	11

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 126: Estadísticos descriptivos asociados la END por perfil y año – Educación Media

Media	Variable	Hombres	Mujeres	CRUCH	No CRUCH	Prosecución	Regular	Norte	Centro	Sur
2016	N	2.798	2.888	3.876	2.353	N/A	N/A	515	4.738	9
	Media	99,48	101,89	103,13	96,09	N/A	N/A	98,71	100,71	100,
	SD	12,35	11,93	12	11,55	N/A	N/A	13,08	12,4	11,
2017	N	4.070	4.009	5.248	3.728	990	7.986	778	7.056	1.1
	Media	98,29	102,05	102,7	95,62	107,71	98,78	98,15	99,98	99,
	SD	12,3	11,8	11,83	11,69	12,91	11,84	12,26	12,42	11,
2018	N	3.241	3.165	3.968	2.849	869	5.948	595	5.326	8
	Media	99,77	102,71	103,37	97,7	109,2	99,8	99,91	101,13	100,
	SD	11,94	11,51	11,35	11,9	12,27	11,38	11,62	12,17	10,
2019	N	2.756	2.804	3.567	2.301	979	4.889	562	4.426	8
	Media	99,58	102,65	102,92	98,1	108,44	99,55	100,03	101,37	99,
	SD	12,26	11,91	12,13	11,82	12,42	11,65	11,47	12,48	11,
2020	N	2.786	3.219	4.268	1.737	780	5.225	672	4.443	8
	Media	101,17	103,49	103,48	99,79	110,17	101,26	99,67	103,06	101,
	SD	11,55	10,98	10,99	11,65	11,3	10,84	11,22	11,34	10,
2021	N	3.110	3.562	4.796	1.876	1.034	5.638	698	5.090	8
	Media	100,35	101,98	102,01	99,2	108,38	99,91	97,29	102	99,
	SD	11,8	11,23	11,22	12,05	12,76	10,79	11,03	11,52	11,

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

14.19. Anexo: Componente Mentoría

A continuación, se presenta una descripción de cada uno de los módulos, y las competencias que se busca desarrollar en cada uno.

Observación y retroalimentación: Capacidad de observar la práctica pedagógica de manera objetiva y centrada en objetivos específicos y establecer diálogos pedagógicos con



él o la docente y educadoras/es principiante, para definir las orientaciones para la mejora de las prácticas pedagógicas y la toma de consciencia de sus logros de aprendizaje.

Competencias por desarrollar:

- Observar y sistematizar la propia práctica pedagógica y la del docente y educadora/a principiante
- Conocer diversas estrategias de retroalimentación que permitan al o a la docente, educadora/a principiante tomar consciencia de su quehacer pedagógico que le movilice a generar cambios

Reflexión pedagógica: Capacidad de orientar una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas de los y las docentes y educadoras/es principiantes como la suya propia, con el fin de fortalecer la autonomía y las competencias profesionales, favoreciendo el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

Competencias por desarrollar:

- Gestionar procesos de acompañamiento centrado en la reflexión autónoma sobre sus prácticas mediante la investigación-acción, planificando acciones para superar las dificultades de su desempeño profesional docente.
- Promover en él o la docente, educadora principiante una reflexión crítica sobre sus prácticas pedagógicas, potenciando su capacidad de descripción objetiva, así como el análisis de las decisiones pedagógicas que toma en determinadas situaciones que ocurren en el aula.

Comunicación efectiva: Capacidad de establecer una comunicación dialógica, clara, precisa, generando interacciones estimulantes que posibiliten una reflexión con el o la docente, educador/a principiante en un ambiente propicio basado en el respeto y confianza para el desarrollo profesional docente.

Competencias por desarrollar:

- Establece relaciones interpersonales respetuosas y efectivas con sus pares para gestionar un trabajo colaborativo, de confianza y comunicación efectiva con el fin de desarrollar una cultura de dialogo.
- Analice críticamente los problemas pedagógicos del desempeño docente, para proponer posibles soluciones de manera asertiva y efectivas.

Gestión Pedagógica: Capacidad para desarrollar, monitorear, retroalimentar, y evaluar el desarrollo de estrategias pedagógicas diversas con el fin de propiciar aprendizajes de calidad en todos y todas las estudiantes, párvulos del docente y educador/a principiante.

Competencias por desarrollar:



- Generar la capacidad de análisis para diseñar, seleccionar y organizar diversas estrategias de enseñanza y evaluación con el propósito de generar cambios en el saber pedagógico para los distintos contextos educativos.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) como medio didáctico facilitador de la acción pedagógica con él o la docente y/o educador/a principiante.
- Generar las capacidades de diseñar estrategias para que los y las docentes principiantes aborden los objetivos de aprendizaje desde la perspectiva de género e inclusión todas las asignaturas.

Responsabilidad profesional: Manejar información actualizada sobre el sistema educativo y las políticas vigentes, específicamente reglamentos y documentos del establecimiento del o la docente, educadora/a principiante, así como de las oportunidades de desarrollo profesional permanente para mejorar su desempeño y aportar al mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes y párvulos.

Competencias por desarrollar:

- Promover en los y las docentes, educador/as principiantes el análisis de documentos tales como la ley 20.903, PME, PEI, reglamento de evaluación, Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, entre otros, de tal manera que pueda analizar críticamente la realidad del establecimiento.
- Fomentar la proactividad del o la docente, educador/a principiante en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional docente.

Tabla 127: Tasa de participación de docentes principiantes según región

Año	2018	2019	2020	2021	2022
Región					
Arica y Parinacota	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,02%
Tarapacá	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%
Antofagasta	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%
Atacama	0,00%	2,08%	2,94%	0,00%	0,00%
Coquimbo	0,66%	2,16%	1,55%	3,68%	2,60%
Valparaíso	1,36%	4,72%	3,56%	3,27%	0,72%
Metropolitana	1,46%	5,42%	3,14%	1,13%	0,89%
O'Higgins	0,00%	2,21%	1,63%	1,95%	1,09%
Maule	2,48%	4,55%	3,02%	3,79%	2,50%
Ñuble	0,38%	3,81%	3,88%	4,02%	1,20%
Biobío	1,69%	7,15%	5,92%	1,69%	1,56%



Araucanía	0,37%	3,66%	3,17%	2,62%	1,85%
Los Ríos	4,29%	5,32%	4,46%	2,44%	1,83%
Los Lagos	1,18%	2,43%	0,99%	0,66%	1,69%
Aysén	1,96%	4,17%	3,77%	0,00%	4,88%
Magallanes	1,61%	4,35%	7,32%	7,50%	3,03%
Total	1,31%	4,49%	3,26%	2,22%	1,48%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 128: Docentes en Registro Público de Mentores según sexo

Año	2018			2019			2020		
	Realizó	No realizó	Total	Realizó	No realizó	Total	Realizó	No realizó	Total
Hombres	10	176	186	35	205	240	21	417	438
Hombres (%)	5,38%	94,62%	100,00%	14,58%	85,42%	100,0%	4,79%	95,21%	100,0%
Mujeres	44	784	828	145	840	985	99	1.485	1.584
Mujeres (%)	5,31%	94,69%	100,0%	14,72%	85,28%	100,0%	6,25%	93,75%	100,0%
Total	54	960	1.014	180	1.045	1.225	120	1.902	2.022
Total (%)	5,33%	94,67%	100,00%	14,69%	85,31%	100,0%	5,93%	94,07%	100,0%

Año	2021			2022		
	Realizó	No realizó	Total	Realizó	No realizó	Total
Hombres	24	410	434	23	492	515
Hombres (%)	5,53%	94,47%	100,00%	4,47%	95,53%	100,00%
Mujeres	66	1.568	1.634	68	1.807	1.875
Mujeres (%)	4,04%	95,96%	100,00%	3,63%	96,37%	100,00%
Total	90	2.226	2.316	91	2.613	2.704
Total (%)	3,89%	96,11%	100,00%	3,37%	96,63%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

14.20. Anexo: Análisis de Informes de Mentoría

Los(as) docentes que componen las duplas que fueron foco de este análisis ejercen en establecimientos educacionales situados principalmente en la región de



Valparaíso, del Maule, de los Ríos y de la Araucanía. El detalle de las regiones se puede observar en la Tabla 129.

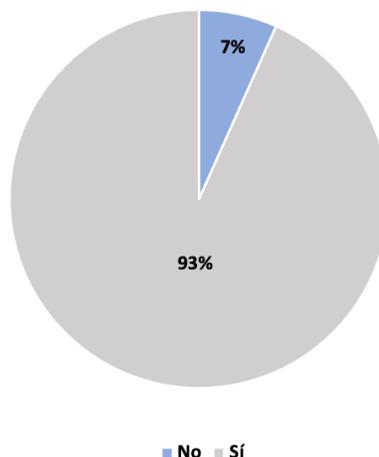
Tabla 129: Región de establecimiento educativo en que se desempeña la dupla –caracterización de la muestra (n=30)

Región	Mentores	Nóveles
I	0	0
II	1	0
III	0	0
IV	2	2
V	5	5
VI	2	2
VII	5	5
VIII	3	4
IX	3	3
X	1	1
XI	0	0
XII	1	1
RM	1	2
XIV	4	3
XV	0	0
XVI	2	2
Total	30	30

Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.

Por otro lado, al analizar si las duplas ejercen en la misma región del país se observó que el 93% (28 duplas) de las duplas sí trabajan en establecimientos de la misma región, mientras que el 7% no lo hace (2 duplas).

Gráfico 55: Alineación de región entre docentes mentores(as) y nóveles (n=30)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

En cuanto al nivel educativo en los que se desempeñan los(as) docentes, la mayoría trabaja en nivel de enseñanza básica, tanto primer como segundo ciclo (14 docentes mentores(as) y 17 docentes nóveles). A continuación, se observan los(as) docentes que se desempeñan en enseñanza media (9 mentores y 5 nóveles). Cabe mencionar que en algunos casos hay docentes que se desempeñan en educación parvularia y básica o en enseñanza básica y media (Tabla 130).

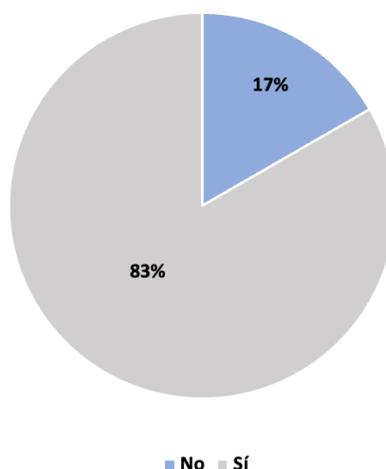
Tabla 130: Nivel educativo de las duplas –caracterización de la muestra (n=30)

Nivel educativo	Mentores	Nóveles
Educación parvularia	6	4
Enseñanza parvularia y básica	0	2
Enseñanza básica	14	17
Enseñanza media	9	5
Enseñanza básica y media	1	2

Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Al comparar el nivel educativo en el que ejercen los(as) docentes, se observó que un 83% de las duplas (25) comparten el nivel educativo, mientras que un 17% (5 restantes) no lo hace.

Gráfico 56: Alineación de niveles educativos entre docentes mentores(as) y nóveles (n=30)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Ejecución del plan de inducción y mentoría

Necesidades pedagógicas y de apoyo

A continuación, se profundiza en torno a las necesidades pedagógicas trabajadas durante la fase 1, las abarcadas durante la fase 2 y las necesidades de apoyo identificadas en la trayectoria del(la) docente principiante.

Necesidades pedagógicas trabajadas en fase 1

En los informes las necesidades pedagógicas trabajadas en la fase 1 del plan de inducción fueron categorizadas como sigue: preparación de la enseñanza, ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, evaluación en el aula y responsabilidad profesional.

Preparación de la enseñanza

En cuanto a la preparación de la enseñanza se trabajó la necesidad de fortalecer las planificaciones de clases y el alineamiento entre los objetivos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza utilizadas y los instrumentos de evaluación para medir el logro de los aprendizajes.

Elaborar planificación e instrumentos de acompañamiento.

Planificación de clases.

Análisis de planificaciones.



Planificación de los cierres de clases.

Diseño de actividades de aprendizaje.

Elaborar planificaciones de clase en base a la aplicación del MBE y DUA.

Fortalecer la elaboración de planificaciones para el desarrollo de habilidades de todos y todas las D estudiantes, integrando las diversas características de sus estudiantes.

Importancia de la planificación y coherencia entre objetivos, actividades, recursos, evaluaciones.

Otra necesidad trabajada relacionada con la preparación de la enseñanza fue el fortalecimiento de estrategias de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.

Fortalecer la creación de estrategias de enseñanza y evaluación en contexto presencial y/o remoto, con el fin de lograr aprendizajes significativos en todos y todas las estudiantes.

Fortalecer las estrategias de enseñanza con el fin de lograr aprendizajes significativos en todos y todas las estudiantes.

Analizar y reconocer su propia práctica fortaleciendo estrategias de aprendizaje significativo en sus estudiantes.

El acompañamiento en el aula y sus respectivas grabaciones también fue una necesidad trabajada durante la fase 1, correspondiente a la preparación de las clases. Esta necesidad va de la mano con la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas en el aula y el quehacer docente.

Acompañamiento al aula. (Grabación de clases).

Acompañamiento al aula presencial.

Estudio y análisis de grabación de clases.

Retroalimentar los momentos y estructura de una clase.

Reflexionar su quehacer docente.

Reflexión de prácticas docentes.

Adicionalmente, dentro de la preparación de la clase se trabajó la necesidad de analizar y estudiar los instrumentos y estrategias de evaluación.

Análisis sobre instrumentos de evaluación.

Estrategias de evaluación.



Finalmente, se hizo referencia al trabajo realizado en torno a reconocer las características y los contextos de los(as) estudiantes y la comunidad educativa, en el contexto de la preparación de las clases.

Reconocer los contextos de su comunidad educativa y de sus estudiantes.

Considerar característica de formas de aprendizaje de sus párvulos.

Ambiente propicio para el aprendizaje

Las necesidades trabajadas durante la primera fase relacionadas con la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje tienen relación con la generación de normas y reglas de convivencia dentro del aula que permitan establecer un ambiente positivo para el logro del aprendizaje de los(as) estudiantes.

Implementar normas de convivencia consensuadas con los estudiantes al inicio de cada clase.

Implementar estrategias para lograr un clima propicio para el aprendizaje.

Resolución de conflictos en el aula.

Conocer mayor diversidad de estrategias de mejora del ambiente para el aprendizaje.

Establecer un ambiente organizado del trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Implementar estrategias para lograr un clima propicio para el aprendizaje.

Reflexionar acerca de consensuar reglas con los estudiantes.

Adicionalmente, se trabajaron necesidades ligadas con la resolución de episodios críticos o dilemas a los que se deben enfrentar los(as) docentes en su práctica diaria.

Episodios críticos o dilemas de la práctica docente.

Reflexión personal entorno a episodios críticos.

Finalmente, se trabajó también la necesidad de generar una cultura desafiante y lúdica, que fomente la interacción, en medio de las clases híbridas, como consecuencia de la pandemia.

Generar una cultura desafiante y lúdica a través de las actividades y clases híbridas.

Reflexionar acerca de la importancia interacción estudiantes mantenerlos atentos y concentrado en modalidad presencial y remota.



Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Respecto a las necesidades asociadas con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se identificó la reflexión de las prácticas pedagógicas con el foco en el aprendizaje. Esta reflexión se centra en el uso del Marco para la Buena Enseñanza y, en algunos casos, se hace referencia al aprendizaje basado en proyectos.

Promover procesos reflexivos de las prácticas pedagógicas de la educadora principiante, a través de estrategias de análisis crítico en relación al Marco de la Buena Enseñanza de Ed. Parvularia, que permitan modificaciones de las mismas en función de facilitar los aprendizajes de los y las estudiantes.

Integrar procesos reflexivos continuos de las prácticas pedagógicas, que permitan modificaciones de las mismas en función de facilitar los aprendizajes de sus estudiantes.

Promover procesos reflexivos de las prácticas pedagógicas de los/las docentes principiantes, a través de estrategias de análisis crítico en relación al Marco de la Buena Enseñanza, que permitan modificaciones de las mismas en función de facilitar los aprendizajes de los niños y niñas.

Análisis de clases.

Conocer y conversar sobre resultados de experiencia de metodología de ABP como método que permite el aprendizaje de todos los estudiantes.

Analizar situaciones emergentes en el desarrollo de su labor docente. Promover la reflexión crítica para analizar desde la mirada del MBE su propia práctica proponiendo estrategias de mejora que faciliten el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Por otro lado, se trabajó la elaboración de diferentes estrategias didácticas y de evaluación que fomentaran el aprendizaje de todos(as) los (as) estudiantes dentro del aula. En este sentido, se trabajaron necesidades asociadas a la estructura de la clase, evaluación formativa, aprendizaje basado en proyectos, fomento de las interacciones, etc.

Conocer y aplicar la multidimensionalidad de estrategias de evaluación y retroalimentación con foco en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Optimizar el tiempo disponible para la enseñanza.

Promover el desarrollo del pensamiento.

Evaluar el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Cómo realizar buenos inicios de clase.

Cómo realizar buenos desarrollos de clases.



Cómo realizar buenos cierres de clases.

Levantar concepciones alternativas en mis estudiantes.

Cómo incluir el aprendizaje basado en proyectos en mis clases.

Generar interacciones efectivas que fortalezcan el desarrollo integral y aprendizajes significativos.

Disponer de diversidad de recursos pedagógicos.

Diversificar metodologías para ser aplicada en el aula presencial y virtual.

Comprender la importancia metacognición abordaje en la clase para realizar retroalimentación.

Diversificar técnicas de evaluación formativa.

Evaluación en el aula

También se identificaron necesidades relacionadas a la evaluación en el aula, destacando la evaluación formativa y sumativa y la retroalimentación.

Profundizar en evaluación formativa.

Retroalimentación.

Evaluaciones sumativas.

Elaborar rúbricas de evaluación sumativa.

Responsabilidad profesional

En el ámbito de la responsabilidad profesional, destaca en primer lugar el trabajo de habilidades comunicativas y la introducción en las respectivas comunidades educativas. En este contexto se fortalece también el establecimiento de redes de apoyo entre los(as) mismos(as) docentes.

Validar su perfil docente desarrollando habilidades comunicativas dialógicas para relacionarse con los distintos estamentos de su comunidad educativa logrando autonomía y seguridad frente a su actuar profesional.

Apoyar en la creación de espacios y contactos para que la docente principiante se introduzca en redes y comunidades docentes, en función de sus necesidades.

Comunicación fluida con el Equipo Directivo.

Afianzar comunicación con sus directivos y profesores de asignatura.

Desarrollar habilidades y competencias comunicativas con los pares centradas en el diálogo y relaciones profesionales, reflexivas y autónomas.



Comunicación dialógica entre pares.

Conocer y socializar con el director y equipo directivo del establecimiento educacional.

Desarrollar habilidades y competencias comunicativas con los pares centradas en el diálogo y relaciones profesionales reflexivas y autónomas.

Recurrir al diálogo efectivo entre sus pares y otros miembros del establecimiento educacional.

Este establecimiento de redes de apoyo se relaciona también con el trabajo colaborativo y con el acompañamiento de un(a) docente con mayor experiencia.

Trabajo en redes de trabajo colaborativo con otros docentes de la comunidad escolar.

Dialogar con un par acerca del proceso enseñanza aprendizaje de esta manera comprender que el trabajo colaborativo en educación es significativo en crecimiento profesional para el profesor novel y esto va en directo beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Fortalecer vínculo con una docente par de mayor experiencia para desarrollar un trabajo sistemático a lo largo del acompañamiento.

Identificar oportunidades para la creación de redes y comunidades docentes, en función de sus necesidades, tanto en la escuela como fuera de la misma.

Apoyar en la creación de espacios y contactos para que el/la docente principiante se introduzca en redes y comunidades docentes, en función de sus necesidades.

El fortalecimiento de técnicas y habilidades de comunicación se enfoca también en la relación con las familias, padres y/o apoderados de los(as) estudiantes.

Desarrollar habilidades y competencias comunicativas con madres, padres y familias de los y las estudiantes.

Adicionalmente, se considera como una necesidad trabajada el conocimiento del proyecto educativo institucional y del plan de mejora educativa. En esta misma línea, se fomenta el estar informado respecto a las normas y metas del establecimiento educativo.

Conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejora Educativo (PME) del establecimiento y considerarlo en las planificaciones.

Conocer las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.

Impregnarse del proyecto educativo institucional.

Conocer PEI y PME del Colegio.



El rol y la función en relación al PEI y PME Responder al sello institucional a través de las unidades de Aprendizaje

Uno de los aspectos más mencionados tiene relación con la necesidad de conocer los lineamientos educativos en términos legislativos, el Marco para la Buena Enseñanza, la Ley de inclusión, la Ley de Desarrollo profesional docente, la Ley general de educación y todas las leyes asociadas al ejercicio de la docencia.

Comprensión de la ley General de Educación.

Comprensión de la importancia del marco regulatorio y normativo.

Comprender como el Marco de la Buena Enseñanza rige nuestra práctica docente.

Lineamientos generales y aplicación del MBE.

Equidad de género, Ley de Inclusión, sesgos y estereotipos de género.

Cómo funciona la progresión y encasillamiento docente.

Manejo de información legal y formal sobre la profesión docente.

Manejar Información actualizada Sobre la profesión, las políticas vigentes, Ley 20.903, Decreto 67, PEI, PME, reglamentos, evaluación y convivencia.

Conocer en base a lectura y análisis la ley 20903 referente al proceso de inducción y mentoría.

Leer y analizar el MBE Leer y analizar PEI.

Conocer acerca de desarrollo profesional docente.

Finalmente, se identifica la necesidad de trabajar técnicas y herramientas para la gestión emocional, el autocuidado docente y todas las implicancias que tiene la salud mental en el ejercicio de la docencia.

Estrategias de contención emocional

Integrar herramientas asociadas al autocuidado docente y relaciones entre pares.

Experiencias socioemocionales al interior de la comunidad educativa para iniciar el acompañamiento profesional.

Apoyar en la creación de espacios y contactos para que el/la docente principiante se introduzca en redes y comunidades docentes, en función de sus necesidades.

Necesidades pedagógicas trabajadas en fase 2



Al igual que con las necesidades pedagógicas trabajadas en la fase 1, las necesidades trabajadas en la fase 2 fueron categorizadas de la siguiente manera: preparación de la enseñanza, ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidad profesional.

Preparación de la enseñanza

En cuanto a la preparación de la enseñanza en la fase 2, se trabajó la necesidad de fortalecer las planificaciones de clases para el desarrollo de todos(as) los(as) estudiantes, corregir y fortalecer debilidades y alinear estas planificaciones con los planes educativos de los establecimientos educacionales.

Planificación.

Fortalecer la elaboración de planificaciones para el desarrollo de habilidades de todos y todas las estudiantes.

Análisis retroalimentación constante de lo planificado para corregir y/o superar debilidades.

Conocer y establecer coherencia y pertinencia entre PEI, MBE, PME y PIE en la planificación de la enseñanza.

Otra necesidad trabajada relacionada con la preparación de la enseñanza fue el fortalecimiento de estrategias de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo, además del diseño y uso de material didáctico.

Desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes significativos en todos y todas las estudiantes.

Diseño de estrategias y material didáctico.

Recursos Pedagógicos.

Metodologías de Enseñanza.

Fortalecer las estrategias de enseñanza con el fin de lograr aprendizajes significativos en todos y todas las estudiantes.

La inclusión de todos(as) los(as) estudiantes en el aula, fue una de las necesidades identificadas y trabajadas durante la fase 2. Específicamente se hace referencia a los estereotipos de género y al enfoque de género.



Elección de material didáctico para usar en el aula sin sesgo y estereotipo de género.

La inclusión en el aula.

Inclusión y enfoque de género.

Diseñar guías, rubricas y otro tipo de instrumentos que contribuyan al logro de los OA planteados durante el transcurso del año teniendo un enfoque de género e inclusión.

Adicionalmente, dentro de la preparación de la clase en la fase 2, se trabajó la necesidad de analizar y estudiar los instrumentos y estrategias de evaluación.

Elaborar rubricas con indicadores de evaluación.

Dominio de la didáctica Estrategias de evaluación.

Evaluación Formativa

Finalmente, se hizo referencia al trabajo realizado en torno a la gestión emocional y de conflictos que puedan suceder dentro del aula, el aprendizaje emocional, el autoconocimiento y la autorregulación en la labor docente. Adicionalmente, se incorpora la relación de la gestión emocional con las vivencias y episodios críticos en el aula.

Gestión emocional (Frustración en ciertos momentos por parte de la docente).

El aprendizaje socioemocional: autoconocimiento y autorregulación.

Enfrentar Episodios Críticos en el aula. Teoría y Práctica.

Ambiente propicio para el aprendizaje

Respecto a las necesidades trabajadas en la fase 2 en relación con la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se identifica por un lado la contención emocional como un aspecto relevante, lo que fue necesario también en el contexto de la emergencia sanitaria.

Contención emocional.

Conocer y utilizar estrategias para la contención emocional en tiempos de pandemia.

Por otro lado, en relación con la generación de un clima para el aprendizaje, se identifica la necesidad trabajada de habilidades y estrategias de manejo de grupo, protocolos de comportamiento, entre otros aspectos.



Implementar de estrategias para lograr un clima propicio para el aprendizaje.

Manejo de grupo.

Protocolos de comportamiento

Recurso Humano para el apoyo de ambientes propicios.

Finalmente, un aspecto relevante en cuanto al ambiente de aprendizaje es el trabajo en torno a la solución de conflictos y de situaciones críticas.

Apoyar procesos de análisis de episodios críticos o dilemas de la práctica docente.

Reflexión personal de incidentes críticos en la sala de clases.

Conocer sobre la teoría de incidentes críticos para aplicar este análisis en el aula.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Respecto a las necesidades asociadas con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes en la fase 2, se identificó la práctica de la reflexión en torno a las prácticas docentes, analizando críticamente la labor diaria.

Promover procesos reflexivos de las prácticas pedagógicas de la docente principiante, a través de estrategias de análisis crítico en relación al Marco de la Buena Enseñanza, que permitan modificaciones de las mismas en función de facilitar los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Profundización de prácticas docentes, planificación de una clase de aula: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos.

Reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se observó que parte del trabajo realizado en la fase 2 respecto a la enseñanza para todos(as) los(as) estudiantes fue trabajo con pares y el acompañamiento en el aula.

Realizar co-docencia. Grupos Interactivos.

Retroalimentación en el Aula. Acompañamiento al Aula.

Trabajo Colaborativo

Trabajo colaborativo, aprender de aciertos y errores.



Adicionalmente, se trabajaron aspectos como el diseño y la planificación de clases según los objetivos de aprendizaje planteados y las respectivas estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. También se especifica en torno a estrategias para la inclusión y la enseñanza en aulas diversas, además de las implicancias y necesidades que surgieron a partir de la educación a distancia.

Organizar los tiempos respecto a la estructura de la clase.

Elaboración de instrumentos de evaluación y análisis de resultados de: evaluación diagnóstica, rúbrica, pautas de cotejo, informes, disertaciones

Importancia de la planificación y coherencia entre objetivos, actividades, recursos, evaluaciones.

Estrategias didácticas.

Aprendizaje profundo, estrategias para instalarlo en el aula, en forma escrita y oral.

Estrategias para implementar en el ciclo didáctico: Inicio, desarrollo y cierre.

Conocer y utilizar estrategias para desarrollo de habilidades a distancia.

Conocer y utilizar diversas estrategias de inclusión para un trabajo en base a la diversidad de necesidades estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Plataformas y estrategias diferenciadas para Enseñar

Reflexión sobre la propia práctica.

Identificar fortalezas y debilidades personales que inciden en la práctica docente.

Actividades basadas desde los intereses de los estudiantes.

Responsabilidad profesional

En el ámbito de la responsabilidad profesional, destaca en primer lugar la reflexión crítica en torno a la práctica docente, las fortalezas y debilidades, las experiencias y diferentes escenarios, etc.

Reflexión sobre su proceso de enseñanza aprendizaje.

Identificar fortalezas y debilidades de la práctica docente.

Reflexión crítica de su quehacer docente



Como profundizar sobre la práctica docente en función de las alternativas de acción del episodio crítico o dilema y como las experiencias van cambiando al encontrarse ante nuevas situaciones. Centrar la configuración de un nuevo y desafiante escenario de clases presenciales y de las consecuencias de la pandemia en las emociones de quienes constituyen la comunidad educativa, especialmente de quienes guían el proceso educativo, es decir, los docentes. Resolver preguntas como las siguientes: ¿Qué nuevos desafíos se presentan en aula al volver a clases presenciales obligatorias?

Otro aspecto relevante trabajado fue la incorporación e integración del docente novel en el establecimiento educativo en el que se desempeña y sus comunidades de aprendizaje. En este contexto, se destaca también el trabajo colaborativo entre pares.

Fortalecer el trabajo colaborativo de la docente principiante en su comunidad educativa.

Integración de la docente principiante en sus comunidades de aprendizaje.

Artículo 18 A – Artículo 18 B (tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.)

Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje profesional.

Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela.

Diferencia un trabajo colaborativo entre docente de lo que no es.

Cómo construir equipos de trabajo.

Trabajo colaborativo

Construcción de relaciones profesionales

Adicionalmente, se trabajó el estudio y profundización en torno a la Ley 20.903 y todas las actividades incorporadas en la evaluación docente.

Profundización de las prácticas docentes a través de las tareas del portafolio: autoevaluación, preguntas-par, tareas a realizar, trabajo colaborativo, evaluaciones, análisis de impacto en desempeño de estudiantes, informe de terceros.

Lectura y análisis de la LEY 20 903, Sistema de Desarrollo profesional Docente.

Lectura y conocimiento de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente Carrera Docente.

La evaluación docente y las tareas que se deben realizar en ella.



Otro aspecto relevante trabajado en la fase 2 fue la adecuación y flexibilización de estrategias en relación con las necesidades presentadas por el estudiantado, considerando también las consecuencias que trajo la pandemia. En este contexto, se destaca también la motivación escolar y la actualización de la profesión.

Herramientas para la motivación escolar.

Manejo y actualización de la profesión

Incorporar Plataformas

Como planificar con flexibilidad de acuerdo a como se van presentando las necesidades sin comprometer los OA priorizados.

Como manejar el tiempo y resolver las dificultades en clases híbridas según los tres momentos de la clase, atendiendo a los estudiantes en forma presencial y online.

Revisión constante de los instrumentos creados para trabajar con los estudiantes y atender las sugerencias que se plantean.

Como modificar y variar estrategias cuando las necesidades de los estudiantes lo ameritan.

¿Qué necesidades surgen de acuerdo al nuevo contexto en que trabajamos?

Necesidades de apoyo en la trayectoria del docente principiante

Preparación de la enseñanza

En cuanto a las necesidades de apoyo en la trayectoria del(a) docente principiante en el contexto de la preparación de la enseñanza se identificó la necesidad de trabajar y profundizar metodologías de enseñanza/aprendizaje y de evaluación. Esto en el contexto de la enseñanza en entornos diversos y la necesidad de responder a las características específicas de todos los estudiantes.

Perfeccionar la metodología y descripción de las actividades

Estrategias de Enseñanza: Seguir profundizando en formas y modos de abordar las habilidades en los estudiantes, acogiendo la ley de inclusión y equidad de género.

Estrategias de enseñanza.

Estrategias de evaluación de aprendizajes.



estrategias de evaluación y retroalimentación.

Actualizarme en estrategias, conocimientos, ir aprendiendo para enseñar más y mejor

Obteniendo nuevas estrategias y metodologías de evaluación.

"diseño de estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la diversidad de sus estudiantes", que permitan monitorear el progreso de sus estudiantes hacia el logro de los objetivos y promover que aprendan lo esperado

Otro aspecto identificado es la necesidad de perfeccionar la planificación de la clase, sus objetivos, su estructura y las adecuaciones necesarias según las características de los diferentes estudiantes, incluyendo también a los(as) estudiantes con necesidades educativas especiales.

indagación del contexto individual de cada estudiante para planificar de acuerdo a la realidad del grupo curso.

Elaborar objetivos abordables en el tiempo de la clase.

Conocer más estrategias para planificar actividades de inicio, desarrollo y cierre que permitan a los estudiantes mejorar sus aprendizajes. Planificación de actividades evaluativas que apunten a los objetivos trabajados en el aula. La evaluación formativa.

Siempre este ámbito es perfectible sobre todo al considerar que atendemos a nuevos estudiantes con sus características y rasgos e intereses individuales, demandan la constante preparación, análisis, evaluación y retroalimentación de los objetivos de aprendizaje.

Contar con más tiempo para realizar una planificación en forma especial lo relativo a las adecuaciones de estudiantes con NEE.

Darme el tiempo o pedir más tiempo de planificación para mejorar la adecuación de estas a mi curso.

Por otro lado, se abordó la necesidad de capacitarse en el uso de diferentes herramientas y plataformas para la mejora de las estrategias de enseñanza. Asimismo, se destaca la relevancia del uso de las TICs en el aula.

Capacitación y acceso gratuito a software y plataformas online para la creación de contenidos.

Continuar la mejora utilización de recursos TIC

Adicionalmente, se percibe como una necesidad de apoyo la profundización en torno a temáticas como las etapas evolutivas en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.



Etapas evolutivas del desarrollo de NNA.

Etapas de desarrollo humano de niños, niñas y adolescentes.

Ambiente propicio para el aprendizaje

Respecto a la generación de un ambiente que propicie el aprendizaje, se identifica como una necesidad de apoyo de los docentes principiantes el establecimiento de normas de convivencia en el aula y generar así un ambiente propicio para aprender.

Establecer al inicio de las clases las normas consensuadas con los y las estudiantes.

Estrategias para generar en el aula un ambiente propicio para el aprendizaje.

Apoyo en cómo crear un ambiente propicio al comenzar una clase.

Por otro lado, se destaca la necesidad de trabajar el manejo del aula, gestión de conflictos y situaciones críticas en el aula.

Clima de aula: Trabajo en el ámbito de la convivencia escolar. Resolución de conflictos y búsqueda de soluciones a partir del diálogo entre pares.

Manejo de gestión de aula, seguir con la implementación y evaluación de las técnicas enseñadas

Fortalecer distintas estrategias de resolución de conflictos dentro del aula.

Dentro del ambiente a fortalecer está el manejo de grupo en situaciones particulares que tienen que ver con conductas que son sancionables bajo el reglamento interno de las escuelas, en otras palabras, conocer métodos para manejar casos singulares, más que los grupales.

Del Marco Para la Buena Enseñanza, me gustaría mejorar en mis estrategias de organización del espacio y recursos para mejorar el aprendizaje de mis estudiantes, ya que en ocasiones por conductas disruptivas de ciertos estudiantes me veo en aprietos en cómo disponer de ellos para que el resto no se vea afectado y el material tampoco.

Asimismo, se percibe la necesidad de establecer estrategias específicas para generar un vínculo con los y las estudiantes, específicamente en el caso de estudiantes provenientes de contextos vulnerables.

Estrategias de vinculación docente

Estudiante en contextos de vulnerabilidad social.



Estrategias para fortalecer el vínculo con estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

Otro aspecto relevante corresponde al establecimiento de comunicación permanente con padres, madres y apoderados, considerándolos como parte fundamental de la comunidad educativa y como piezas claves para la promoción de un mejor clima escolar.

Involucrar a padres, madres y apoderados en una reflexión sobre el rol complementario del hogar y el centro educativo en la promoción de una buena convivencia y en el abordaje y solución de posibles quiebres de la convivencia.

Frecuencia de comunicación con apoderados, estudiantes, y otros agentes de apoyo del establecimiento, para desarrollar y conservar ambientes con un clima adecuado para la enseñanza- aprendizaje.

Enseñanza para aprendizaje de todos los estudiantes

En el contexto de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, destaca la necesidad de reflexionar y mejorar la práctica pedagógica.

Reflexión de la práctica pedagógica: Para analizar y enriquecer las prácticas de aula.

Ampliar, profundizar respecto a estrategias diversificadas para atender las necesidades educativas orientado al aseguramiento del aprendizaje de todos/as los niños y las niñas.

Fomentar uso de metodologías activas.

Adicionalmente, esta reflexión sobre las prácticas involucra también el trabajo en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y al uso del enfoque de género en el diseño de las clases y en las prácticas de aula.

Aplicación de estrategias para trabajar con estudiantes con necesidades especiales.

Capacitación en enseñanza con enfoque de género; metodologías de trabajo colaborativo con profesionales de educación diferencial y psicólogos.

Mayores estrategias específicamente para trabajar con todos los estudiantes, específicamente para la inclusión de aquellos estudiantes atípicos en el sistema escolar.

Otro aspecto relevante corresponde a la necesidad de trabajar la diversificación de la enseñanza. Esto se relaciona con atender a los requerimientos de estudiantes con diferentes características y ritmos de aprendizaje.

Diversificación de la enseñanza.

lograr la diversificación de la enseñanza, acorde a las necesidades de cada uno de los estudiantes, por medio de materiales diversos, uso de tic's así alcanzar aprendizajes significativos.



Estrategias para todos los estudiantes, considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje, multiculturalidad, intereses, destrezas, etc.

Apoyo en los distintos trastornos de los estudiantes del programa PIE.

Estrategias para atender el distinto ritmo de aprendizaje estudiantil.

Responsabilidad profesional

En cuanto a la responsabilidad profesional, la necesidad de fortalecer y fomentar el trabajo colaborativo es uno de los aspectos identificados por las duplas. Asimismo, el incentivo al trabajo en conjunto con otros docentes también permite el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Comunidad de aprendizaje: Seguir fortaleciendo las redes de apoyo docente, continuando con el trabajo colaborativo, en especial con otros docentes con los mismos años de servicio.

Fortalecer el trabajo colaborativo con otros y otras docentes del establecimiento.

Trabajo colaborativo con pares docentes.

El trabajo colaborativo en las comunidades educativas siempre está al debe, por múltiples factores: tiempo, resistencia al cambio o la innovación.

Cómo construir relaciones profesionales y de equipo. Trabajo colaborativo entre equipo pedagógico.

Apoyo al trabajo colaborativo y reconocimiento de las labores del docente tanto dentro como fuera del aula de clases.

Además, se menciona la necesidad de profundizar el conocimiento en torno a la normativa educativa vigente y conocer los detalles del Marco para la Buena Enseñanza.

Profundizar el conocimiento del nuevo Marco de la Buena Enseñanza

Profundizar en la normativa vigente.

Autoevaluar su desempeño teniendo como referencia los estándares de desempeño profesional descritos en el Marco para la Buena Enseñanza, los resultados de la observación y retroalimentación de clases, las evaluaciones externas, su experiencia de aula, las opiniones de sus estudiantes, así como sus propias metas y valores profesionales.

Mayor difusión del nuevo MBE.

Finalmente, se considera relevante la reflexión crítica y periódica en torno a las prácticas pedagógicas, con el fin de mejorar y perfeccionar la labor docente.



Mantener de manera permanente la reflexión en torno a su quehacer.

Reflexión constante de mi quehacer diario.

Se sugiere que incorpore a su práctica pedagógica la cultura de la investigación y perfeccionamiento para fortalecer la enseñanza impartida y por ende el aprendizaje estudiantil.

En este ámbito la docente principiante requiere apoyo en la reflexión sistemática de su práctica, una reflexión crítica sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando cómo se cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje.

Reflexionar sobre la práctica, generar instancias de trabajo en equipo de manera positiva y significativas, generar instancias de colaboración y respeto y manejar información la información actualizada de las políticas de educación.

Contención socioemocional o salud docente

Finalmente, respecto a la contención socioemocional o de salud docente, se identificó la necesidad de trabajar aspectos como el manejo del estrés y la sobrecarga de trabajo. Adicionalmente, se recalca la necesidad de limitar el involucramiento de los(as) docentes nóveles en las problemáticas socioemocionales de sus respectivos(as) estudiantes con el fin de evitar que esto tenga consecuencias en la salud mental docente.

Manejo del estrés y sobrecarga de trabajo. Violencia en las escuelas. Trabajo con apoderados: Desarrollo de habilidades comunicativas, bienestar emocional, autocuidado docente.

Reflexión personal acerca de la labor docente, trabajar una autocrítica moderada (no perjudicial para el desarrollo emocional).

Profundizar en herramientas para la gestión emocional.

Herramientas de gestión emocional.

Fortalecer el uso de estrategias que permitan manejar las problemáticas sociales de los y las estudiantes sin que estas afecten significativamente la salud socioemocional de la docente.

El presente año no tuve buen trayecto emocional, considero que me involucro mucho con mis estudiantes, más de lo que debería, por lo que me cuesta dejar sus problemas de lado, y los llevo a mi vida cotidiana, por lo que considero que necesito de este punto.

Apoyo en salud docente, específicamente en como regular emociones y qué hacer con sentimientos fuertes provocados durante las clases.



Técnicas para autorregular las emociones sobre todo situaciones de estrés.

Participar de instancias en que pueda recibir contención emocional, como todos los docentes lo necesitan

Participar en instancia de autocuidado, ya que lo necesitamos todos urgentemente.

Participar de instancias que ofrezcan al docente la oportunidad de cuidar su salud integral y contención socioemocional.

Es necesario atender este ámbito siempre sobre todo al estar afectado por diferentes situaciones externas o internas de la comunidad educativa donde se desenvuelven los docentes principiantes. Desarrollar estrategias de autocuidado.

Constantemente, ir adquiriendo mejores herramientas para facilitar este ámbito que es transversal en nuestras vidas, tanto profesional como personal.

Es necesario considerar este aspecto como fundamental para el éxito del acompañamiento al ofrecer espacios para la expresión de los sentimientos y posibles rutas para la solución de problemas.

Permitir a los establecimientos hacer pausas para el desarrollo de actividades de autocuidado docente. Si los profesores están bien influye en su motivación y en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Por otro lado, se menciona la necesidad de trabajar la contención emocional con los estudiantes y profundizar los conocimientos en torno a estrategias para el manejo de situaciones críticas en el contexto de salud mental con los estudiantes.

Actualización de estrategias de contención emocional con los estudiantes.

Manejo de estrategias de contención socioemocional

Estar siempre en contacto con docentes PIE por casos de niños vulnerables. Para manejo de situaciones difíciles en este contexto.

Cursos que aborden desde distintas metodologías la contención socioemocional en el aula.

Falta desarrollar la contención socioemocional, es algo nuevo para lo que nadie está capacitado para trabajar en el aula.

Evaluación de docentes mentores

Evaluación general a docentes mentores



La evaluación general a los(as) docentes mentores(as) fue realizada por los(as) docentes nóveles, quienes puntuaron a sus mentores según diferentes aspectos relacionados a la inducción. En términos generales, la evaluación fue positiva, ya que los(as) docentes principiantes creen que sus mentores gestionaron adecuadamente los tiempos y tareas, propiciaron reflexiones y diálogos, fomentaron la generación de estrategias para las clases remotas y para la reactivación de aprendizajes, entregaron herramientas para el análisis de los resultados de aprendizajes, observaron y retroalimentaron sus clases, favorecieron la escucha activa y favorecieron el análisis del marco para la buena enseñanza (Gráfico 57).

Gráfico 57: Nivel de acuerdo con afirmaciones sobre el docente mentor “El/la docente mentor/a...” (n=24)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Cabe mencionar que una de las afirmaciones que obtuvo una menor cantidad de “muy de acuerdo” –a pesar de tener un alto grado de adherencia– corresponde a que el(la) docente mentor(a) “propició instancias de vinculación con el equipo directivo y otros equipos externos”.

Fortalezas y debilidades del docente mentor

Fortalezas

Al profundizar en torno a las fortalezas de los(as) docentes mentores, uno de los aspectos que más se mencionaron por parte de los docentes nóveles fue la comunicación efectiva. Este es uno de los puntos más importantes para que el proceso de inducción se desarrollara de manera fluida, frecuente y con el ambiente de confianza necesario para el trabajo de la dupla. Adicionalmente, se valora el establecimiento de canales permanentes de comunicación.



Durante el desarrollo de la inducción y mentoría, docente mentora fue capaz de generar una comunicación respetuosa, asertiva y de confianza.

Distintos diálogos entorno a la práctica docente.

Comunicación efectiva.

El transcurso de la mentoría se logró establecer una comunicación y acompañamiento en forma continua, estableciendo el calendario de reuniones en forma semanal, cumpliendo con los requisitos.

Este aspecto es muy importante para mí porque cuando uno se inserta al sistema educacional como docente principiante pareciera que no es muy importante o muy escuchado lo que uno quiere, siente o propone y eso es algo que me brindó desde el principio mi docente mentora, me escuchó y con eso, me validó como docente y eso me hizo tener confianza en mí misma y saber que iba por buen camino, que estaba bien lo que estaba haciendo, me aconsejaba y juntas fuimos mejorando muchos aspectos del que hacer pedagógico

Hubo una excelente conexión desde el comienzo de la inducción, de mucha confianza y compañerismo.

Siempre existieron canales por los cuales comunicarse en caso de cualquier eventualidad, coordinación de sesiones o revisión de material.

Por otro lado, la contención emocional es otra de las fortalezas identificadas. El estrés al que son expuestos(as) los(as) docentes trae consigo la necesidad de generar espacios de motivación, escucha, contención y confianza.

Escucha activa sobre los eventos ocurridos en el aula, reflexionando y motivando a superar conflictos.

Es primordial la contención emocional que le mentor el brinda al docente principiante, debido a que en ocasiones nos sentimos estresados, agobiados, colapsados, ya que, pasamos por episodios críticos tanto en la vida laboral como en la personal.

En mi experiencia personal la contención emocional que me ha brindado mi docente mentora ha sido de mucha ayuda en reiteradas ocasiones de mí que hacer pedagógico, a veces uno tiene problemas simples o más grandes y necesita saber cómo poder lidiar con ellos en la escuela también y en este punto me he sentido muy apoyada, escuchada y acompañada lo que también me ha dado la capacidad y la experiencia de poder replicarlo en el aula con mis alumnos.

Más que una mentora paso hacer una gran amiga que acompaña, que aconseja y entre las dos sacábamos soluciones a todos los casos que se presentaban dentro de nuestros establecimientos, siempre demostrando cariño, empatía.



Entablamos una buena relación de colegas, siendo nuestras sesiones dinámicas y amigables, se generó confianza, lo que propiciaba que pudiera explayarme al conversar e intervenir.

La contención emocional va de la mano también con la relevancia de la empatía. Este último aspecto también fue destacado por los(as) docentes nóveles al momento de profundizar en torno a las fortalezas de los(as) mentores. Esta empatía contribuye a la construcción de un clima de confianza y favoreció el establecimiento de un diálogo permanente.

Desarrollo de un clima de confianza

Mentora demostró ser una persona empática y comprensiva, por lo que se generó un ambiente de completa confianza entre ambas.

Mi mentora siempre fue empática a las necesidades que fueron surgiendo en mi quehacer, y modificó todas sus enseñanzas en base a estas. De la misma forma siempre que surgieron problemas tanto suyos como míos, logramos empatizar y buscar soluciones en conjunto. A demás se trabajó bastante el ámbito socioemocional.

Conversa, escucha, dialoga de tal forma que comprende y guía conteniendo mis emociones.

Siempre facilito el diálogo, la comprensión y la búsqueda de soluciones.

Tiene la capacidad de empatizar con las emociones, de ponerse en el lugar de la otra persona y dar contención emocional y pedagógica cuando la situación lo amerita.

En cualquier circunstancia emergente existió la posibilidad de comunicar estos eventos para poder reorganizar el itinerario de la semana.

Otra fortaleza tiene que ver con el nivel de experiencia y conocimiento demostrada por los(as) mentores, quienes se caracterizan por tener una perspectiva amplia debido a sus años de experiencia en la docencia, además de conocimientos y un manejo conceptual de la enseñanza.

Perspectiva y experiencia docente.

Sólido conocimientos pedagógicos y disciplinares en Ciencias Naturales.

La experiencia de la profesora fue de total utilidad, permitiendo evaluar y corregir mis prácticas profesionales, ya sean desde la interacción pedagógica, como también desde la gestión del aprendizaje.

Docente mentora, con mucha experiencia y diversos saberes respecto a educación.



La profesora mentora evidencio un gran manejo conceptual, lo cual me permitió aprender y corregir prácticas y estrategias obvias y novedosas.

Mi mentora siempre estuvo dispuesta a facilitarme todo, desde un instrumento de evaluación hasta como pedir un permiso administrativo, nunca me puso, pero para nada y lo que valoro aún más, que siempre me habló desde su experiencia y eso se agradece mucho.

Mentora demostraba un gran dominio de las diversas áreas de la docencia y cuando no estaba segura de algo, se tomaba el tiempo de buscar y aprender para luego orientarme.

Una fortaleza es que mi mentor guía, sea Educadora de párvulos igual que yo, debido a que no es suficiente que el mentor sea un profesional con experiencia, sino que, si trabaja en la misma área puede aportar con mayores conocimientos específicos de la carrera.

Finalmente, otra fortaleza identificada corresponde al compromiso con el trabajo de los(as) docentes mentores(as) y el profesionalismo demostrado en sus labores en el proceso de inducción.

Demuestra interés y se compromete en abordar los módulos y necesidades emergentes de la profesora principiante.

Se caracteriza por demostrar su profesionalismo, es ordenada, estructurada y apunta siempre al logro de lo dispuesto en la sesión de trabajo.

Se caracteriza por ser proactiva, motivada y de buen humor, lo que genera un buen clima para trabajar y retroalimentar prácticas pedagógicas de ambas profesoras.

Debilidades

Respecto a las debilidades de los(as) docentes mentores(as) identificadas por los(as) docentes nóveles, se observa la pérdida en el foco de la reflexión al momento de reunirse, lo que desembocaba en una extensión del horario de trabajo en conjunto. Asimismo, la coordinación de los horarios para las reuniones de la dupla, en algunos casos fue una dificultad.

Generar un diálogo demasiado abierto y distendido tiende a perder algunas veces el objetivo de la sesión de trabajo.

En algunas ocasiones, nos costaba mantener la línea temática de la sesión, la dispersión nos jugó en contra en algunas ocasiones, no pudiendo optimizar el tiempo de la sesión y muchas veces prolongándose por hasta una hora más, si bien, muchas veces estos momentos de distensión eran divertidos, nos afectaba directamente en el tiempo necesario para concretar la sesión.



Coordinar los horarios costo mucho durante todo el proceso, pero lográbamos llegar siempre a un consenso.

En esta misma línea, la falta de tiempo para profundizar en las temáticas de la mentoría fue un aspecto que dificultó las sesiones. Esta carencia de tiempo tiene relación con el exceso de carga laboral, el cansancio y las limitaciones de los horarios de los establecimientos educacionales.

Debido a la demanda del trabajo de aula y el cansancio y pocos tiempos libres.

El tiempo fue una debilidad, pues muchas veces se dificultaron las enseñanzas, como por ejemplo el visitar las clases, que si bien, resolvimos la adversidad, no fue como primeramente lo habíamos planeado.

Disminución de los espacios que propicien el vínculo personal mentora - mentorizada.

Poca flexibilidad de espacios y tiempos.

Las recientes modificaciones de los horarios de nuestros establecimientos dificultaron coordinación de las sesiones de trabajo entre pares, teniendo que trabajar fines de semana, para alcanzar los objetivos de la mentoría.

Finalmente, la distancia física entre ambos(as) integrantes de la dupla también fue considerada como una debilidad. Este aspecto influyó directamente en las limitaciones para coordinar encuentros, visitar y conocer el ambiente laboral del(la) docente y observar las clases del par.

Donde vive es muy lejos como para coordinar un encuentro entre ambas.

No poder visitar y conocer el ambiente laboral en el que desempeña el docente mentor (percibir otras culturas educativas).

No observar una clase en aula (en directo) de la docente mentora.

Aspectos a fortalecer del docente mentor

Uno de los aspectos a fortalecer del(la) docente mentor corresponde a la gestión del tiempo. Específicamente, los(as) docentes principiantes plantean la necesidad de que sus mentores organicen de mejor manera los tiempos para poder cumplir con los objetivos de mentoría planteados. Asimismo, la gestión de la discusión de acuerdo a los tiempos requiere fortalecerse también, debido a que la dispersión en los temas tratados puede generar mayor tiempo destinado a las reuniones.

Fortalecer la organización de los tiempos, para cumplir a tiempo los objetivos planteados.



Se debe establecer un horario flexible, acorde a los tiempos de cada dupla.

Planificar los tiempos.

Los establecimientos deberían facilitar horarios flexibles para poder realizar la mentoría.

Gestionar el tiempo de manera más efectiva, evitando la dispersión en los temas tratados.

Disponer de tiempos definidos para apertura al diálogo y reflexión de la sesión de trabajo.

Reenfocar el tema del contenido cuando este se desvíe, identificar cuando es necesario reiniciar el tema y concentrarse en el tema central.

Otra área de mejora en que pueden enfocarse los(as) mentores corresponde a la generación de estrategias para abordar los objetivos de aprendizaje transversales (inclusión, enfoque de género e interculturalidad). En general, se trata de una temática relevante, pero debido a los tiempos disponibles suele considerarse de manera muy somera en las actividades de mentoría.

Intensificar el enfoque de género e interculturalidad.

Fortalecer estas estrategias contextualizando con situaciones que se vivencien en los establecimientos. Buscar experiencias previas para abordar una planificación en base a las necesidades que se den en un colegio.

Incorporar nuevas estrategias que aborden los objetivos de aprendizajes transversales.

Ahondar más en temas inclusivos, quizás no le dimos mucha importancia, simplemente porque no era un tema para mí, pues no tengo dificultades en esos ámbitos.

Profundizar estudios sobre enfoque de género e interculturalidad.

Profundizar las temáticas en este ámbito, ya que es poco explorado, y se dificulta generar estrategias para la diversidad dentro del aula.

Actualizarse en estrategias siempre, ya que nuestro trabajo lo requiere.

Otro aspecto de mejora tiene que ver con el uso de las TIC's como un medio de acción pedagógica. Específicamente, se plantea que es necesario profundizar y dar mayor prioridad al uso de este tipo de herramientas en el aula, ya que no se tuvo el tiempo necesario para dedicarle a esta temática mayor relevancia. Además, se menciona la necesidad de mantenerse actualizado en el uso de las diferentes plataformas disponibles.



Continuar con el uso de vídeos, audios y aplicaciones tales como el kahoot, ya que favorecen el trabajo y permite que la sesión sea más lúdica y dinámica.

Seguir utilizando las diferentes herramientas digitales fuera de la plataforma de Mineduc, como toda la suite de Google.

Actualizar los conocimientos de nuevas tecnologías de apoyo al docente en el aula.

Demostrar la utilización de las TIC's en clases presenciales, cosa que por diferentes motivos no pude visualizar, sin embargo, lo que se me evidenció no fue menor.

Faltó tiempo para la revisión. Utilizamos tics durante el proceso, pero no como estrategias pedagógicas,

Dar un mayor énfasis a este ámbito, para dar respuesta a las diversas necesidades educativas por medio del uso de TIC's.

Actualizarse en estrategias siempre, ya que nuestro trabajo lo requiere desde siempre.

Sugeriría fortalecer el conocimiento y uso de la tecnología para enriquecer la práctica pedagógica de ella misma y de sus profesoras principiantes. Aunque destaco que siempre se esforzó más de lo necesario a pesar de la dificultad.

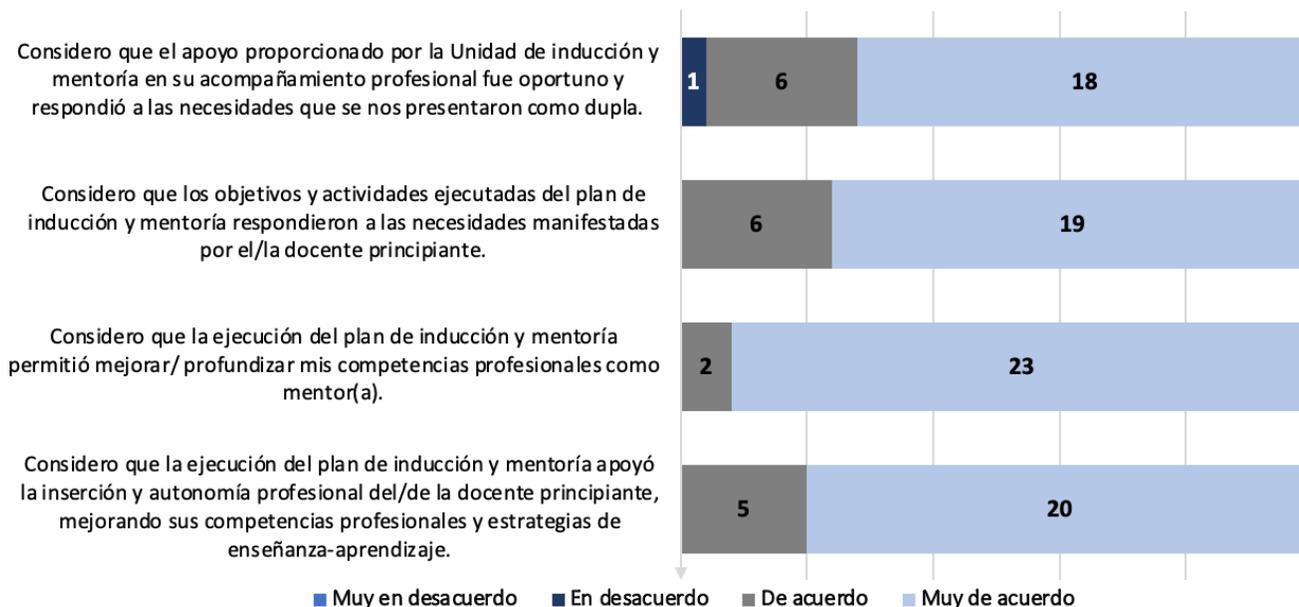
Satisfacción con el proceso de inducción y mentoría

Satisfacción general con el proceso de inducción

Respecto a la satisfacción general con el proceso de inducción de los(as) mentores(as) se observa que la mayoría están muy de acuerdo con que la ejecución del plan de mentoría permitió mejorar sus competencias profesionales como mentor(as) y que apoyó la inserción y autonomía profesional del(la) docente principiante. Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los(as) mentores indicaron estar de acuerdo con la afirmación “el apoyo proporcionado por la unidad de inducción fue oportuno y respondió a las necesidades de la dupla”, se percibe un caso que indica no estar de acuerdo.



Gráfico 58: Nivel de acuerdo con afirmaciones sobre el proceso de inducción – Mentores (n=25)

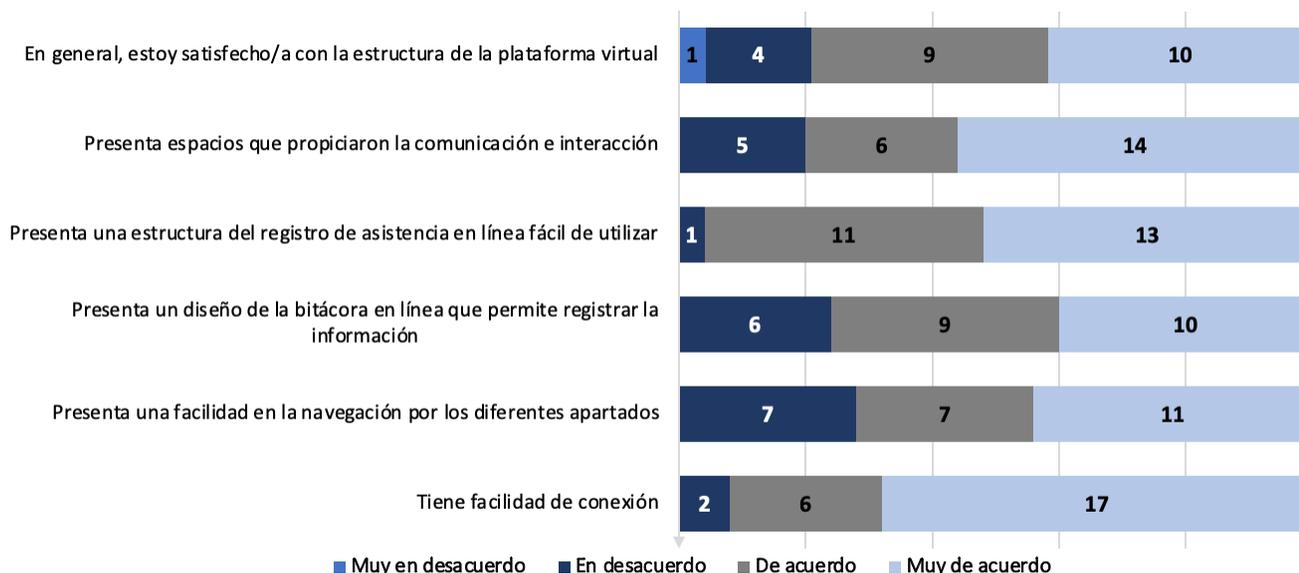


Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.

Por otro lado, respecto a la plataforma E-Mineduc, se percibe que las afirmaciones con mayor nivel de acuerdo corresponden a “presenta una estructura del registro de asistencia en línea fácil de utilizar” y “tiene facilidad de conexión”. Por el contrario, las afirmaciones como “presenta una facilidad de navegación por los diferentes apartados” y “presenta un diseño de la bitácora en línea que permite registrar la información”, corresponden a las que presentan mayor registro de desacuerdo. Respecto a la satisfacción general con la plataforma E-Mineduc, se observa que aproximadamente dos tercios de los(as) docentes mentores está satisfecho(a) con ella.



Gráfico 59: Nivel de acuerdo con afirmaciones sobre la plataforma E-Mineduc– Mentores (n=25105)



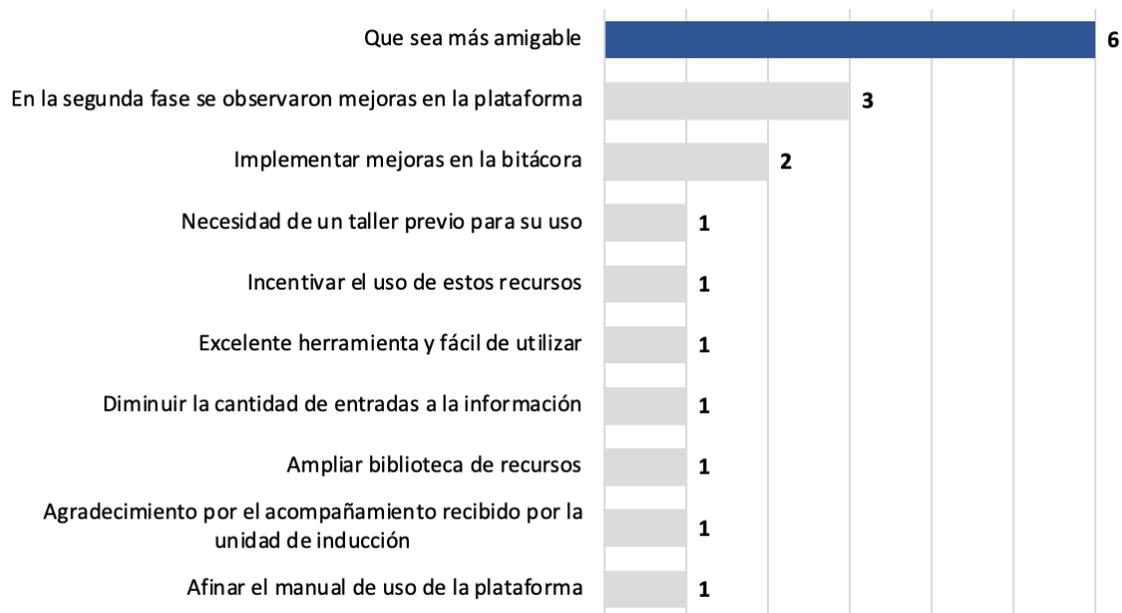
Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Al profundizar en torno a las posibles sugerencias o comentarios finales que se podían plantear para la mejora de la plataforma E-Mineduc, una cantidad relevante de mentores(as) indicó que la plataforma podía ser más amigable en su uso. Adicionalmente, algunos(as) de ellos(as) mencionaron que posterior a la primera fase, se percibieron cambios importantes que favorecieron su uso en la segunda fase. Además, dos docentes indicaron que se debían implementar mejoras en la bitácora.

¹⁰⁵ En el primer reactivo, el n total es de 24 debido a un caso perdido (no sabe/no responde).



Gráfico 60: Comentarios y sugerencias de la plataforma E-Mineduc – Mentores (n=25)

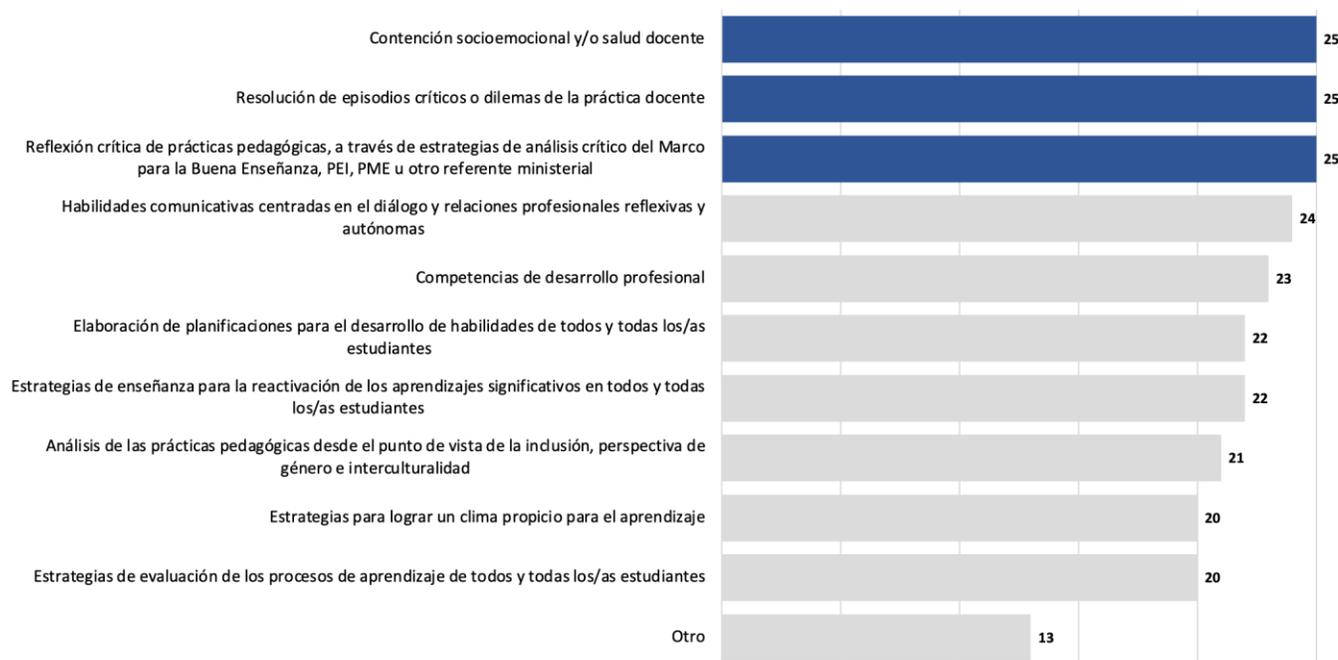


Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Respecto a las temáticas abordadas durante el proceso que respondieron a las necesidades expuestas por los(as) docentes mentores(as), las más mencionadas fueron la contención socioemocional y/o salud docente, la resolución de episodios críticos o dilemas de la práctica docente y la reflexión crítica de prácticas pedagógicas. Adicionalmente, hubo una importante mención a temáticas como las habilidades comunicativas centradas en el diálogo, las competencias de desarrollo profesional, la elaboración de planificaciones para el desarrollo de habilidades de los(as) estudiantes y estrategias para la reactivación de aprendizajes significativos.



Gráfico 61: Temáticas abordadas y que respondieron a necesidades profesionales presentadas por el docente principiante – Mentores (n=25)

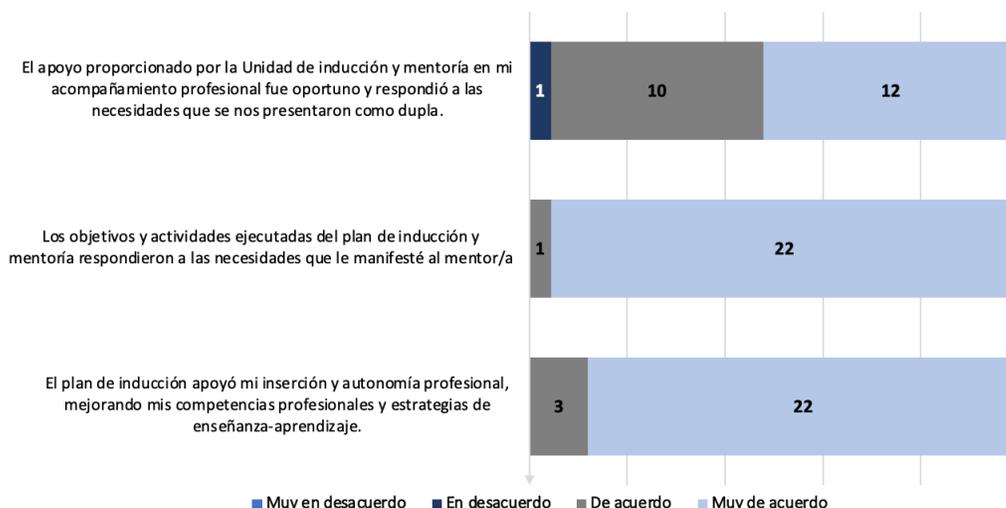


Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.

Por otro lado, respecto a la satisfacción general con el proceso de mentorías desde la perspectiva de los(as) docentes principiantes, se percibió que la afirmación “los objetivos y actividades ejecutadas del plan de inducción y mentoría respondieron a las necesidades que le manifesté al(la) docente mentor(a)” tuvo un alto nivel de adhesión, junto con la afirmación “el plan de inducción apoyó mi inserción y autonomía profesional, mejorando mis competencias profesionales y estrategias de enseñanza-aprendizaje”. En el caso de la acción oportuna de la unidad de inducción y mentoría, al igual que en la encuesta a mentores(as), fue la única afirmación con menciones a la opción “en desacuerdo”.



Gráfico 62: Satisfacción con el proceso de inducción –Principiantes (n=23106)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.

Respecto a la plataforma E-Mineduc, los(as) docentes noveles –al igual que sus mentores(as) consideran que presenta una estructura del registro de asistencia en línea fácil de utilizar y que tiene facilidad de conexión. Por el contrario, las afirmaciones con mayor presencia de “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” corresponden a la presencia de espacios que propiciaron la comunicación e interacción, la facilidad de navegación por diferentes apartados y el diseño de una bitácora en línea que permite registrar la información. Respecto a la satisfacción general con la estructura de la plataforma virtual, más de la mitad de los(as) docentes principiantes no está satisfecho.

¹⁰⁶ El n en cada reactivo varía según los casos perdidos (no sabe/no responde).



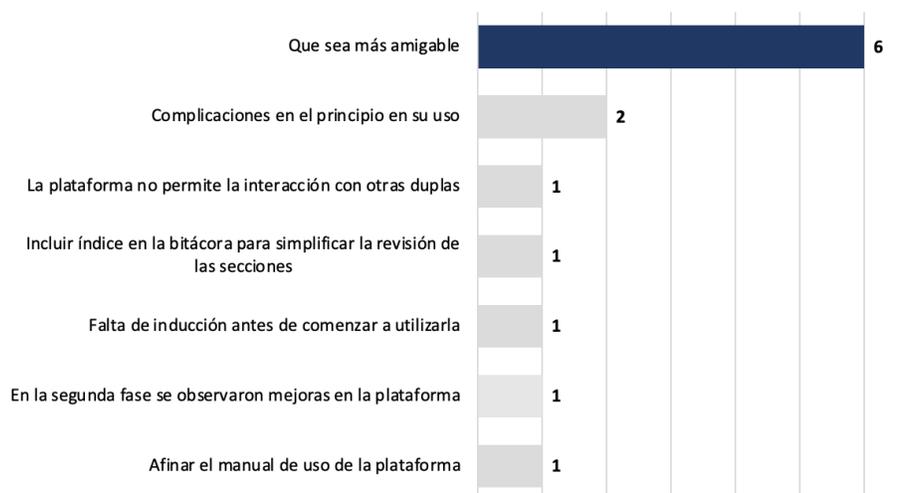
Gráfico 63: Nivel de acuerdo con afirmaciones sobre la plataforma E-Mineduc – Principiantes (n=25)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas

Al igual que sus mentores(as), los(as) docentes nóveles creen que la plataforma debiera ser más amigable y algunos(as) observan dificultades y complicaciones en su uso.

Gráfico 64: Comentarios y sugerencias de la plataforma E-Mineduc – Principiantes (n=25)

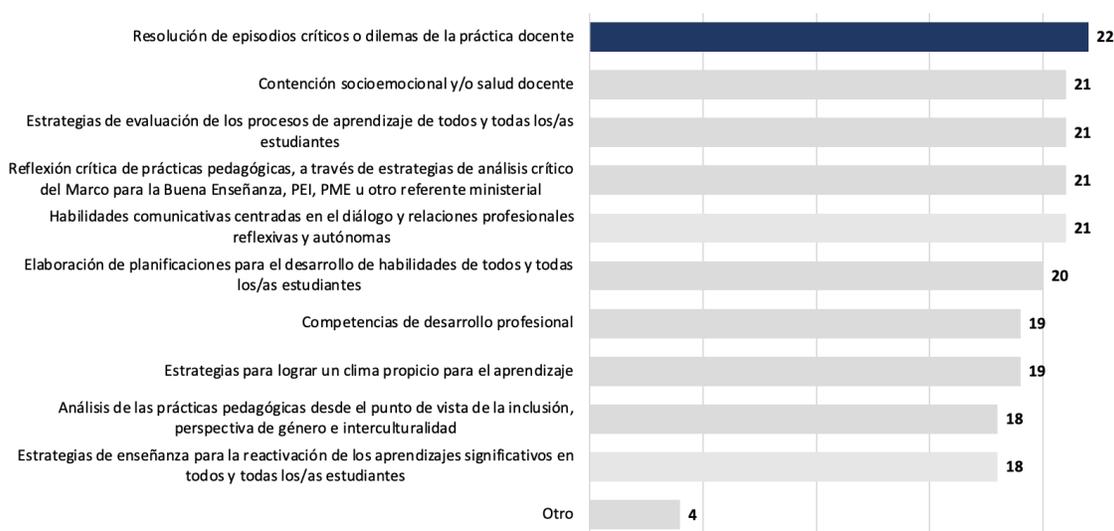


Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.



Finalmente, respecto a las temáticas abordadas y que respondieron a las necesidades personales de los(as) docentes nóveles, la más mencionada fue la resolución de episodios críticos o dilemas de la práctica docente, seguida de la contención socioemocional y/o salud docente, las estrategias de evaluación de los procesos de aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes, la reflexión crítica de prácticas pedagógicas y las habilidades comunicativas centradas en el diálogo.

Gráfico 65: Temáticas abordadas y que respondieron a mis necesidades profesionales –Principiantes (n=25)



Fuente: Elaboración propia en base a informes de duplas.

Reflexiones finales sobre el proceso de inducción y mentoría

Aspectos positivos del proceso de inducción

Entre los aspectos positivos del proceso de inducción se encuentra la comunicación efectiva lograda entre las duplas, lo que favorece el trabajo y genera un ambiente de confianza. Estos diálogos establecidos fueron permanentes y fluidos y se enfocaron tanto en la reflexión pedagógica constante, como en la contención emocional. Asimismo, esta comunicación frecuente permitió conocer la experiencia de docentes que se desempeñan en realidades educativas diferentes a las de su dupla.



Muy buena comunicación, respeto, cordialidad, escucha activa.

Riqueza del diálogo, horizontalidad y capacidad de comunicar experiencias en el aula, inquietudes y búsquedas de soluciones en conjunto.

Destaco el respeto y participación en todos los temas tratados, muy llano a conversar y dialogar, siempre atento, muy humano.

Distintos diálogos en torno a los problemas en educación.

La comunicación fue fluida durante todo el proceso de acompañamiento, ambas profesoras nos potenciamos y reflexionamos sobre nuestro que hacer docente.

Destaco dentro de este proceso de mentoría el apoyo continuo de la profesora mentora, manteniendo una comunicación efectiva desde un comienzo.

En cada una de las sesiones, los diálogos fueron críticos, reflexivos y contextualizados, abordando las múltiples áreas del quehacer docente. Lo anterior fue producto de las preguntas y experiencia de la profesora mentora, ya que permitían comparar y contrastar la realidad de los distintos establecimientos, fundamentar y trabajar con evidencia teórica, etc.

A lo largo del proceso de acompañamiento docente se logró establecer una rutina de reflexión constante en torno a los diversos aspectos que fuimos trabajando. Se identificaban fortalezas y debilidades y se iban estableciendo metas que permitieran reconocer avances.

La comunicación dialógica es un aspecto muy importante en el ámbito educativo, no solo con los estudiantes para establecer lazos y comprender sus métodos de aprendizaje, sino que también, con el cuerpo docente para poder establecer estrategias de enseñanza, manejo de grupo y una sana convivencia laboral. A lo largo de este plan de inducción se fueron adquiriendo distintas herramientas de cómo utilizar la comunicación dialógica de forma efectiva para desarrollar una sana convivencia escolar.

Excelente comunicación con mi mentora, muy enriquecedora esta experiencia, la cual me sirvió y lo agradezco.

En esta instancia de mentoría, lo más positivo fue dialogar y conocer una realidad a veces distinta y a la vez semejante. Comunicarse regularmente con mi mentora y conversar acerca de nuestras prácticas para poder ir enriqueciendo y avanzando en la adquisición de nuevas estrategias, fue lo máximo.

La comunicación fue fluida y comprensible, por otra parte, existieron muchos puntos en común sobre aspectos pedagógicos y de política educacional, esto conllevó a que las sesiones fueran abordadas con entusiasmo y por ende muy productivas.



Desde un comienzo existió buena comunicación, fue fluida, honesta y con excelente disposición a escuchar.

Durante todo el proceso junto a la mentora hemos tenido buena comunicación, nuestras clases son un diálogo constante donde llevamos la información (contenidos) al aula y comentamos cada experiencia, ya que cada una es única.

Es por ello que un aspecto muy positivo que se ha dado en este proceso de inducción y mentoría ha sido la comunicación efectiva, comunicar y ser escuchado.

Un aspecto positivo de este proceso fue el buen dialogo creado entre el mentor y la principiante, y que se diera más aun para orientar ciertas situaciones que emergían en el día a día de la escuela.

La comunicación dialógica fue un factor clave durante todo este proceso de acompañamiento, la cual se llevó a cabo mediante el respeto y la escucha activa.

Otro aspecto positivo del proceso de inducción que fue mencionado por los(as) docentes fue el establecimiento de una relación horizontal y de confianza entre docente novel y docente mentor(a). Esta relación permite fomentar el diálogo, la escucha activa y la comunicación efectiva, ya que genera un ambiente de confianza y respeto.

La dinámica entre la docente mentora y la docente principiante siempre fue de pares docentes, independiente de que una tiene más experiencia laboral que la otra.

Se logró establecer una relación basada en la confianza, lo que permitió una buena comunicación y desarrollo del proceso.

El acompañamiento y contención de la profesora mentora permitió que se genera un vínculo de confianza que favoreció el trabajo colaborativo durante el desarrollo de la mentoría.

Asimismo, otro aspecto positivo del proceso de inducción fue el trabajo colaborativo. En este contexto, se comparten los conocimientos, experiencias y percepciones en torno a la práctica docente y las especificidades teóricas y conceptuales sobre las ciencias de la educación. El trabajo con un par permite verse reflejado en la labor de la dupla y mejorar las propias prácticas. Además, este contacto directo con alguien que se desempeña en el área, también contribuye en la contención emocional y la salud mental de los(as) docentes.

Me ha servido mucho el trabajo entre pares, ya que de esa manera se hace mucho más cercano y más entendible el traspaso de conocimiento e información, el hacer preguntas no se vuelve algo vergonzoso y uno se siente mucho más en confianza.

El compartir disciplina de enseñanza permitió que el trabajo de pares fuera aún más enriquecedor por compartir formación científica.



Ya que permitió una comunicación y reflexión enriquecida por nuestras propias experiencias y por el sustento teórico y práctico desarrollado en los distintos temas de los módulos.

Responsabilidad y compromiso.

El trabajo entre pares permitió crecer profesionalmente, compartir nuestras experiencias educativas.

El trabajo colaborativo de desarrollo sin dificultades, propiciando un clima de confianza, respeto, y valoración por nuestras experiencias vivenciadas en aula, buscando así estrategias de mejora.

Este trabajo nos permitió poder ver aspectos de nuestras prácticas en el aula, reflexionar sobre ellas y realizar cambios que van en beneficio de nuestra propia práctica y lo más importante de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Permitió compartir experiencias de la labor educativa en un espacio de confianza en el que discutimos cómo mejorar en la práctica.

El trabajo de dupla que hemos realizado ha sido ejemplar, cumplimos el trabajo encomendado y me siento orgullosa de participar y cumplir con mis expectativas de aprendizaje

Trabajar con ella me permitió reencantarme con aspectos de la pedagogía que había olvidado. Contagiarme nuevamente con la utopía de los más jóvenes.

Otro aspecto relevante al trabajo desarrollado en este proceso, ha sido el trabajo colaborativo que hemos podido desarrollar en nuestras sesiones, ha sido muy positivo trabajar las dimensiones del marco para la buena enseñanza como otros, la contención socioemocional y salud docente, un área muy necesaria en actualmente, y que nos permite una mejor estabilidad profesional.

Este proceso ayudo y fortaleció los lazos entre colegas, generando espacios de trabajo colaborativo con distintas áreas de la comunidad.

El aprendizaje entre pares Incrementa la autoestima profesional al fortalecer la confianza en el saber propio y en la capacidad de crear una comunidad educativa, capaz de renovar nuestras prácticas pedagógicas en pos de mejores resultados de nuestros alumnos.

Durante todo este proceso de inducción y mentoría el trabajo entre pares fue un factor fundamental en nuestro desarrollo y crecimiento profesional.

La constancia en las reuniones, análisis del trabajo de aula, discutir y dialogar en las creencias y concepciones docentes.



Se logró el poder trabajar en conjunto con otro docente y lo más importante, lograr una reflexión sobre nuestras prácticas y poder ir intercambiando aprendizaje

Es sumamente relevante que el docente al iniciar su carrera valore los aspectos que implica el trabajo entre pares, buena comunicación, planeación de actividades en comunidad y el logro de objetivos colectivos. Permite que los docentes se sientan miembros de la comunidad, considerarse familia educativa, incrementa el compromiso y vocación hacia el establecimiento.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo permite fortalecer la contención emocional y la salud mental de los(as) docentes. Específicamente, porque se trata de un par que se encuentra vivenciando experiencias similares a las de su dupla, generando empatía y confianza.

Tuve gran apoyo de parte de mi mentora, siempre se preocupó de que me sintiera bien antes de comenzar con la enseñanza, y me apoyó en muchas de mis problemáticas

La escucha activa de la profesora mentora favoreció la comunicación de las emociones y el monitoreo constante de la salud mental y emocional de ambas profesoras.

En mi experiencia personal la contención emocional que me ha brindado mi docente mentora ha sido de mucha ayuda en reiteradas ocasiones de mí que hacer pedagógico, a veces uno tiene problemas simples o más grandes y necesita saber cómo poder lidiar con ellos en la escuela también y en este punto me he sentido muy apoyada, escuchada y acompañada lo que también me ha dado la capacidad y la experiencia de poder replicarlo en el aula con mis alumnos.

Con Lorena vivenciamos nuestro proceso en pandemia y el regreso a la presencialidad. Dentro de esto poder compartir nuestras experiencias ha sido un espacio de expresar nuestros pensamientos y emociones desde una mirada reflexiva.

En todo momento con mi mentora, donde me sirvió muchísimo vivenciar experiencias y compartir muchas emociones.

La comunicación efectiva entre pares, el rol mediador de la mentora y la escucha atenta fueron determinantes en el crecimiento profesional y personal, tanto de la principiante como la mentora.

Contar con una colega amena, cálida, acogedora, receptiva, empática, entre otras cualidades, me permitió sentirme escuchada, valorada y a la vez aprendí de otras experiencias educativas y de vida.

Se buscaron estrategias para la reflexión conjunta con base en las necesidades emocionales que estaban presentes en el trabajo en aula por efecto especialmente de la pandemia y todas aquellas que fueron



surgiendo en la medida que avanzó la mentoría. Se logro consolidar un espacio de confianza mutua que facilitó el apoyo requerido.

La contención emocional que resulta del contacto mentora y principiante. Se ha entablado una muy linda relación de confianza entre ambas participantes.

La contención emocional brindada por la mentora ha sido favorecedora debido a que durante todo el proceso ella acompaña a la principiante aportando de sus conocimientos en toma de decisiones.

En el momento más difícil de mi incorporación a la escuela la contención que recibí de mi mentora me ayuda a seguir adelante.

Estos espacios propiciados sirvieron mucho para tener un desahogo de ciertas situaciones que aquejaban en el momento.

Cada sesión contó con preguntas y dinámicas que buscaban contener, apoyar y acompañar a la docente en las distintas situaciones que enfrentó: trabajo con sus pares, relación con el equipo directivo, situaciones personales que afectaban el trabajo pedagógico, manejo del estrés, entre otras.

Otro aspecto positivo de las mentorías consiste en el alineamiento existente entre los contenidos tratados y profundizados en las sesiones y las necesidades planteadas por los(as) docentes principiantes.

Considero que el contenido fue acorde a mis necesidades, y cuando surgieron nuevas se adecuó para suplir estas.

Durante el proceso pudimos abordar y profundizar contenidos teóricos fundamentales para el desempeño docente, y que en pregrado no se profundizan tanto como debería.

Las actividades realizadas en el proceso de inducción se realizaron desde mis necesidades, ya sea a través de la elaboración de recursos, planificaciones, análisis de casos, etc.

La reflexión crítica sobre las prácticas pedagógica fue otro de los aspectos más valorados de la inducción. En concreto, este tipo de actividades reflexivas permite identificar oportunidades de mejora y tomar decisiones en base a esto.

Al pasar el tiempo y la confianza establecida permitieron que las reflexiones del que hacer docente fueran más profundas v sinceras.

A través de la reflexión crítica la docente principiante pudo comprender sus prácticas pedagógicas mejorar

La reflexión pedagógica constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar las practicas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como los propios conocimientos. En este sentido también se reflexiona sobre el trabajo colaborativo con sus pares.



La reflexión continua de nuestras prácticas pedagógicas permitió ir mejorando, buscando estrategias en conjunto.

Abordar situaciones, analizarlas desde un prisma objetivo, en función de mantener un aprendizaje continuo.

Las conversaciones reflexivas me permitieron comprender distintos aspectos de mi práctica como docente, identificando mis distintas fortalezas y áreas a mejorar. Por otro lado, se generó un clima de confianza la cual permitió que la relación entre el trabajo en pares sea fluida.

Además, esta reflexión de las prácticas pedagógicas va acompañada de un manejo de información actualizada sobre la profesión, el sistema educativo y las políticas y normativas vigentes.

Un profesor debe conocer las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales. Es así como nos apropiamos del MBE, Ley 20903, PEI, PME... entre otras.

Es importante en educación mantenerse vigente a las normativas, leyes, decretos.

La profesora mentora evidencio un gran manejo conceptual, lo cual me permitió aprender y corregir prácticas y estrategias obvias y novedosas.

Para poder enseñar dentro de un contexto escolar se debe incluir cuál es el modelo que quiere implementar cada institución, encontrándose esto tanto en el PEI, como en el RI. En este aspecto, este plan fue importante para lograr comprender y enfocarme en estos documentos para adecuar los objetivos de aprendizaje con la visión que tiene la institución educativa para lograr desarrollar el proceso de enseñanza

Los marcos orientadores siempre son consultados y acompañan las sesiones con el fin de profundizar y consolidar el desarrollo profesional del principiante, pero también del mentor que participa en este proceso de inducción.

Oportunidades de mejora

Las oportunidades de mejora del proceso de inducción se desglosan en tres grandes áreas: en la comunidad escolar, en otros actores del sistema educativo y en el CPEIP.

Comunidad escolar

Una de las oportunidades de mejora más mencionadas por las duplas es el mayor involucramiento de la comunidad escolar en el proceso de inducción, tanto directivos como otros actores que forman parte de los establecimientos educacionales.

Quizás sería bueno que se involucraran de manera activa en el proceso de inducción.



También sería propicio que se educara a estos para informar de que trataba el proceso, y que no lo hiciera la mentora.

Vinculación con el proceso de acompañamiento y mentoría.

Que el equipo directivo de la escuela esté al tanto del proceso de mentoría de los docentes principiantes y se involucre un poco más, mínimo saber cómo va y cuáles son las fechas importantes del proceso de mentoría.

Que el Sostenedor/a, director/a y la propia comunidad conozca la real importancia del plan de Inducción y Mentoría.

El director de la mentora y/o docente principiante, debe ser parte de este plan de inducción, considerarlo en su plan de desarrollo profesional.

la comunidad escolar debe estar más involucrado en el proceso, entregar los espacios de encuentro, para así favorecer un adecuado desarrollo del proceso de mentoría.

Los directores de ambas escuelas no tenían mayor conocimiento sobre las implicancias del proceso de acompañamiento docente ni del rol de las mentorías que está claramente especificado en la ley 20.903 sobre carrera docente, es fundamental realizar un proceso de inducción con el equipo directivo de los establecimientos donde trabajan los profesores noveles.

Un aspecto para mejorar radicaría en el vínculo del proceso con la Comunidad Escolar, ya que, por lo general, que un profesor principiante esté realizando este proceso pasa desapercibido.

Siempre será necesario que exista más participación de los actores de la comunidad educativa, en especial, el equipo directivo, que exista mayor compromiso, respaldo y validación de lo significativo, y el impacto positivo que puede inyectar a una comunidad educativa estos procesos de inducción, desconozco cuál es la realidad de otras experiencias de Mentoría en otras comunidades, pero, en la comuna en que me desempeño pasa un poco desapercibida.

Potenciar y dar a conocer en la comunidad escolar lo que es significa contar con estos espacios de mentoría. Que se pueda reconocer el valor de la ayuda por parte de los mentores a los profesores principiantes en espacio de reflexión como por ejemplo los consejos de profesores.

Por otro lado, es importante que el director esté al tanto del todo el proceso de mentoría para que exista mayor involucramiento y mayor trabajo en conjunto en todos los aspectos trabajados.

Mayor compromiso y apoyo para el proceso de inducción de los docentes noveles.

Mejor comunicación y participación en el proceso de inducción.



Quizás tener sesiones donde se pueda ir trabajar junto al mentor y equipo directivo del establecimiento.

Por otro lado, se indica que hace falta una mayor difusión del proceso de mentoría. En otras palabras, es necesario que dentro de los establecimientos y también en el caso de los sostenedores, se conozca la información sobre estos procesos y que sea información más difundida entre los mismos docentes.

Promoción del plan de inducción y mentoría en los establecimientos a cargo.

Falta más difusión del proceso de mentoría con la comunidad educativa.

Promoción del plan de inducción y mentoría en los establecimientos a cargo.

El director del establecimiento de mi principiante es el que le sugirió que conociera e ingresara al programa de Mentoría, por lo que es bueno que se dé a conocer a los directores la existencia de este programa y que lo presente a los docentes a los que se quiere llegar con este programa. Falta difundir y dar a conocer sus beneficios.

Sería positivo generar una instancia (o varias) con el sostenedor para dar a conocer el trabajo realizado por Inducción y Mentoría, para poder compartir el significado y las implicancias del proceso.

Creo que hace falta mayor difusión del proceso de mentoría, en la comunidad educativa.

Sería muy importante generar instancia con los sostenedores que pudiesen conocer el proceso de mentoría y tener conocimientos de cuantos profesores principiantes están en este proceso.

Difundir la ley 20.903 a nivel de jefatura técnica con el fin de focalizar a los docentes principiantes beneficiarios.

Informar sobre el proceso de mentoría al sostenedor en el caso de los docentes mentores, para que conozcan en qué consiste el trabajo realizado y puedan identificar los beneficios que trae a la comunidad educativa.

Los aspectos a mejorar a nivel de comunidad escolar, sería tener mayor conocimiento sobre el proceso de mentoría para apoyar a futuros docentes nuevos que lleguen a la comunidad escolar.

Todavía hay muchos sostenedores y equipos directivos que desconocen que existe este beneficio para los docentes que están en el segundo año de experiencia docente.

Otros actores del sistema educativo



En cuanto a los otros actores del sistema educativo, se menciona constantemente la importancia de la difusión de información sobre la Ley de desarrollo profesional docente y, específicamente, sobre el proceso de inducción. Por un lado, para que las duplas que participan reciban más apoyo y, por el otro, para que más docentes que quieran participar de este proceso puedan hacerlo.

Falta elaborar presentaciones, ya sea presenciales o de forma remota, para explicar las características y los objetivos del plan de inducción para que futuros docentes se interioricen y motiven para su participación.

Que el proceso sea de conocimiento público y más sociabilizado.

Que este plan de Inducción sea conocido por los otros actores del sistema para que sea visibilizado y se le otorgue la importancia que se merece.

Valoración del programa de mentoría de parte los otros actores del sistema educativo.

Los SLEP deben tener un registro de mentores que tiene dentro de su territorio para que formen parte del acompañamiento al aula, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, como también las practicas docentes.

En mi comuna Freire, no existe difusión de este programa de forma oficial.

Al igual que para el caso de los directores, los equipos de coordinación a nivel provincial desconocen los alcances del proceso de acompañamiento docente y el rol que juegan las mentorías, es importante que puedan formar parte del equipo de trabajo porque conocen las realidades de la comuna donde se desarrolla el trabajo entre pares.

Realizar una presentación online, dónde participen algunos de las/los docentes principiantes, del proceso anterior y expongan brevemente sobre el proceso vivido. Luego esto se envía a todos los colegios para ser visto en consejo de profesores.

Hay mucha desinformación de este proceso entre los docentes principiantes.

Al igual que en el aspecto anterior se podría generar una instancia con la DEPROV para compartir la experiencia realizada, pues en muchos casos a esos niveles no existe conocimiento sobre el trabajo realizado.

Al igual que el aspecto anterior seria de mucha utilidad que también tengan conocimientos de este proceso los altos mandos.

Estos actores se encuentran ausentes en el proceso, no quisieran responsabilizar a la falta de tiempo, pasa por que uno pueda acercarse a ellos para disponer de sus conocimientos y orientaciones, pero es complejo disponer de espacios o que valoren que uno se acerque a ellos. Si fuera una normativa ministerial, que les demande resaltar e incorporar con mayor



seriedad e importancia este aspecto, lo más probable es que tenemos a todos estos actores participando de los procesos de Inducción.

Por otro lado, es importante que las entidades educativas estén interesadas y sepan sobre el proceso de mentoría de los nuevos docentes involucrándose en el trabajo.

CPEIP

Finalmente, en el caso del CPEIP se observa que una oportunidad de mejora sería incorporar al plan de inducción charlas con expertos e incorporar material académico sobre temáticas relevantes para la educación.

Incorporar al programa distintas charlas de expertos en educación.

Incorporar material académico de las ciencias de la educación al programa de mentorías.

Por otro lado, se menciona la necesidad de implementar mejoras en la plataforma disponible, con el fin de que esta sea más amigable. En esta misma línea, según las duplas, la incorporación de capacitaciones para el uso de la plataforma podría mejorar su uso.

Mejorar la plataforma porque hay muchas partes de esta que no son necesarias para el proceso. Como la idea del diario mural.

Que la plataforma sea más accesible y de mejor funcionalidad.

Mejora en el formato de plataforma.

Creo, podrían realizar una o dos sesiones de uso de plataforma. Porque así hay tiempo de practicar y luego preguntar dudas. Esto una semana antes de que inicie el proceso de mentoría.

Mejorar la plataforma

Poder seguir nutriendo la plataforma con material de trabajo, que a mí me ha servido mucho, sobre todo videos que resulta muy interesante de ver y reflexionar a partir de ellos.

Un aspecto a mejorar podría ser la utilización de la plataforma, la cual, si bien es cierto se mejoró con respecto al año pasado, la navegación a través de la bitácora es un tanto confusa.

Falta más asesorías para los y las participantes en el uso de la plataforma, ejemplo: podrían ser 2 sesiones por etapa del plan de inducción.

Mejorar el sistema de la plataforma tanto para acceder como para ejecutar las actividades.



Que en plataforma del Mineduc se apoye los con más material audiovisual debido a que generalmente los encuentros de mentor y principiante se hace en horas post laboral lo que hace la lectura más tediosa.

Plataforma integre más recursos en la sesión biblioteca incorporando material usado por todos los mentores.

Al igual que en el caso de la comunidad escolar y de otras instituciones del sistema educativo, se plantea que desde el CPEIP también es necesario difundir y entregar información sobre los procesos de mentoría, su relevancia y las experiencias reales de docentes que hayan participado, para de este modo fomentar el acompañamiento.

Difusión del plan de inducción y mentoría.

El CPEIP debe fomentar a todo nivel el plan de inducción y dar a conocer la función valiosa que puede llegar a cumplir un docente mentor, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

Fomentar el acompañamiento no solo para los docentes que se encuentran en el primer o segundo año laboral, ampliar el rango así más docente tendrán la oportunidad de participar.

Creo que compartir las experiencias de distintas duplas de manera permanente sería importante, pues eso visibiliza nuestro trabajo y experiencia, como por ejemplo: <https://www.mineduc.cl/sistema-de-induccion-y-mentorias/> Sería positivo que de manera constante se publiquen las experiencias de duplas, de distintas zonas y especialidades.

Compartir las experiencias con otras duplas sobre los procesos y experiencias realizadas.

Generar instancia de intercambio de experiencias entre mentores.

Fortalezas y debilidades del acompañamiento en modalidad remota

Fortalezas

Respecto a las fortalezas del acompañamiento y mentorías realizadas en modalidad remota, se identifica el uso de las TICs y de herramientas pedagógicas digitales. Este aspecto es fundamental para

Mayor accesibilidad. Uso de TICs como un medio de acción pedagógica. Interactividad.

Mayor accesibilidad, uso de TICs, interactividad

La utilización de distintos recursos digitales para enriquecer el proceso de mentoría.



Uso de recursos digitales variados: Al realizar un trabajo remoto, se deben emplear una serie de recursos para poder trabajar, desde vías de comunicación (Llamada telefónica, videollamada WhatsApp, Zoom, Teams) hasta diversos elementos para el trabajo (Google Drive, Canva, otros).

Uso de material digital.

Pudimos trabajar con mucho material digital, así como también diferentes recursos, textos, videos, extractos de películas, presentaciones de power point, lo que lo hizo mucho más variado y eficiente.

El enriquecimiento en la enseñanza mediante y sobre los recursos digitales.

Otra fortaleza radica en la flexibilidad que permite la modalidad remota en términos de horarios. Esto es positivo debido a las características de la labor docente y a las dificultades de encontrar un horario óptimo para el trabajo de las duplas.

Flexibilidad horarios, optimización de los tiempos.

Permite la interacción en horarios que son acordados por los docentes participantes a pesar de estar muy distantes uno del otro.

Se puede hacer en fin de semana y festivos y acomodar horarios

Flexibilidad horaria.

Poder acceder a de manera fluida a mi mentora, además de flexibilizar los horarios de los encuentros.

Permite reagendar las sesiones en casos emergentes.

La flexibilidad de los horarios, poder tener conexión con la otra de manera casi instantánea a través del computador.

Asimismo, se ahorra el desgaste y dificultades en los traslados y permite una comunicación más expedita entre docentes mentores(as) y docentes noveles. Además, es posible realizar reuniones independientemente de la ubicación en que se encuentren las duplas.

La comunicación es más expedita y cercana.

Ahorra el desgaste de traslado, de un colegio a otro.

Se pueden realizar reuniones, independiente de la ubicación

Ahorra el tiempo de reunirse en espacios físicos

No hay desplazamiento a otra unidad educativa



Permitió que la comunicación fuera más fluida ya que ante alguna dificultad todos los medios tecnológicos estaban en función de la mentoría, además de darle una flexibilización al horario de encuentro.

Favorece la asistencia a las sesiones, ya que se puede realizar desde casa u otro lugar donde las participantes se encuentren.

Oportunidad de relacionarse con docentes de otras comunas y regiones.

Poder destinar el tiempo en su totalidad a la preparación de las sesiones y no a viajar a un punto de reunión.

Poder efectuarla desde nuestro hogar, en un lugar con las condiciones de tranquilidad y sin distracciones para hacerlo y no en cualquier parte que nos desvié del objetivo del encuentro.

Mayor disponibilidad de tiempo, ya que en bajo una modalidad presencial tendría que haber viajado.

Esta modalidad me permitió estar conectada a pesar de lo que fue la pandemia y lo que estaba sucediendo en cada región del país con respecto a las fases del plan paso a paso, nos facilita la junta en la semana y también por este medio pudimos estar un poco más cerca de mega tutora. En mi experiencia es una modalidad que me sirvió mucho en casos puntuales donde por fuerza mayor no pude juntarme en persona con mi docente mentora, ya que pudimos realizar las actividades de igual manera, resolver dudas y consultas, respecto del proceso de mentoría.

Adicionalmente, el acompañamiento en modalidad remota permite mantener registro y evidencia de las sesiones y de todo lo trabajado en conjunto por la dupla, con el fin de poder consultarlo en el futuro.

Permite guardar evidencia digital de todo.

Se puede guardar evidencia de las reuniones

Debilidades

Por el contrario, respecto a las debilidades del acompañamiento en modalidad remota, uno de los aspectos más mencionados corresponde a las dificultades de conexión a internet y de acceso a la señal, ya sea por el clima o por la zona geográfica en que se encuentran las duplas.

Problemas de conectividad a internet, por clima.

Conectividad.

Problemas de conectividad

Siempre dependerá de la conexión de internet



Depende del equipo y/o computador en el que se conecte

Conectividad, calidad del recurso tecnológico

Los problemas de señal de internet.

La caída del internet o de la luz, lo que podía dificultar el encuentro.

Cortes de luz o caída de internet debido a agentes externos, lo que dificultaban muchas veces los encuentros.

Se pierde la posibilidad de realizar análisis más profundos sobre las temáticas trabajadas pues en general la conectividad no es de buena calidad y la señal muchas veces se pierde lo que afecta la calidad del dialogo que se ve interrumpido.

Posibles cortes de luz.

Deterioro del equipo PC y pérdida del material guardado.

Conectividad.

Hubo muchas oportunidades en las que tuvimos problemas de conectividad, por las zonas donde vivimos, y por problemas climáticos que afectan en la cobertura.

Una de las cosas que jugó muchísimo en contra y que creo que es una de las debilidades de esta modalidad es, la señal. En mi caso yo vivo en la ciudad de Chillán y mi profesora mentora en el campo, por lo tanto, al principio en pandemia costaba un montón que pudiese agarrar la señal y sobre todo el internet, incluso yo que vivo en ciudad, también me costaba en ocasiones, por lo que retrasaba un poco las juntas.

Si se presentaban problemas de conexión nuestras sesiones se dificultaban (por ejemplo, conexiones cortadas o cortes de luz).

En ocasiones la señal de internet estaba muy débil, por lo que nos impedía conectarnos sincrónicamente.

Otra debilidad mencionada tiene relación con la falta de contacto físico o cara a cara de la dupla, lo que podría dificultar la generación de un vínculo estable entre los(as) docentes.

Falta de contacto físico para afianzar el vínculo entre pares

Limita la interacción entre las personas solo al espacio virtual.

La contención emocional es difícil de manifestar.



Me cuesta distinguir cómo viene el docente de ánimo para enfrentar la sesión, ya que debe pasar un rato para que pueda distinguir el estado anímico de mi principiante.

Se pierde el contacto, el tú a tú. Si bien, logramos establecer una comunicación efectiva y tener confianza en el cotidiano virtual, se pierde lo humano de la interacción pedagógica. Este tiempo que hemos trabajado de manera presencial ha sido maravilloso.

Al realizar la sesión en modalidad remota, aunque existía la confianza se perdía el contacto humano que se da cuando es de una manera presencial.

No permite un contacto estrecho y cara a cara.

En el aspecto emocional los lazos que se dan en el acompañamiento presencial favorecen el ámbito socioafectivo, contacto humano que se ve debilitado por la distancia. Hay mayor probabilidad de no darse cuenta del estado anímico de la persona que se encuentra al otro lado de la red.

Probablemente poder compartir de manera presencial hubiese tenido un mayor efecto en el vínculo, aún más del que ya formamos.

Es más difícil lograr cercanía con la dupla.

La virtualidad quita un poco la naturalidad de la comunicación humana.

El contacto físico (referido a la energía que cada uno tiene y entrega).

Contacto visual, cercanía más presencial por la circunstancia de la modalidad remota.

Otra debilidad es la imposibilidad de realizar un acompañamiento en el aula. De este modo no es posible realizar una observación de aula que permita generar una retroalimentación más centrada en la práctica docente.

Hay aspectos que se dificultaron como el poder observar clases para un análisis más certero.

La dificultad para la observación de clases.

Debe existir un porcentaje de acompañamiento presencial en el aula.

No poder observar una clase en vivo de la mentora.

Sugerencias para la mejora

Entre las sugerencias de mejora planteadas por las duplas se identifica la necesidad de realizar mejoras en la plataforma virtual, para que esta sea más amigable en su uso.



Continuar con la mejora de la plataforma virtual, para convertirla en más amigable.

Mi sugerencia para la mejora de los futuros procesos de inducción y mentoría es continuar con la implementación de la plataforma con mejoras en la configuración del sistema.

Mejorar la inducción de uso de la plataforma.

Capacitar adecuadamente a mega tutores con respecto a la página, con la finalidad de aclarar las dudas con respecto a esta, además de tener un panorama más claro.

Mejorar los aspectos técnicos de la plataforma E-Mineduc de modo que estos faciliten el trabajo con el docente mentor ya que es muy engorroso entrar y sobre todo llevar las bitácoras, de hecho, nos fue mucho más fácil crear una planilla en Excel y después traspasar la información a la plataforma que siempre se desconfiguraba.

El uso de la plataforma de inducción si bien es cierto contaba con mucho material que sin duda favoreció el proceso de acompañamiento, tiene demasiada información y el llenado de la bitácora es engorroso porque la información no se puede revisar de manera clara, además no quedan las sesiones en orden lo cual dificulta la síntesis a la hora de revisar el trabajo global.

En base a mi experiencia dentro del proceso de inducción debo señalar que, a pesar de tener una muy buena comunicación con mi mentora en cada video llamada, al momento de traspasar dicha información a la plataforma (bitácora), se produjeron momentos de estrés donde sentí la plataforma como una enemiga en vez de una aliada. Sugiero buscar otro tipo de plataforma o APP que permita registrar cada reunión de una forma mucho más positiva y amigable para cada dupla.

Sugiero que busquen otra forma de tener las evidencias que necesitan para respaldar el trabajo realizado o que cambien la plataforma para que no se produzcan la sensación de malestar de la dupla.

Yo sugiero una plataforma más amigable para el llenado de bitácora porque hay algunos aspectos difusos y que sea un proceso más simple tanto para la mentora como para el novel. Por ejemplo, una forma más sencilla de guardar y actualizarlos datos en plataforma y llenar de una sola vez los datos para noveles o tutores.

Se menciona también la necesidad de generar instancias de trabajo y de interacción entre duplas, con el fin de compartir experiencias.

Mayor interacción entre las distintas duplas para conocer las otras experiencias.



Que se propicien espacios de esparcimiento en donde se puedan sociabilizar las experiencias, tanto de las y los mentores, como las nuestras las y los principiantes.

Que se realicen encuentros donde las duplas puedan participar e intercambiar experiencias. Pero que estos encuentros también sean como parte del plan.

Interacción entre las distintas duplas.

Que se fomenten los encuentros con otras duplas de trabajo y mega tutora y que estos.

Realizar periódicamente encuentros grupales con el resto de las duplas divididos por comuna o regiones para que cada una tenga la oportunidad de contar lo que está realizando, mostrar sus propios avances o dificultades. de esta forma se verificará y enriquecerá el trabajo realizado.

Otra sugerencia de mejora refiere a la necesidad de que se comuniquen todos los detalles del proceso de mentoría, los plazos y las tareas involucradas, antes de su inicio y no sobre la marcha. Asimismo, se plantea que es necesario que la plataforma se encuentre lista para trabajar desde el inicio del proceso de inducción.

Que antes de iniciar la ejecución del plan de inducción, se hiciera una reunión con mentores y mega tutores explicando los objetivos del plan, horas de trabajo, uso de la plataforma, y uso de las herramientas para la ejecución del plan, etc.

Con respecto a la calendarización creo muy necesario, ante todo, dar el vamos del proceso de inducción y mentoría con la bienvenida y la plataforma lista para comenzar a trabajar.

Dar a conocer al principio de la mentoría los lineamientos generales de funcionamiento: como el número de horas que se deben cumplir como mínimo cada mes (que esto se entregue antes) , como que las licencias y /o los feriados no son considerados y deben cumplirse igual.

Que las indicaciones generales se den antes de empezar el plan no en la marcha como el uso de la plataforma que se indicó a fines de junio.

Entrega de información de fechas, plazos, reuniones, formatos e información con mayor anticipación por parte del CPEIP, que permita una mejor planificación del proceso.

Mayor claridad de plazos desde el comienzo del plan por parte del CPEIP (Cronograma, Carta Gantt u otro) que incluya fechas de inicio y finde etapas, reuniones, etc. Plataforma más amigable, en términos de formato y funcionalidad.

Considero que un aspecto a mejorar es que los lineamientos de trabajo sean más claros y precisos para todos, en relación con la bitácora y el



registro on-line. Generar reuniones generales en forma periódica con la finalidad de aclarar las dudas que nacen del proceso.

Otra sugerencia planteada tiene relación con la necesidad de que haya instancias presenciales. En este sentido, cuando hay distancia geográfica entre las duplas, se espera que esta distancia no sea drástica, con el fin de que al menos se puedan realizar algunas sesiones de manera presencial.

El Proceso de inducción y mentoría debería estipular un porcentaje de presencialidad de ser posible.

Se sugiere destinar un porcentaje de sesiones presenciales, al menos una al mes. -Implementar una plataforma de trabajo más amigable.

A mi parecer la modalidad remota es la indicada, pero se deberían establecer encuentros presenciales cada cierto tiempo. Por ejemplo, las reflexiones acerca de cada módulo se podrían realizar en forma conjunta, en un espacio a determinar por el(la) profesor(a) mentor(a) y el(la) profesor(a) principiante.



14.21. Anexo: Componente Plan Local

ANEXO 1: OPERACIONALIZACIÓN INDICADORES PLAN LOCAL

Tabla 131: Indicadores asociados al componente

INSUMO	DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADORES
Plan local de formación y aumento de horas no lectivas.	Instalación e implementación del plan local de formación a partir del quehacer del CPEIP y otras instituciones públicas.	Instalación e implementación del plan local de formación.	1. Existencia de un diseño de instalación del proceso de plan local de formación.
			2. Tareas que ejecutan el CPEIP y otras instituciones públicas en la implementación de los planes locales de formación.
			3. Promoción de los planes locales de formación en las comunidades educativas.
			4. Percepción sobre logros y dificultades asociadas a la implementación de los planes locales de formación.
			5. Integración del Plan Local con otros referentes curriculares o proyecto pedagógicos.
			6. Estrategias de seguimiento y monitoreo de los planes locales de formación.
	Gestión de las actividades del Plan local de formación.	Cumplimiento de funciones asociadas a sostenedores y directores/as definidas en la ley 20.903.	7. Acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente.
			8. Estrategias para la organización de los recursos económicos disponibles.
			9. Percepción sobre la colaboración entre sostenedores y el CPEIP en el marco de la implementación de los planes locales.
			10. Expectativa sobre los resultados esperados del plan local.
			11. Estrategias de monitoreo y seguimiento de los planes locales de formación.
			12. Tareas o funciones asociadas a miembros del equipo directivo para el diseño del plan local de formación.
	Gestión de las actividades asociadas al aumento en horas no lectivas	Cumplimiento de funciones asociadas a docentes y educadores/as definidas en la ley 20.903	13. Acciones de docentes y educadores/as relacionadas con la implementación de los planes locales de formación.
			14. Dominios/dimensiones de la práctica pedagógica que docentes y educadoras/es han trabajado con el plan local de formación.
		Cumplimiento de actividades y percepción del cambio asociado a horas no lectivas a docentes y educadores/as.	15. Distribución de horas cronológicas lectivas y no lectivas.
			16. Porcentaje de docentes y educadoras cuyo contrato cumple la proporción de horas lectivas y no lectivas.
			17. Nivel de frecuencia de las actividades realizadas asociadas a las horas no lectivas.
			18. Actividades que se realizan en horas no lectivas
			19. Cambio en las dinámicas de trabajo producto del aumento en horas no lectivas



			20. Uso del tiempo no lectivo para el trabajo de dupla mentor/principiante.
		Cumplimiento de distribución y percepción de uso de horas no lectivas dadas a docentes y educadoras por parte de directores/as y sostenedores	21. Estrategias de sostenedores y directores/as para la distribución de horas lectivas y no lectivas en sus establecimientos.
			22. Percepción de directores/as sobre las actividades que realizan docentes y educadores/as en las horas no lectivas, y el cumplimiento de la proporción de horas no lectivas fijadas por la ley 20.903.
	Evaluación y valoración del plan local de formación y el uso de horas no lectivas.		23. Conocimiento sobre el plan local de formación
			24. Pertinencia, eficacia y contribución del plan local de formación.
			25. Satisfacción de educadores/as y docentes con el plan local de formación.
			26. Factores facilitadores y obstaculizadores en la aplicación del Plan Local de Formación.

ANEXO 2: MUESTRA DE PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO (PME) DEL ESTABLECIMIENTOS DEL SISTEMA ESCOLAR

Con el objetivo de profundizar en lo que se registra en los PME, tanto en la fase estratégica, como en el tipo de actividades y estrategias que implementan las comunidades educativas en la fase de planificación, se analizó una muestra de 32 PME que considera establecimientos de todas las regiones (2 por cada región), de diferentes dependencias del sistema escolar (Municipal, SLEP y Particulares Subvencionados) y entre los años 2017 y 2022. El análisis no consideró a los PME EP, por lo que no recoge la opinión de educadores/as de jardines infantiles y sala cunas. La siguiente tabla detalla la composición de la muestra de PME.

Tabla 132: Composición de muestra de PME según Tipo de Dependencia y Año

Año	Corporación Municipal	Municipal DAEM	Particular Subvencionado	Servicios Locales de Educación	Total
2017		2	4	1	7
2018	1	2	3	1	7
2019	0	3	4	0	7
2020	0	2	3	0	5
2021	0	1	1	0	2
2022	2	1	1	0	4
Suma total	3	11	16	2	32

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3: ANÁLISIS DE LOS PME DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL SISTEMA ESCOLAR (2017 – 2022)



3.1 Distribución de Acciones del Plan de Desarrollo Profesional Docente

Con el objetivo de profundizar en las acciones orientadas a fortalecer y fomentar el desarrollo profesional docente, se analizaron aquellas acciones de los PME que tributan exclusivamente al Plan de Desarrollo Profesional Docente corresponden, en promedio, al 11,55% de las acciones totales de los PME. Docente. Con el objetivo de informar cómo se distribuyen el total de acciones de Desarrollo Profesional Docente a lo largo del país, a continuación, se presentan las acciones según región y tipo de dependencia.

Tabla 133: Cantidad de Actividades de los PME que tributan al Plan de Desarrollo Profesional Docente según región (2017 – 2022)

Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022
TARAPACÁ	468	396	313	240	271	200
ANTOFAGASTA	562	499	457	382	339	368
ATACAMA	414	348	325	247	234	283
COQUIMBO	1434	1334	909	661	756	822
VALPARAÍSO	2333	2220	1964	1547	1575	1666
LIBERTADOR BERNARDO OHIGGINS	1610	1200	1144	804	748	749
MAULE	2250	2017	1680	1177	1183	1235
BIOBÍO	2657	2421	1971	1536	1493	1484
ARAUCANÍA	3107	2634	2244	1576	1425	1556
LOS LAGOS	2063	1940	1695	1166	1257	1246
AYSÉN DEL GENERAL CARLOS IBAÑEZ DEL CAMPO	229	185	214	152	171	136
MAGALLANES Y DE LA ANTÁRTICA CHILENA	201	168	145	98	111	99
METROPOLITANA DE SANTIAGO	6892	6006	5542	4749	4816	4675
LOS RÍOS	1048	880	743	606	629	621
ARICA Y PARINACOTA	376	289	246	189	238	206
ÑUBLE	853	656	595	473	388	412
Total general	26497	23193	20187	15603	15634	15758

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Tabla 134: Proporción de Actividades de los PME que tributan al Plan de Desarrollo Profesional Docente según región (%) (2017 – 2022)



Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022
TARAPACÁ	1,77%	1,71%	1,55%	1,54%	1,73%	1,27%
ANTOFAGASTA	2,12%	2,15%	2,26%	2,45%	2,17%	2,34%
ATACAMA	1,56%	1,50%	1,61%	1,58%	1,50%	1,80%
COQUIMBO	5,41%	5,75%	4,50%	4,24%	4,84%	5,22%
VALPARAÍSO	8,80%	9,57%	9,73%	9,91%	10,07%	10,57%
LIBERTADOR BERNARDO OHIGGINS	6,08%	5,17%	5,67%	5,15%	4,78%	4,75%
MAULE	8,49%	8,70%	8,32%	7,54%	7,57%	7,84%
BIOBÍO	10,03%	10,44%	9,76%	9,84%	9,55%	9,42%
ARAUCANÍA	11,73%	11,36%	11,12%	10,10%	9,11%	9,87%
LOS LAGOS	7,79%	8,36%	8,40%	7,47%	8,04%	7,91%
AYSÉN DEL GENERAL CARLOS IBÁÑEZ DEL CAMPO	0,86%	0,80%	1,06%	0,97%	1,09%	0,86%
MAGALLANES Y DE LA ANTÁRTICA CHILENA	0,76%	0,72%	0,72%	0,63%	0,71%	0,63%
METROPOLITANA DE SANTIAGO	26,01%	25,90%	27,45%	30,44%	30,80%	29,67%
LOS RÍOS	3,96%	3,79%	3,68%	3,88%	4,02%	3,94%
ARICA Y PARINACOTA	1,42%	1,25%	1,22%	1,21%	1,52%	1,31%
ÑUBLE	3,22%	2,83%	2,95%	3,03%	2,48%	2,61%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc

Tabla 135: Cantidad de Actividades de los PME que tributan al Plan de Desarrollo Profesional Docente según tipo de dependencia (2017 – 2022)

Tipo de Dependencia	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Corporación Municipal	3017	2580	2337	1716	1743	1715
Municipal DAEM	9364	8175	6783	4826	4766	4841
Servicio locales de Educación	1824	1465	1259	1007	1104	1117
Particular Subvencionado	12061	10791	9639	7909	7934	7976
Corp. Privada o de administración delegada (CAD)	231	182	169	145	87	109
Total general	26497	23193	20187	15603	15634	15758

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Tabla 136: Proporción de Actividades de los PME que tributan al Plan de Desarrollo Profesional Docente según tipo de dependencia (%) (2017 – 2022)

Tipo de Dependencia	2017	2018	2019	2020	2021	2022
---------------------	------	------	------	------	------	------



Corporación Municipal	11,39%	11,12%	11,58%	11,00%	11,15%	10,88%
Municipal DAEM	35,34%	35,25%	33,60%	30,93%	30,48%	30,72%
Servicio locales de Educación	6,88%	6,32%	6,24%	6,45%	7,06%	7,09%
Particular Subvencionado	45,52%	46,53%	47,75%	50,69%	50,75%	50,62%
Corp. Privada o de administración delegada (CAD)	0,87%	0,78%	0,84%	0,93%	0,56%	0,69%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

3.2 Análisis del Nivel de Ejecución de Acciones del Plan de DPD

Tabla 137: Porcentaje de actividades No implementadas o en etapa inicial (1% a 24%) según Tipo de Dependencia (2017-2022)

Tipo de dependencia	2017	2018	2019	2020	2021
Corporación Municipal	6,90%	5,39%	8,64%	6,12%	5,11%
Municipal DAEM	7,21%	5,43%	5,87%	4,52%	3,67%
Particular Subvencionado	7,22%	5,42%	5,18%	5,80%	3,89%
Servicios locales de Educación	9,65%	6,56%	12,23%	5,16%	3,44%
Total	7,35%	5,53%	6,25%	5,37%	3,93%

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Tabla 138: Porcentaje de actividades No implementadas o en etapa inicial (1% a 24%) según Región (2017-2022)

Región	2017	2018	2019	2020	2021
ANTOFAGASTA	6,40%	5,81%	9,63%	3,14%	1,47%
ARICA Y PARINACOTA	13,57%	5,89%	12,61%	4,23%	4,62%
ATACAMA	12,32%	6,04%	9,23%	3,64%	3,42%
AYSÉN DEL GENERAL CARLOS IBAÑEZ DEL CAMPO	15,72%	12,43%	4,20%	5,26%	5,26%
COQUIMBO	5,64%	3,59%	4,07%	3,03%	2,64%
LA ARAUCANÍA	5,82%	5,04%	4,50%	3,87%	3,23%
LOS LAGOS	9,45%	5,52%	6,96%	4,72%	5,25%
LOS RÍOS	6,58%	4,55%	6,73%	5,61%	2,86%
MAGALLANES Y DE LA ANTÁRTICA CHILENA	8,46%	4,17%	10,35%	1,02%	4,50%
ÑUBLE	4,46%	4,57%	5,37%	4,23%	2,07%
TARAPACÁ	5,55%	6,57%	9,58%	2,50%	5,16%
VALPARAÍSO	7,41%	6,49%	8,66%	4,52%	4,32%
BIOBÍO	6,96%	4,59%	6,64%	5,27%	3,55%
LIBERTADOR BERNARDO OHIGGINS	8,88%	6,83%	5,07%	6,84%	2,68%
MAULE	6,75%	4,66%	4,52%	5,18%	3,64%
METROPOLITANA DE SANTIAGO	7,47%	6,18%	5,94%	7,10%	4,59%



Total	7,35%	5,53%	6,25%	5,37%	3,93%
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

Tabla 139: Porcentaje de actividades No implementadas o en etapa inicial (1% a 24%) según Responsable (2017-2022)

Responsable	2017	2018	2019	2020	2021
Director	8,03%	5,91%	7,21%	5,58%	4,71%
Equipo de gestión	7,77%	5,61%	6,26%	5,03%	3,36%
Jefe técnico	5,34%	4,17%	4,35%	4,57%	2,70%
Sostenedor	9,45%	8,04%	8,04%	7,65%	6,10%
Otro	5,75%	4,04%	5,38%	5,11%	4,25%
Docente	7,52%	5,37%	5,74%	3,65%	2,24%
Total	7,35%	5,53%	6,25%	5,37%	3,93%

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

ANEXO 4: ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN CON ACCIONES DEL PLAN LOCAL SEGÚN VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN

El análisis del nivel de satisfacción de quienes sí conocen el Plan Local de Formación de su establecimiento, según diferentes características de las y los docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares, se observa que los docentes hombres tienen mayores niveles de satisfacción con el plan de formación local y su aporte en todos los procesos evaluados. Donde se observan mayores diferencias, a favor de los hombres, es en la satisfacción con el aporte para la evaluación y retroalimentación del trabajo docente y con la posibilidad de conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, con diferencias de 10,9 y 7,8 puntos porcentuales respectivamente.

Con respecto a los años de experiencia, también se observan diferencias significativas en los niveles de satisfacción a favor de docentes y educadores/as de más de 16 años de experiencia, siendo el proceso de “mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas” el que presenta mayores diferencias en comparación con quienes se encuentran entre los 6 y 15 años de experiencia. En el caso de docentes y educadores/as de 5 años o menos, se observa un alto nivel de satisfacción con el aporte del plan local para todas las acciones que son evaluadas. Si bien las diferencias no son estadísticamente significativas (porque es una muestra muy pequeña), resulta interesante destacar los altos niveles de satisfacción.

Asimismo, las y los docentes de Enseñanza Básica se encuentran más satisfechos con el aporte del Plan Local de Formación en cada uno de los procesos analizados, seguidos por docentes de Enseñanza Media. Donde se percibe una mayor diferencia a favor de los y las docentes de Enseñanza Básica es con el aporte que ha significado para desarrollar análisis



de resultados de aprendizaje y/o pedagógicos, donde un 73% está satisfecho o muy satisfecho en comparación con las y los docentes de Enseñanza Media, Diferencial y Parvularia (63%, 55% y 54% respectivamente). También se evidencian diferencias en la satisfacción en cuanto al aporte para el desarrollo de clases o experiencias pedagógicas, alcanzando un 78% de docentes y educadores/as de enseñanza básica en comparación al 69% de docentes de Enseñanza Media, 61% de Parvularia y Diferencial. En los otros procesos, las diferencias con docentes de Educación Media se acortan, pero se mantienen por sobre los 10 puntos porcentuales con educadores/as de párvulos y diferencial, quienes se muestran menos satisfechos/as respecto a todos los procesos.

El aspecto que presenta menores niveles de satisfacción es el aporte en el proceso de Evaluación y retroalimentación del trabajo docente. Quienes son más críticos/as son educadores/as de educación parvularia donde sólo la mitad afirma estar satisfecho/a. La siguiente tabla presenta el porcentaje de docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares? que están satisfechos o muy satisfechos con cada uno de los procesos según género, años de experiencia y nivel de enseñanza.

Tabla 140: Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el aporte que éste ha significado en el desarrollo de las siguientes acciones? Según Género, Años de Experiencia y Nivel de Enseñanza (% Satisfecho y Muy satisfecho) (N=852)

	Género		Años de Experiencia					Nivel de Enseñanza			
	Masculino	Femenino	5 o menos	6 - 10	11-15	16 o más	Parvularia	Básica	Diferencial	Media	Otro
Mejora de la preparación y planificación de la enseñanza	70,6 %	65,0 %	85,7%	63,9 %	63,2 %	68,7 %	59,3 %	72,5 %	51,1%	69,7%	64,2%
Desarrollo de clases o experiencias pedagógicas	74,2 %	68,3 %	78,6%	67,0 %	67,5 %	72,1 %	61,1 %	77,5 %	60,4%	69,2%	63,2%
Evaluación y retroalimentación del trabajo docente	70,1 %	59,3 %	71,4%	60,2 %	59,7 %	64,0 %	50,0 %	67,5 %	54,7%	62,6%	59,4%
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje	73,8 %	65,9 %	78,6%	68,6 %	64,5 %	69,2 %	57,4 %	74,6 %	60,4%	67,8%	62,3%
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas	64,3 %	58,2 %	71,4%	55,5 %	54,8 %	64,0 %	51,9 %	67,5 %	46,0%	61,1%	53,8%



Análisis de resultados de aprendizaje y/o pedagógicos	69,7 %	63,6 %	71,4%	61,8 %	62,7 %	67,8 %	53,7 %	73,7 %	55,4%	63,0%	60,4%
--	--------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	-------	-------	-------

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los niveles de satisfacción según variables asociadas a los establecimientos educacionales escolares donde se encuentran trabajando, se observa que las y los docentes y educadores/as de establecimientos subvencionados son quienes presentan mayor nivel de satisfacción con el aporte del Plan Local de Formación en todos los procesos evaluados. Las mayores diferencias con los y las docentes de establecimientos Municipales y SLEP se observan en el aporte del plan de formación local para *Mejorar la preparación y planificación de la enseñanza* y para *Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*, con diferencias de 12 y 20 puntos porcentuales respectivamente. Por el contrario, las y los docentes y educadores/as de establecimientos SLEP son quienes presentan menores niveles de satisfacción con el aporte del Plan. El aspecto que presenta menores niveles de satisfacción de este grupo es en relación al proceso de *Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas*, donde sólo un 41% afirma estar satisfecho o muy satisfecho.

En cuanto a la zona donde se ubican los establecimientos, se observan diferencias en el nivel de satisfacción en ciertos aspectos a favor de los que se encuentran en sectores rurales. Particularmente tienen mayor satisfacción los docentes y educadores/as de estos establecimientos sobre el aporte para *Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*. En cuanto al análisis por Macrozona, no se observan diferencias significativas en los niveles de satisfacción. La siguiente tabla presenta la distribución de satisfacción del aporte del Plan de Formación Local para diversas acciones según características de los establecimientos donde se encuentran trabajando las y los docentes y educadores/as.

Tabla 141: Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el aporte que éste ha significado en el desarrollo de las siguientes acciones? Según Tipo de Dependencia, Zona y Macrozona (% Satisfecho y Muy satisfecho) (N=852)

	Tipo de Dependencia			Zona		Macrozona		
	Municipal	SLEP	Subvencionado	Urbano	Rural	Norte	Centro	Sur
Mejora de la preparación y planificación de la enseñanza	62,0%	54,0%	74,3%	65,8%	69,6%	69,6%	66,8%	62,7%
Desarrollo de clases o experiencias pedagógicas	66,7%	58,7%	75,7%	68,5%	75,3%	72,3%	70,0%	67,7%



Evaluación y retroalimentación del trabajo docente	58,1%	52,4%	68,9%	61,3%	64,6%	58,0%	63,2%	60,9%
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje	63,6%	55,6%	75,7%	66,0%	75,3%	66,1%	68,2%	68,3%
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas	57,9%	41,3%	65,4%	58,1%	65,8%	55,4%	60,8%	59,0%
Análisis de resultados de aprendizaje y/o pedagógicos	62,6%	50,8%	70,9%	64,4%	67,7%	67,0%	64,3%	67,1%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la encuesta a educadores/as de jardines infantiles y salas cuna, si bien los planes de estos establecimientos educacionales son definidos principalmente por los sostenedores como proceso de formación, se les consultó de igual manera sus niveles de satisfacción a quienes conocían los planes que estaban asociados a sus establecimientos. Los resultados muestran que están altamente satisfechas/os con el apoyo recibido en todos los procesos consultados.

Al analizar según tipo de dependencia, se observa que en general las/os educadoras/es de jardines infantiles JUNJI tienen los mayores niveles de satisfacción con el aporte del plan de formación, en comparación con el resto, destacando principalmente el aporte para *Mejorar la preparación y planificación del proceso de enseñanza (95%)*, el *Desarrollo de experiencias pedagógicas (95%)* y para *Conocer y compartir buenas prácticas entre pares (93%)* (en la tabla 16). Por su parte, los/as educadores/as de VTF e Integra tienen niveles de satisfacción similares, todos ellos por sobre el 82%. En el caso de VTF se destaca el alto nivel de satisfacción en el aporte para el *Desarrollo de experiencias pedagógicas (96,2%)*. En cuanto a educadores/as de jardines infantiles SLEP, si bien presentan en general también alta satisfacción con el efecto del Plan Local en los diversos procesos consultados, esta es menor en comparación con el resto. Los aspectos que tienen niveles de satisfacción más bajos son el aporte en *Evaluación y retroalimentación del trabajo de educadores de párvulos (71,4%)* y en el *Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas (71,4%)*.

El análisis según zona muestra que, en general, es más alta la satisfacción de educadores/as de jardines infantiles ubicados en zonas rurales, en comparación con los que están en zonas urbanas. Las mayores diferencias se dan respecto al aporte para la *Evaluación y retroalimentación del trabajo docente de educadores/as de párvulos* y en relación al *Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas*, alcanzando en ambos casos diferencias de 10 puntos porcentuales. Asimismo, se observa mayor satisfacción por



parte de educadores/as de jardines infantiles de la Macro Zona Norte en comparación con los jardines infantiles del Centro y Sur del país, principalmente en el *Aporte para el mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas*, donde las diferencias con las otras macrozonas alcanzan 8 y 11 puntos porcentuales respectivamente.

A diferencia de las y los docentes y educadores/as de establecimientos educacionales escolares, las y los educadores/as de jardines infantiles no presentan diferencias significativas según años de experiencia, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 142: Considerando el Plan de Formación Local de su establecimiento: ¿Cuán satisfecho/a está Ud. con el apoyo recibido para alguna las siguientes acciones? Según Tipo de Dependencia, Zona y Macrozona (% Satisfecho y Muy satisfecho). (Encuesta educadores/as JI; N=454)

	Tipo de Dependencia				Zona		Macro Zona		
	Integr a	JUNJ l	SLEP	VTF	Urban o	Rural	Norte	Centr o	Sur
Mejora de la preparación y del proceso de enseñanza y aprendizaje.	88,4 %	94,7 %	85,7 %	86,8 %	88,5%	92,1 %	94,3 %	88,5 %	88,6 %
Desarrollo de experiencias pedagógicas.	91,4 %	94,7 %	85,7 %	96,2 %	91,6%	96,8 %	94,3 %	91,8 %	93,2 %
Evaluación y retroalimentación del trabajo docente de el/la educador/a.	82,2 %	89,5 %	71,4 %	84,9 %	81,8%	92,1 %	85,7 %	83,4 %	81,8 %
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	87,5 %	93,0 %	85,7 %	90,6 %	88,2%	90,5 %	94,3 %	88,2 %	87,5 %
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas.	82,2 %	89,5 %	71,4 %	84,9 %	81,8%	92,1 %	91,4 %	83,1 %	80,7 %
Análisis de resultados de aprendizaje y/o estrategias pedagógicas.	89,6 %	91,2 %	85,7 %	90,6 %	89,0%	95,2 %	91,4 %	89,7 %	89,8 %

Años de Experiencia



	5 o menos	6 - 10	11 - 15	16 o más
Mejora de la preparación y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	89,1%	90,4 %	88,8 %	87,0%
Desarrollo de experiencias pedagógicas.	90,6%	92,8 %	91,4 %	93,5%
Evaluación y retroalimentación del trabajo docente de el/la educador/a.	84,4%	83,1 %	81,0 %	85,2%
Conocer y compartir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	84,4%	87,4 %	90,5 %	90,7%
Mejoramiento colaborativo de deficiencias observadas.	87,5%	83,1 %	83,6 %	80,6%
Análisis de resultados de aprendizaje y/o estrategias pedagógicas.	89,1%	90,4 %	87,9 %	91,7%

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5: RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES Y EDUCADORES/AS RESPECTO A LAS HORAS NO LECTIVAS

Tabla 143: 144 Distribución de actividades del Plan de Desarrollo Profesional Docente según Responsables (2017 – 2022)

Responsable	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Director	31,25%	29,82%	30,44%	30,35%	29,35%	27,85%
Equipo de gestión	23,42%	23,76%	23,01%	23,07%	23,43%	22,95%
Jefe técnico	19,14%	20,16%	20,96%	21,44%	21,29%	23,42%
Sostenedor	11,58%	11,58%	12,07%	11,73%	11,44%	10,95%
Otro	8,41%	8,32%	7,92%	8,27%	9,04%	9,41%
Docente	4,77%	4,90%	4,14%	3,86%	4,00%	3,99%
Encargado de ciclo	0,51%	0,43%	0,45%	0,33%	0,64%	0,64%
Jefe de departamento	0,47%	0,53%	0,50%	0,40%	0,33%	0,39%
Jefe de especialidad	0,16%	0,21%	0,19%	0,11%	0,15%	0,15%
Encargado de convivencia	0,12%	0,12%	0,10%	0,28%	0,19%	0,13%
Orientador	0,11%	0,14%	0,13%	0,15%	0,11%	0,10%
Paradocente	0,06%	0,02%	0,08%	0,01%	0,05%	0,01%
Total	26497	23193	20187	15603	15634	15758

Fuente: Elaboración Propia a partir de bases de Implementación PME (2017-2022). Mineduc.

PROGRAMAS	2017	2018	2019	2020	2021	2022
SEP	83,66%	85,29%	84,17%	80,14%	68,23%	63,71%
Otro	11,73%	10,55%	11,86%	11,50%	6,24%	5,69%
PIE	1,55%	1,46%	1,31%	1,26%	1,00%	1,02%
Reforzamiento educativo	1,24%	1,17%	1,37%	1,47%	0,86%	0,95%
Rural	0,46%	0,38%	0,34%	0,55%	0,41%	0,43%



Enlaces	0,42%	0,35%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CRA	0,23%	0,19%	0,25%	0,19%	0,33%	0,39%
Puentes educativos	0,17%	0,18%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Fomento lector	0,16%	0,16%	0,01%	0,25%	0,24%	0,33%
Aula de bienestar	0,11%	0,12%	0,18%	0,24%	0,29%	0,27%
PACE	0,08%	0,03%	0,05%	0,06%	0,08%	0,06%
Mi taller digital	0,07%	0,03%	0,01%	0,12%	0,13%	0,05%
Integrando la ruralidad	0,05%	0,03%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Actividad física	0,03%	0,00%	0,00%	0,01%	0,04%	0,04%
Educación artística	0,02%	0,03%	0,02%	0,03%	0,04%	0,04%
EIB	0,02%	0,01%	0,00%	0,00%	0,01%	0,01%
Inglés abre puertas	0,02%	0,01%	0,16%	0,00%	0,03%	0,02%
Corporalidad y Movimiento	0,00%	0,00%	0,00%	0,03%	0,04%	0,03%
Indagación Científica para la educación de ciencias (ICEC)	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%	0,07%	0,08%
Ninguno	0,00%	0,00%	0,00%	3,76%	21,52%	26,33%
Primero Lee	0,00%	0,00%	0,03%	0,04%	0,09%	0,07%
Transición Educativa	0,00%	0,00%	0,22%	0,34%	0,36%	0,49%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

14.22. Anexo: Componente Sistema de formación continua para docentes y educadoras/es adscritos a la ley

Tabla 145: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año - Hombres

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	1.907	32,77%	1.402	41,54%	1.626	22,24%	927	23,85%	5.862	28,75%
Reprobada/o	208	3,57%	77	2,28%	35	0,48%	74	1,90%	394	1,93%
Desertor/a	2.983	51,25%	1.107	32,80%	974	13,32%	913	23,49%	5.977	29,31%
No participante	295	5,07%	325	9,63%	4.372	59,81%	1.539	39,59%	6.531	32,03%
Sin dato	427	7,34%	464	13,75%	303	4,15%	434	11,17%	1.628	7,98%



Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 146: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año - Mujeres

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	6.497	36,59%	6.242	37,00%	7.051	25,45%	3.173	23,69%	22.963	30,32%
Reprobada/o	585	3,29%	208	1,23%	98	0,35%	162	1,21%	1.053	1,39%
Desertor/a	8.792	49,51%	4.474	26,52%	3.020	10,90%	2.430	18,14%	18.716	24,71%
No participante	697	3,93%	1.582	9,38%	17.146	61,88%	5.975	44,61%	25.400	33,54%
Sin dato	1.186	6,68%	4.366	25,88%	393	1,42%	1.654	12,35%	7.599	10,03%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 147: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Docentes de aula

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	7.487	35,74%	6.439	38,44%	8.042	26,08%	3.493	24,05%	25.461	30,65%
Reprobada/o	707	3,37%	229	1,37%	124	0,40%	219	1,51%	1.279	1,54%
Desertor/a	10.569	50,45%	4.755	28,39%	3.656	11,86%	2.881	19,83%	21.861	26,32%
No participante	831	3,97%	1.509	9,01%	18.335	59,46%	6.242	42,97%	26.917	32,41%
Sin dato	1.357	6,48%	3.818	22,79%	678	2,20%	1.690	11,64%	7.543	9,08%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 148: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Otros cargos

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	917	34,92%	1.205	34,46%	635	15,18%	607	22,02%	3.364	25,75%
Reprobada/o	86	3,27%	56	1,60%	9	0,22%	17	0,62%	168	1,29%
Desertor/a	1.206	45,93%	826	23,62%	338	8,08%	462	16,76%	2.832	21,68%
No participante	161	6,13%	398	11,38%	3.183	76,09%	1.272	46,15%	5.014	38,39%
Sin dato	256	9,75%	1.012	28,94%	18	0,43%	398	14,44%	1.684	12,89%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 149: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – 20-29 años

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	1.961	36,97%	1.365	37,19%	1.471	25,65%	653	24,32%	5.450	31,33%
Reprobada/o	160	3,02%	51	1,39%	17	0,30%	44	1,64%	272	1,56%



Desertor/a	2.710	51,08%	1.142	31,12%	665	11,60%	561	20,89%	5.078	29,19%
No participante	185	3,49%	293	7,98%	3.446	60,09%	1.140	42,46%	5.064	29,11%
Sin dato	289	5,45%	819	22,32%	136	2,37%	287	10,69%	1.531	8,80%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 150: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – 30-39 años

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	3.724	34,88%	3.265	37,53%	3.900	25,85%	1.736	23,22%	12.625	30,10%
Reprobada/o	338	3,17%	108	1,24%	62	0,41%	99	1,32%	607	1,45%
Desertor/a	5.455	51,09%	2.611	30,01%	1.827	12,11%	1.537	20,56%	11.430	27,25%
No participante	406	3,80%	764	8,78%	8.937	59,23%	3.243	43,38%	13.350	31,83%
Sin dato	755	7,07%	1.951	22,43%	363	2,41%	860	11,51%	3.929	9,37%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 151: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – 40-49 años

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	1.685	35,90%	1.692	40,04%	1.993	24,98%	852	23,87%	6.222	30,40%
Reprobada/o	174	3,71%	55	1,30%	32	0,40%	61	1,71%	322	1,57%
Desertor/a	2.220	47,29%	1.081	25,58%	836	10,48%	666	18,66%	4.803	23,47%
No participante	247	5,26%	389	9,20%	5.000	62,68%	1.581	44,30%	7.217	35,26%
Sin dato	368	7,84%	1.009	23,88%	116	1,45%	409	11,46%	1.902	9,29%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 152: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – 50 años o más

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	1.006	35,45%	1.001	41,26%	1.255	22,70%	585	24,65%	3.847	29,22%
Reprobada/o	121	4,26%	48	1,98%	22	0,40%	29	1,22%	220	1,67%
Desertor/a	1.375	48,45%	567	23,37%	642	11,61%	393	16,56%	2.977	22,61%
No participante	140	4,93%	290	11,95%	3.528	63,82%	1.108	46,69%	5.066	38,48%
Sin dato	196	6,91%	520	21,43%	81	1,47%	258	10,87%	1.055	8,01%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 153: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Educación Parvularia

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	542	35,73%	626	31,33%	1.058	32,30%	149	11,51%	2.375	29,38%



Reprobada/o	40	2,64%	43	2,15%	7	0,21%	1	0,08%	91	1,13%
Desertor/a	765	50,43%	440	22,02%	391	11,94%	110	8,50%	1.706	21,10%
No participante	61	4,02%	184	9,21%	1.820	55,56%	851	65,77%	2.916	36,07%
Sin dato	109	7,19%	705	35,29%	0	0,00%	183	14,14%	997	12,33%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 154: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Educación Básica

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	4.688	35,01%	4.209	37,19%	5.949	28,92%	2.367	26,44%	17.213	31,74%
Reprobada/o	464	3,47%	128	1,13%	107	0,52%	186	2,08%	885	1,63%
Desertor/a	6.795	50,74%	3.050	26,95%	2.606	12,67%	1.822	20,35%	14.273	26,32%
No participante	422	3,15%	993	8,77%	11.746	57,10%	3.661	40,90%	16.822	31,02%
Sin dato	1.022	7,63%	2.938	25,96%	162	0,79%	916	10,23%	5.038	9,29%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 155: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Educación Diferencial

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	395	41,89%	479	38,91%	339	22,01%	125	19,94%	1.338	30,82%
Reprobada/o	29	3,08%	10	0,81%	1	0,06%	0	0,00%	40	0,92%
Desertor/a	469	49,73%	409	33,23%	94	6,10%	95	15,15%	1.067	24,58%
No participante	35	3,71%	71	5,77%	1.104	71,69%	311	49,60%	1.521	35,04%
Sin dato	15	1,59%	262	21,28%	2	0,13%	96	15,31%	375	8,64%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 156: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Educación Media HC

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprobada/o	1.440	35,14%	682	38,75%	996	18,14%	856	22,69%	3.974	26,28%
Reprobada/o	140	3,42%	17	0,97%	14	0,25%	38	1,01%	209	1,38%
Desertor/a	2.192	53,49%	691	39,26%	702	12,78%	835	22,13%	4.420	29,23%
No participante	79	1,93%	137	7,78%	3.350	61,01%	1.557	41,27%	5.123	33,88%
Sin dato	247	6,03%	233	13,24%	429	7,81%	487	12,91%	1.396	9,23%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 157: Tasas de aprobación, reprobación y deserción por año – Educación Media TP

Año	2018		2019		2020		2021		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%



Aprobada/o	928	38,08%	1.074	51,12%	188	8,97%	200	23,84%	2.390	31,98%
Reprobada/o	83	3,41%	58	2,76%	1	0,05%	7	0,83%	149	1,99%
Desertor/a	1.013	41,57%	624	29,70%	106	5,05%	188	22,41%	1.931	25,84%
No participante	319	13,09%	277	13,18%	1.703	81,21%	360	42,91%	2.659	35,58%
Sin dato	94	3,86%	68	3,24%	99	4,72%	84	10,01%	345	4,62%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 158: Porcentaje de matrícula por área temática y año – Educación Parvularia

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	22,32%	1,04%	15,25%	2,07%	0,53%	7,66%
Matemáticas	0,27%	0,78%	2,07%	0,26%	0,00%	0,67%
Inglés	3,51%	1,73%	0,22%	1,19%	0,62%	1,38%
Formación Técnica Profesional	0,09%	0,26%	0,22%	14,54%	0,00%	4,31%
Curriculum Educación Parvularia	17,37%	29,65%	32,20%	66,20%	68,47%	45,25%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	6,57%	26,62%	5,33%	3,36%	0,00%	7,75%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	0,18%	0,00%	0,15%	0,62%	2,13%	0,60%
Educación Diferencial	1,44%	11,75%	3,63%	3,78%	5,14%	4,97%
Transversal	45,81%	22,30%	40,86%	7,61%	21,26%	25,54%
Educación Física	0,18%	0,35%	0,00%	0,00%	1,86%	0,40%
Música	0,27%	0,17%	0,07%	0,36%	0,00%	0,19%
Artes visuales	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%
Orientación	1,89%	5,36%	0,00%	0,00%	0,00%	1,24%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 159: Porcentaje de matrícula por área temática y año – Educación Básica

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	30,45%	9,60%	25,15%	26,83%	19,51%	22,34%
Matemáticas	10,75%	9,92%	18,12%	19,30%	14,45%	14,43%
Inglés	2,30%	1,70%	0,55%	1,04%	6,27%	2,17%
Formación Técnica Profesional	0,07%	0,13%	0,13%	0,09%	0,00%	0,09%
Curriculum Educación Parvularia	0,15%	0,29%	0,13%	0,28%	0,47%	0,26%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	8,05%	21,13%	5,07%	6,19%	3,54%	9,38%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	3,57%	1,77%	0,59%	7,58%	5,33%	3,94%
Educación Diferencial	3,75%	14,86%	5,03%	5,55%	7,82%	7,52%
Transversal	29,98%	24,03%	42,68%	28,13%	40,43%	31,82%
Educación Física	0,52%	4,46%	0,51%	0,27%	1,62%	1,51%
Música	4,48%	5,47%	2,04%	2,79%	0,55%	3,30%



Artes visuales	0,74%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%
Orientación	5,21%	6,63%	0,00%	1,94%	0,00%	3,09%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 160: Porcentaje de matrícula por área temática y año – Educación Diferencial

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	35,42%	0,91%	8,27%	4,34%	1,76%	8,56%
Matemáticas	0,63%	1,04%	2,40%	1,66%	1,17%	1,48%
Inglés	1,46%	1,30%	0,00%	0,00%	0,98%	0,65%
Formación Técnica Profesional	0,21%	0,13%	0,24%	10,60%	0,00%	2,58%
Curriculum Educación Parvularia	3,13%	9,78%	0,36%	18,01%	25,59%	10,81%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	16,25%	31,29%	5,28%	0,51%	0,39%	10,90%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	0,21%	0,13%	0,24%	1,53%	4,30%	1,13%
Educación Diferencial	6,04%	25,95%	3,48%	39,85%	20,31%	19,93%
Transversal	28,54%	21,38%	79,38%	21,71%	41,80%	39,90%
Educación Física	0,42%	1,56%	0,00%	0,13%	3,71%	1,01%
Música	1,88%	0,39%	0,36%	1,53%	0,00%	0,80%
Artes visuales	0,21%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,03%
Orientación	5,63%	6,13%	0,00%	0,13%	0,00%	2,22%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 161: Porcentaje de matrícula por área temática y año – Educación Media HC

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	11,99%	4,52%	4,47%	11,50%	11,45%	9,27%
Matemáticas	12,43%	8,09%	12,82%	15,30%	27,31%	15,26%
Inglés	3,21%	3,42%	0,00%	7,47%	2,54%	3,80%
Formación Técnica Profesional	0,57%	1,14%	2,98%	0,79%	0,00%	0,85%
Curriculum Educación Parvularia	0,17%	0,03%	0,00%	0,10%	0,07%	0,08%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	20,55%	25,52%	12,08%	11,50%	12,87%	17,27%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	4,68%	3,97%	2,48%	15,92%	10,61%	8,15%
Educación Diferencial	1,84%	12,62%	5,87%	3,44%	3,79%	5,61%
Transversal	36,89%	30,96%	55,50%	28,14%	24,04%	32,37%
Educación Física	0,27%	2,06%	0,74%	2,13%	6,23%	2,45%
Música	3,71%	3,39%	3,06%	3,70%	1,08%	3,00%
Artes visuales	0,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,17%
Orientación	2,94%	4,28%	0,00%	0,03%	0,00%	1,70%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.



Tabla 162: Porcentaje de matrícula por área temática y año – Educación Media TP

	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Lenguaje y Comunicación	5,21%	1,98%	0,63%	6,16%	11,98%	4,35%
Matemáticas	5,45%	4,01%	2,96%	8,95%	16,13%	6,32%
Inglés	1,07%	1,98%	0,09%	3,52%	2,76%	1,80%
Formación Técnica Profesional	17,36%	32,38%	50,81%	47,56%	0,00%	31,34%
Curriculum Educación Parvularia	0,06%	0,10%	0,36%	0,40%	0,31%	0,21%
Ciencias (Biología, Física y Biología)	7,41%	14,21%	1,34%	5,68%	3,69%	7,67%
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2,37%	1,98%	1,08%	9,51%	15,98%	4,72%
Educación Diferencial	9,48%	8,33%	2,15%	2,88%	8,29%	6,55%
Transversal	47,81%	31,49%	40,05%	12,87%	33,18%	33,74%
Educación Física	0,18%	0,31%	0,09%	1,84%	7,22%	1,21%
Música	1,42%	1,25%	0,45%	0,64%	0,46%	0,97%
Artes visuales	0,36%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%
Orientación	1,84%	1,98%	0,00%	0,00%	0,00%	1,04%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 163: Participación en actividades formativas por perfil – Encuesta a docentes y educadores/as de educación escolar

	Cursos CPEIP	Comunidades de Aprendizaje	Red de Maestros	Microcentro Rural	Otros cursos
Sexo					
Hombre	20,67%	11,11%	5,78%	5,78%	30,22%
Mujer	25,52%	11,72%	7,46%	3,85%	41,89%
Dependencia administrativa					
Municipal	24,60%	13,15%	8,28%	6,58%	39,34%
Subvencionado	23,09%	9,52%	5,34%	2,02%	37,23%
SLEP	28,69%	11,48%	7,38%	1,64%	43,44%
Años de experiencia					
5 o menos años	30,00%	7,50%	2,50%	5,00%	32,50%
6-10 años	22,32%	8,88%	4,33%	5,01%	33,26%
11-15 años	23,70%	10,40%	5,41%	2,29%	39,09%
16 años o más	25,51%	14,11%	9,91%	5,29%	42,20%
Nivel de enseñanza					
Parvularia	29,25%	9,43%	13,21%	3,77%	46,23%
Básica	25,16%	14,54%	8,01%	7,35%	41,67%
Diferencial	23,48%	8,23%	5,18%	3,96%	38,41%
Media HC	22,16%	10,80%	6,65%	1,39%	31,86%
Media TP	25,56%	12,22%	2,22%	4,44%	36,67%



Otro	23,50%	10,00%	6,50%	1,50%	40,00%
Zona					
Urbano	23,53%	11,02%	7,04%	1,14%	38,38%
Rural	28,27%	14,49%	6,71%	20,14%	40,28%
Tramo en carrera					
Acceso	21,04%	8,20%	4,92%	4,10%	38,80%
Inicial	21,96%	8,78%	4,39%	5,74%	34,46%
Temprano	27,15%	13,75%	2,06%	5,15%	40,21%
Avanzado	24,12%	12,39%	6,86%	3,98%	40,27%
Experto I	28,57%	14,71%	16,81%	3,36%	36,97%
Experto II	25,93%	16,67%	20,37%	1,85%	50,00%
Macrozona					
Norte	26,60%	12,32%	7,39%	2,96%	32,51%
Centro	22,80%	11,06%	7,18%	3,46%	39,36%
Sur	28,39%	12,90%	6,13%	8,71%	40,65%
Total	24,28%	11,55%	7,01%	4,36%	38,77%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

Tabla 164: Participación en actividades formativas por perfil – Encuesta a educadores/as

	Post-título o post-grado	Red de Maestros	Otras redes profesionales	Investigación individual	Microcentro Rural	Otra
Tipo de Dependencia						
Integra	11,61%	7,37%	29,91%	44,64%	1,56%	10,94%
JUNJI	10,87%	4,78%	26,09%	46,09%	1,30%	10,43%
SLEP	13,33%	10,00%	43,33%	56,67%	0,00%	3,33%
VTF	14,81%	8,83%	38,18%	49,29%	3,70%	15,38%
Años de Experiencia						
5 o menos	13,82%	6,58%	26,32%	46,71%	3,95%	8,55%
6-10 años	10,87%	7,34%	29,35%	45,38%	2,17%	12,50%
11-15 años	12,93%	7,82%	37,41%	46,94%	1,36%	11,90%
16 o más	13,88%	7,35%	33,88%	48,98%	2,04%	13,88%
Cargo Principal						
Educadora	10,60%	7,25%	28,59%	47,65%	2,15%	12,08%
Directora	17,91%	7,77%	42,23%	44,26%	2,36%	12,16%
Otro	5,56%	5,56%	16,67%	55,56%	0,00%	11,11%
Zona						
Urbano	12,39%	6,90%	31,68%	46,44%	1,29%	11,75%
Rural	13,74%	10,69%	35,88%	49,62%	8,40%	14,50%
Macrozona						



Norte	13,04%	1,09%	30,43%	48,91%	5,43%	9,78%
Centro	11,73%	7,17%	31,16%	46,02%	1,96%	12,39%
Sur	15,50%	11,00%	37,00%	49,00%	1,50%	12,00%
Total						
Total	12,56%	7,37%	32,20%	46,84%	2,17%	12,09%

Fuente: Elaboración propia con datos del Mineduc.

14.23. Anexo: Cambio en los objetivos de la evaluación producto de nuevas decisiones metodológicas

La propuesta metodológica dada por los términos de referencia del estudio e inicialmente consensuada por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), definía los siguientes objetivos general y específicos:

Objetivo General

Conocer la contribución que han hecho el Sistema de Apoyo Formativo y el Sistema de Reconocimiento y Promoción en la inducción, inserción, perfeccionamiento, desempeño y carrera profesional de educadoras y docentes acogidos a la Ley N° 20.903, en el periodo 2016-2022

Objetivos Específicos

1. Evaluar el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional y la formación local para educadoras y docentes, en el marco del proceso de Acompañamiento Profesional Local indicado en la Ley N° 20.903, en el período 2016-2022.
2. Determinar la contribución que el Sistema de Apoyo Formativo de la Ley N° 20.903, ha hecho en el marco del perfeccionamiento de educadoras y docentes acogidos a la Ley, en el periodo 2016-2022.
3. Evaluar el proceso evaluativo integral de educadoras y docentes acogidos a la Ley N° 20.903, durante el período 2016-2022.
4. Evaluar la instalación de la Carrera Docente para educadoras y docentes acogidos a la Ley N° 20.903, durante el período 2016-2022

Por razones metodológicas y recomendación del equipo de asesores/as expertos/as que acompañó las distintas fases de la evaluación, al inicio del diseño, los objetivos sufrieron algunas modificaciones, definiéndose y validándose con el equipo del Centro de Estudios los siguientes objetivos.



Objetivo General

Evaluar el proceso de instalación e implementación del Sistema de Apoyo Formativo, y el Sistema de Reconocimiento y Promoción, en la inducción, inserción, perfeccionamiento, desempeño y carrera profesional de educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, en el período 2016-2022.

Objetivos Específicos

1. Conocer la percepción de los docentes y educadoras adscritos a la ley sobre la instalación e implementación de la Ley 20.903 de Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
2. Evaluar el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional y la formación local para el desarrollo profesional para educadoras y docentes, en el marco del proceso de Acompañamiento Profesional Local indicado en la Ley 20.903, en el período 2016-2022.
3. Evaluar el Sistema de Apoyo Formativo de la Ley 20.903, en el marco del perfeccionamiento de educadoras y docentes acogidos a la ley, en el periodo 2016-2022.
4. Evaluar el proceso evaluativo integral de educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, durante el período 2016-2022.
5. Evaluar la instalación de la Carrera Docente para educadoras y docentes acogidos a la Ley 20.903, durante el período 2016-2022.
6. Evaluar el cumplimiento de los requisitos referidos a los estándares de Formación Inicial Docente para las Instituciones Formadoras, en el contexto de la Formación Inicial Docente (FID).