

Docentes para el Nuevo Siglo



...cia una política de desarrollo
profesional docente

2006

Serie Bicentenario

EDUCACIÓN
**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MFN 5810

Biblioteca Mineduc



00000233

371.13
D657
2006

Docentes para el nuevo siglo

Hacia una política de desarrollo profesional docente



0182 471

AUTORES

Carlos Eugenio Beca

Pedro Montt

Carmen Sotomayor

Ministerio de Educación

Juan Eduardo García Huidobro

Universidad Alberto Hurtado

Horacio Walker

Universidad Católica de Valparaíso

Palabras preliminares	7
Presentación	9
I. Introducción	13
I.1. ¿Qué entendemos por desarrollo profesional docente?	13
I.2. Mejorar las capacidades docentes, un desafío urgente	14
I.3. Perfil del cuerpo docente	16
II. Ámbitos del desarrollo profesional docente	21
II.1. Formación Inicial	21
II.2. Formación Continua	32
II.3. Condiciones de trabajo	40
III. Propuesta: un Sistema para el Desarrollo Profesional Docente (SDPD)	55
III.2. Ejes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)	56
IV. Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010	81
IV.1. Institucionalidad y diseño de la política Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)	82
IV.2. Programa para el mejoramiento de la Formación Inicial	83
IV.3. Programa para la Formación Continua	83
IV.4. Programa para mejorar condiciones de trabajo	84
Referencias	86

PALABRAS PRELIMINARES

No hay duda respecto de la centralidad de los profesores y profesoras en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En realidad un docente efectivo, más allá de los recursos que disponga, si estos son los mínimos necesarios, es la verdadera clave. Todos los demás recursos, materiales para la enseñanza, espacios físicos y equipamientos, medios informáticos, etc. son condiciones suficientes, más lo imprescindible es la calidad del docente que enseña.

Por ser absolutamente decisivo lo anterior para asegurar a todos una educación de calidad, el desarrollo profesional de nuestros docentes es, sin lugar a dudas, la prioridad uno del esfuerzo educativo nacional.

Esto lo han comprendido muchos países y es por ello que el tema de cómo elevar las competencias de los docentes, a modo de masificar el número de estos profesionales para que logren una enseñanza efectiva, es una tarea abordada por la mayor parte de los sistemas educativos, incluidos los más robustos. Probablemente, y con sus respectivos matices, este sea el tema educativo central y más acuciante en la agenda educativa internacional.

Nadie está totalmente satisfecho con lo avanzado a la fecha, se percibe y siente que hay mucho que hacer en este campo. No tenemos necesidad de señalar que éste es un tema que se plantea en forma todavía más aguda en América Latina. Nuestra docencia, en este "barrio", posee altos estándares; sin embargo, la vara es muy limitada.

Así, nuestra prioridad deben ser los docentes. No hay un camino corto en la mejora de la calidad. La transformación, finalmente, ocurre no en las cosas sino en las personas, en los docentes, en los alumnos y sus familias y ese cambio, el de verdad transformador, es microscópico, lento y de acumulación, se da en cada "sala de clases" afectando la cultura al interior de ésta y transformando finalmente la cultura de la escuela.

Durante la administración del Presidente Lagos hemos acumulado una importante experiencia y hemos aprendido, con aciertos y errores, mucho respecto de cómo implementar una política que mejore el desarrollo profesional de nuestra docencia. En este libro se ofrece ese aprendizaje, recogiendo las lecciones y sugiriendo caminos de solución frente a los nudos o problemas que afectan las capacidades de estos profesionales. Se recogen también, trabajos previos en los cuales participaron actores relevantes al desarrollo profesional docente: academia, gremio, administradores educacionales y Ministerio.

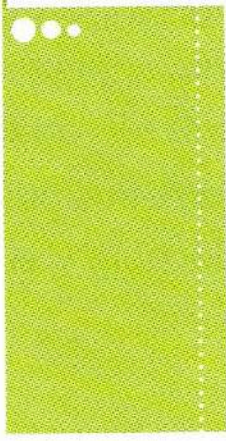
Esta publicación forma parte de una serie denominada "Bicentenario", en la cual se abordan temas acuciantes que enfrenta nuestro sistema escolar y se propone dejar un legado respecto de los esfuerzos de política educativa impulsados bajo el gobierno del Presidente Ricardo Lagos.

Les invito a leerlo, queremos producir debate y reflexión, y a partir de allí movernos a la acción para avanzar en el más breve plazo hacia el logro de una educación de la más alta calidad para todos.



MARIGEN HORNKOHL V.
Ministra de Educación


Santiago, febrero de 2006



Presentación

El mejoramiento de la calidad de la educación se juega, fundamentalmente, en el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en las escuelas y liceos y, particularmente, en el aula. Son estos profesionales los protagonistas principales en el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros niños, niñas y jóvenes. Por ello, nos parece importante hacer un aporte al debate sobre cómo elevar las competencias de los educadores impulsando una política pública que aborde el conjunto de aspectos que determinan su desarrollo profesional: la formación inicial y continua, las condiciones de trabajo y la institucionalidad conformada tanto por las universidades formadoras de maestros como por las instituciones escolares, los sostenedores y el Ministerio de Educación.

La presente publicación busca articular una mirada y formular una



propuesta de políticas para impulsar el desarrollo profesional de nuestros docentes, analizando, para cada una de las dimensiones antes señaladas, los elementos clave del diagnóstico, los avances realizados a la fecha, así como los nudos a disolver en el futuro.

Esta publicación complementa y recoge los aportes de otros dos documentos recientes, uno de ellos sobre formación inicial docente y el otro sobre inducción de profesores nuevos¹.

El Informe emanado de la Comisión de Formación Inicial Docente, que contó con la participación de actores sociales representativos del ámbito académico, gremial y ministerial, contiene un análisis de la situación de la formación de profesores y propuestas de políticas que convocan a las distintas instituciones involucradas. Esencialmente, basa sus propuestas en la identificación de un conjunto de nudos críticos que dicen relación con la gestión institucional, el currículo de formación y los actores del proceso educativo.

La segunda publicación, es producto del trabajo de una comisión de expertos convocada por el ministro de Educación, cuyo propósito fue la elaboración de una propuesta de política de inducción de docentes nuevos, la que partiendo de la elaboración de un plan piloto a implementarse durante el presente año, se incorpora como una línea de la política de desarrollo profesional docente. La propuesta busca estimular el aprendizaje del quehacer docente en la primera fase del ejercicio profesional; apoyar el proceso de socialización de los profesores principiantes en el sistema escolar; promover el bienestar personal, laboral y profesional de los docentes principiantes; e, integrar activamente a los profesores principiantes en “comunidades de aprendizaje”, dando inicio a su formación continua.

El presente documento, recogiendo los aportes de los trabajos mencionados, aborda globalmente el desarrollo profesional docente buscando integrar sus distintas dimensiones: la formación inicial y en servicio, las condiciones de

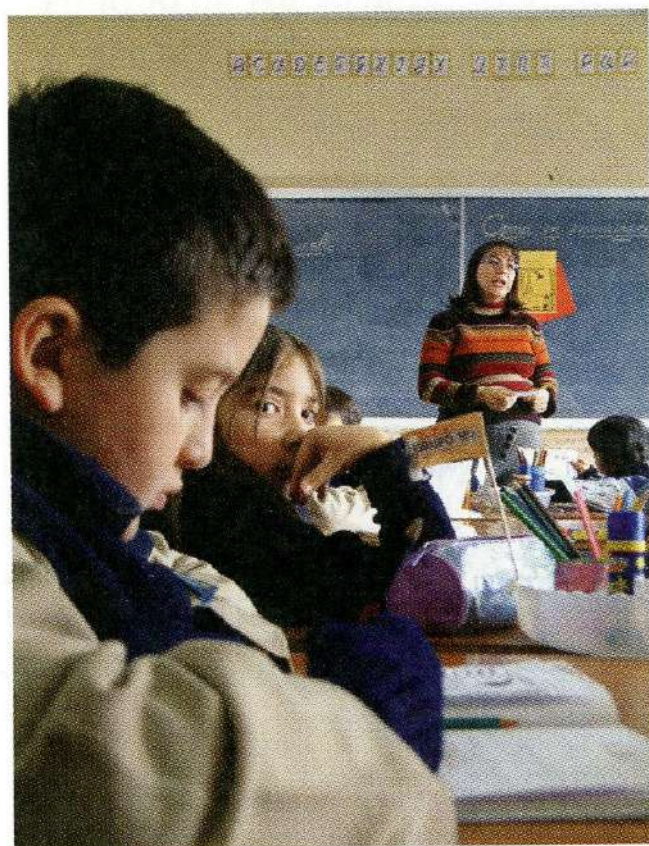
1 Ver: *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, comisión nombrada por el Sr. Ministro de Educación, don Sergio Bitar y presidida por don Raúl Navarro, rector Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y *Propuesta de política de inducción de profesores nuevos*, documento elaborado por Comisión nombrada por el Sr. Ministro de Educación, don Sergio Bitar y presidida por el Sr. Carlos Eugenio Beca, Director del CPEIP. Santiago, octubre 2005.

trabajo, incluidas las remuneraciones y la institucionalidad que sustenta y fomenta el adecuado desarrollo de la profesión. En otras palabras, intenta dar una mirada más completa del complejo fenómeno de la enseñanza, cuyos profesionales enfrentan grandes desafíos y demandas de la sociedad chilena que aspira a niveles de calidad y equidad de su educación, compatibles con sus aspiraciones como nación.



1

Introducción



I.1. ¿Qué entendemos por desarrollo profesional docente?

Actualmente es de consenso mundial que un sistema educacional justo y de calidad descansa en profesores y profesoras bien formados, que gocen de estimación social, que sean adecuadamente remunerados y apoyados en su trabajo².

Teniendo en cuenta que la tarea central de la reforma es ofrecer una educación de calidad para todos, el propósito de este documento consiste en articular un diagnóstico y, a partir del mismo, desplegar propuestas que permitan llevar a cabo un Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) como uno de los principales componentes de la agenda de la próxima etapa.

2 El último Informe Mundial de Educación para Todos (*El Imperativo de la calidad, UNESCO, 2005*) destaca cuatro países de “altos rendimientos” en educación. Se trata de países tan distintos como Canadá, Corea, Cuba y Finlandia, que poseen en común una política avanzada de formación y apoyo a sus profesores y profesoras.

Este trabajo aborda dimensiones claves que afectan el pleno desarrollo profesional de los docentes: formación inicial, perfeccionamiento continuo, condiciones de trabajo en las escuelas y liceos y la institucionalidad ministerial necesaria para implementar un sistema que apoye con eficiencia el desarrollo de esta profesión.

- Por desarrollo profesional docente entenderemos el proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza, desde la formación inicial hasta el fin de la carrera profesional, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos para que estos se puedan desenvolver en tres ámbitos complementarios: inserción laboral, participación ciudadana y realización personal. Estos aprendizajes, prescritos por la sociedad a través del currículo nacional, deben ser logrados por todos los estudiantes que estén dentro del sistema escolar.

1.2. Mejorar las capacidades docentes, un desafío urgente

Tanto los cambios producidos en los 80, como la reforma de los 90 ponen en tensión el sistema escolar y producen un escenario nuevo, difícil de asimilar por los profesores y profesoras.

Las transformaciones de los 80 descentralizaron la organización y administración del sistema educativo e instalaron un nuevo sistema de financiamiento a través de una subvención estatal por asistencia media de alumnos, igual para la educación pública y la privada. Se trató de cambios particularmente traumáticos para los docentes chilenos. El traspaso de los establecimientos escolares a los municipios, en un contexto de fuerte autoritarismo y persecución política, sumado a importantes pérdidas salariales y de estatus profesional, generaron en la subjetividad docente un marcado sentimiento de desconfianza y aprecio de la sociedad hacia su función. Este estado de ánimo sigue presente en la memoria del gremio y continúa transmitiéndose a los nuevos actores educativos, como efecto de un duelo, aparentemente, no bien cerrado. A esto se agrega que los cambios incorporaron al sistema educativo mecanismos de mercado, extraños a la tradición docente y que contrarían la cultura y la identidad de los profesores (Ver MINEDUC, 2003/a).

El proceso de reforma de los 90 añadió cambios de gran envergadura los cuales, en un tiempo relativamente breve, siguieron modificando el trabajo docente y sus condiciones. La extensión de la jornada escolar; el nuevo currículo, mucho más exigente que los anteriores; la extensión de la escolaridad obligatoria a 12 años, están cambiando y haciendo más heterogénea la población escolar. Los nuevos recursos educativos y tecnológicos disponibles en los colegios; el impacto de las mediciones nacionales e internacionales y de la difusión pública de sus resultados, así como la evaluación del desempeño de los profesores, constituyen medidas que transforman profundamente el contexto de trabajo y exigen de los docentes el desarrollo de nuevas capacidades profesionales.

Es fundamental acompañar y apoyar a los docentes para enfrentar estas nuevas exigencias. Solamente un sólido desarrollo profesional asegurará una respuesta apropiada acorde con las necesidades educativas del país en el siglo XXI.

Los cambios y avances de la educación chilena han sido importantes; ahora es el momento de que se reflejen en resultados de aprendizaje, como el país espera. Lo anterior, requiere, en gran medida, de mucha capacidad y entusiasmo de los profesores y profesoras. En este período de rápidos cambios, la política orientada a desarrollar nuevas capacidades docentes muestra evidentes insuficiencias. Estamos frente a un cuerpo de profesores con carencias y debilidades propias de una etapa de transición, que ha asimilado los cambios a nivel discursivo, pero que no siempre posee las competencias para trasladarlos a la práctica en el aula.

Para superar la situación actual se necesitan políticas públicas de largo plazo que tengan como foco el desarrollo profesional docente. Ellas debieran enfrentar, de un modo articulado y simultáneo, el fortalecimiento de conocimientos y habilidades docentes, a través de la formación inicial y continua, la atracción de mejores postulantes a Pedagogía, la retención de los buenos profesores en el sistema y el mejoramiento de las condiciones de trabajo.

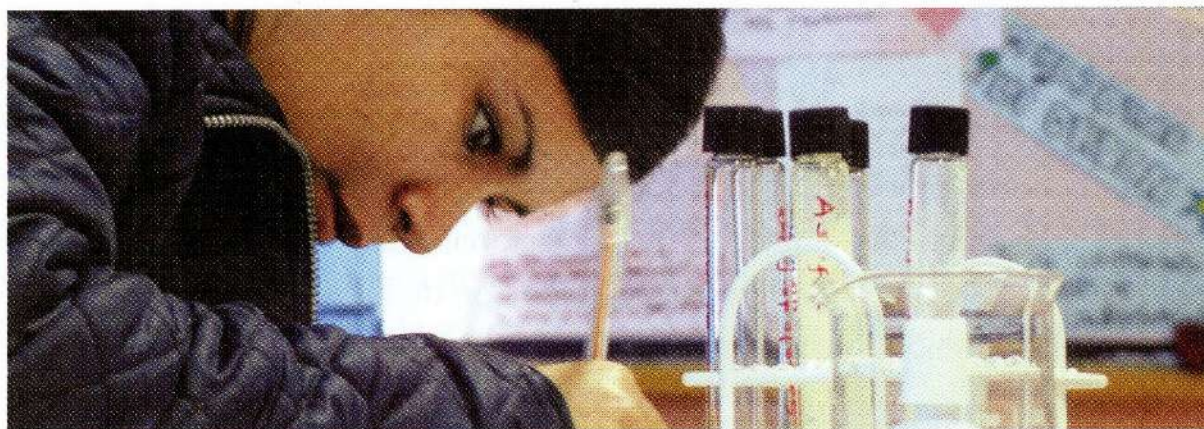
1.3. Perfil del cuerpo docente³

La fuerza laboral docente chilena asciende a un total de 140.642 profesores y profesoras, de los cuales, 120.234 son docentes de aula y 20.408, personal directivo y técnico. De estos, un 56% trabaja en colegios municipalizados, los cuales atienden al 52.3% de la matrícula nacional. El 30% lo hace en colegios particulares subvencionados, y atiende al 38.1% de la matrícula nacional. Un 14% trabaja en establecimientos privados pagados a los que asiste solo el 7.8% de los estudiantes del país. Por último, el 1.7% restante de la matrícula corresponde a colegios administrados por corporaciones privadas.

Hay un total de 120.234 docentes de aula en el país. De estos, el 59% trabaja en la Enseñanza Básica, el 27% en la Enseñanza Media, el 4% en colegios de educación especial, un 8.3% en educación preescolar y un 1.5% en programas de educación de adultos. El 85.4% de los docentes se desempeña en áreas urbanas, y el 14.5% en áreas rurales.

El 24% de los docentes cumple jornada completa de 44 horas por semana y el resto se distribuye del modo siguiente: el 16% trabaja menos de 30 horas semanales; un 33% lo hace por 30 horas; otro 26% trabaja entre 31 y 43 horas; y el 1%, más de 44 horas.

El siguiente Cuadro 1 resume información sobre número de docentes por nivel del sistema escolar y por tipo de dependencia administrativa.



3 Los datos citados en este punto corresponden al Anuario Estadístico 2003 del Ministerio de Educación. Datos más recientes (2005), muestran que la matrícula municipal ha caído al 50% y la particular subvencionada se empina sobre un 42%. Sin embargo lo anterior, no disponemos de información válida respecto de cómo este fenómeno ha afectado a la fuerza laboral docente de cada sector.

**Docentes de aula en los distintos niveles de educación,
según dependencia administrativa. Año 2003**

Nivel de enseñanza	Total docentes	Dependencia administrativa			
		Pública municipal %	Privada subvencionada %	Privada pagada %	Corporaciones Educ. Media Técnica %
Total	120.234	55,9	29,6	12,8	1,7
Pre-escolar	9.997	50,5	28,1	21,4	0,0
Especial	4.865	58,5	40,4	11,1	0,0
Básica	71.031	60,2	28,7	11,1	0,0
Media	32.444	47,1	39,6	16,0	6,3
Ed. Adultos	1.897	67,9	22,4	8,9	0,8

Fuente: Estadísticas de la Educación, Mineduc, 2003.

Es necesario considerar, junto con el número de docentes de aula, a los que están cumpliendo funciones directivas, los que alcanzan a 20.408. El siguiente Cuadro 2 resume el tipo de función docente de este grupo de profesores.

Personal de profesionales de la educación de los establecimientos educacionales de todos los niveles y dependencias. Año 2003

Tipo de función	Nº de docentes	%
Total	140.642	100,0
Docente de aula	120.234	85,5
Técnico Pedagógico	5.008	3,6
Planta directiva	8.193	5,8
Director	4.948	3,5
Otros	2.259	1,6

Fuente: Estadísticas de la Educación, Mineduc, 2003.

El personal docente está concentrado en gran medida, en algunos centros urbanos del país como la Región Metropolitana, la V y la VIII regiones, donde se ubica el 57.35% del cuerpo docente. Solo el 14.5% de los mismos está situado en el área rural (ver Cuadro 3).

CUADRO 3

Personal docente según regiones y áreas urbana y rural. Año 2003

Región	Área geográfica	Total	%
Total	Total	140.642	100,0
	Urbana	120.240	85,5
	Rural	20.402	14,5
I	Total	4.596	100,0
	Urbana	4.020	87,5
	Rural	576	12,5
II	Total	4.386	100,0
	Urbana	4.240	96,7
	Rural	146	3,3
III	Total	2.828	100,0
	Urbana	2.613	92,4
	Rural	215	7,6
IV	Total	6.960	100,0
	Urbana	5.511	79,2
	Rural	1.449	20,8
V	Total	14.400	100,0
	Urbana	12.938	89,9
	Rural	1.462	10,1
VI	Total	7.851	100,0
	Urbana	5.807	74,0
	Rural	2.044	26,0
VII	Total	9.699	100,0
	Urbana	6.873	70,9
	Rural	2.826	29,1
VIII	Total	19.025	100,0
	Urbana	15.855	83,3
	Rural	3.170	16,7
IX	Total	9.171	100,0
	Urbana	7.109	77,5
	Rural	2.062	22,5
X	Total	11.501	100,0
	Urbana	8.195	71,3
	Rural	3.306	28,7
XI	Total	1.158	100,0
	Urbana	937	80,9
	Rural	221	19,1
XII	Total	1.830	100,0
	Urbana	1.757	96,0
	Rural	73	4,0
R.M.	Total	47.237	100,0
	Urbana	44.385	94,0
	Rural	2.852	6,0

Fuente: Estadísticas de la Educación, Mineduc, 2003.

El cuerpo docente sigue siendo predominantemente femenino, principalmente en la Enseñanza Básica, donde el 77% son mujeres; en la Enseñanza Media, las mujeres alcanzan el 57%.

En cuanto a edad promedio, el 7% tiene 30 años o menos: el 23%, entre 31 y 40; el 32%, entre 41 y 50; el 24%, entre 51 y 60; y, alrededor de un 9%, es mayor de 60 años. Los profesores de mayor edad se concentran en el sistema municipalizado donde más del 50% tiene más de 50 años, comparado con el 21% de los colegios particulares subvencionados y 24% de los privados pagados.

No hay estudios que fundamenten cuantitativamente escasez de profesores. Sin embargo, se estima que aproximadamente un 10% (14.000) de estos no tienen título de pedagogos y han sido autorizados para ejercer la docencia. La demanda de profesores en los próximos 10 años, según un estudio realizado por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile, iría en aumento como efecto de la jornada escolar completa y del incremento de la cobertura en Enseñanza Media. Además, hay evidencia de que existe escasez de profesores de matemáticas y ciencias para Educación Media, así como de inglés para Educación Básica. El sistema carece además de profesores de educación tecnológica⁴. Por otra parte, un problema importante se está observando en el segundo ciclo de Educación Básica por la falta de especialización disciplinaria de los docentes. Los profesores y profesoras de matemática y ciencias se manifestaron inseguros de su dominio de la materia que enseñan⁵.



4 Ana María Montoya, "Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile. Proyección 2004-2015", informe final, septiembre 2005.

5 Encuesta del TIMSS (1999)

2

Ámbitos del desarrollo profesional docente



II.1. Formación Inicial

II.1.1. Avances

- a) El programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)⁶

El FFID ha sido la iniciativa más importante desarrollada por la reforma para abordar el mejoramiento de la formación inicial. Este programa se desarrolló entre 1997 y 2002 y destinó recursos a 17 universidades⁷, de las cuales 14, son del Consejo de Rectores y tres, privadas. Las entidades participantes establecieron reformas curriculares significativas como la introducción de la práctica progresiva desde el inicio de la formación, relevando el desarrollo de competencias en la escuela como un eje articulador central en la formación docente. A la vez, el FFID definió estándares de

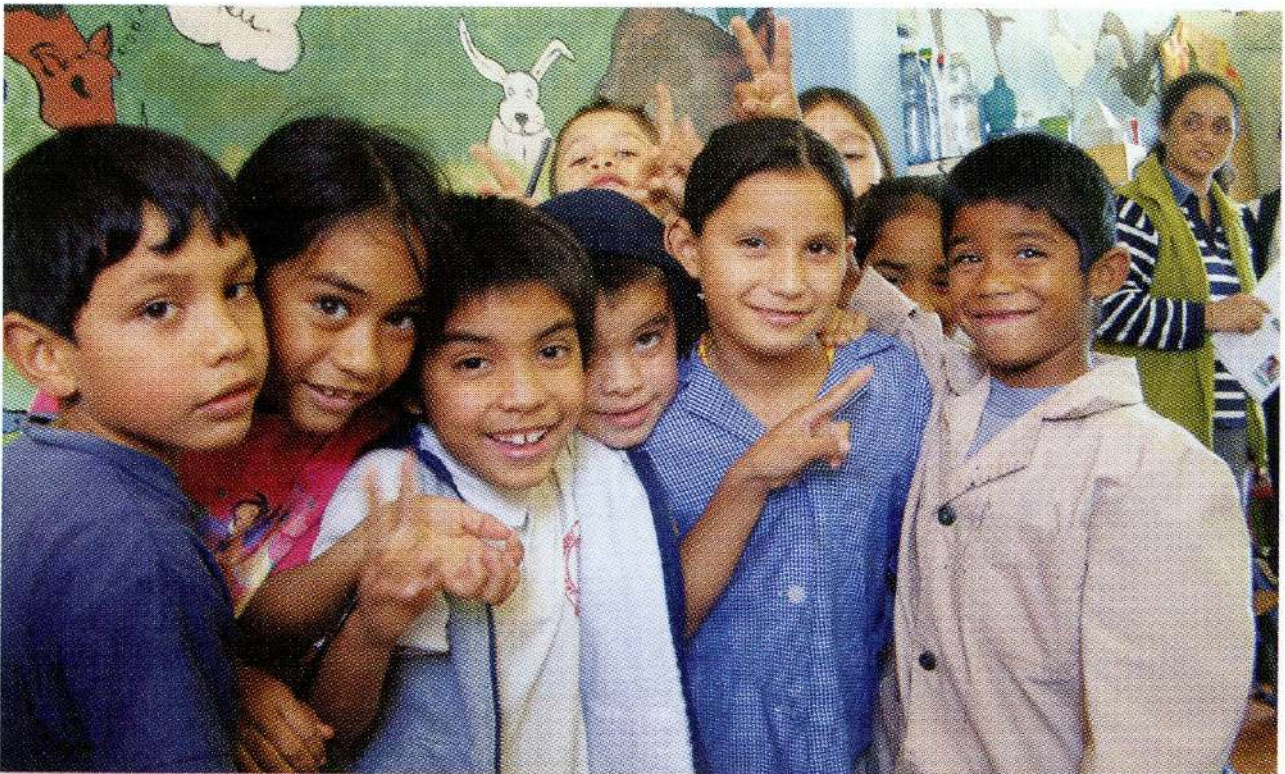
6 Para un análisis pormenorizado de este Programa puede verse: Ávalos (2002).

7 Los recursos invertido por el FIID fueron 25 millones de dólares entre 1997 y el 2002.

egreso para los estudiantes de Pedagogía, promovió la actualización del currículum, facilitó pasantías al extranjero de personal académico, mejoró la infraestructura de las escuelas de educación, particularmente en lo relacionado con tecnologías de la información, y generó incentivos, que se mantienen hasta hoy (2005) para atraer mejores alumnos a Pedagogía.

Esto se ha visto reflejado en un aumento del número y calidad de los estudiantes que entran a Pedagogía. En 1997 había 26.823 matriculados y en el 2002, 71.334. A la vez, en las pruebas de ingreso a la Educación Superior, rendidas por quienes ingresaron a carreras de Pedagogía, el puntaje promedio subió de 536.5 puntos, en 1994 a 624,3, en 2003⁸.

Es posible que esto se esté dando por la confluencia de distintos hechos como el mejoramiento de los salarios y la importancia, reconocida públicamente, que ha logrado la educación en el país. El FFID, también ha contribuido a ello creando un programa de becas a postulantes a Pedagogía con más de 600 puntos en la prueba de ingreso a la universidad, el que se mantiene hasta hoy. El Cuadro 4 muestra la cobertura del programa de becas a estudiantes de Pedagogía hasta 2005.



8 Estos datos corresponden solo a las Universidades del Consejo de Rectores.

Beca de pedagogía por año de ingreso. (1998-2005)

Año	Nº becados
1998	122
1999	230
2000	263
2001	278
2002	398
2003	193
2004	148
2005	221
TOTAL	1.853

b) Acreditación de las carreras de Pedagogía

La acreditación voluntaria de carreras universitarias ha puesto el tema de la calidad en la agenda pública. Existen 342 programas diferentes de Pedagogía, impartidos por 163 Escuelas de Educación. A la fecha, han obtenido dictamen favorable de acreditación, 72 carreras de Pedagogía de 12 universidades del país (10 universidades del Consejo de Rectores y 2 privadas) por un período de 2 a 6 años, al cabo de los cuales deben volver a acreditarse. Se trata de 51 carreras de Educación Media, 9 de Educación Diferencial, 6 de Educación Básica y 6 de Educación Parvularia. Algunas carreras de Pedagogía, pertenecientes a las mismas instituciones, no han obtenido la acreditación. El período máximo de acreditación es de 7 años. El 58% por ciento de las 72 carreras acreditadas han obtenido acreditación por 4 ó 5 años. El 40% se ha acreditado por 2 ó 3 años, y solo 1 carrera -Pedagogía en Educación Física de la Universidad Metropolitana- se ha acreditado por 6 años.

c) Programa MECESUP de apoyo a las pedagogías

Diversos diagnósticos han postulado la necesidad de fortalecer el dominio de contenidos disciplinarios que poseen los docentes de Educación Básica. (Ver por ejemplo, el Informe de la OCDE, 2004). El MECESUP, con este objetivo, convocó en 2004 a las universidades a presentar proyectos de renovación curricular de las carreras de Pedagogía básica para incorporar menciones en cuatro subsectores de aprendizaje: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales.

Se adjudicaron cuatro proyectos, por un total de \$ 1.000.000.000, a ser desarrollados por grupos de universidades asociadas, en los que participan 15 universidades del Consejo de Rectores, que trabajarán para establecer, en un plazo de 2 años, carreras de Pedagogía en Educación Básica con mención en las áreas indicadas.

II.1.2. Problemas pendientes

a) Insuficiente vinculación entre la formación inicial y el sistema escolar

Últimamente, sobre todo por la influencia del FFID, ha habido avances en la frecuencia y tiempo de permanencia de los estudiantes de Pedagogía en las escuelas; sin embargo, persiste una desvinculación sustantiva entre la formación inicial y el sistema escolar. Esto se expresa en distintos ámbitos. En primer lugar, en la falta de un sentido vinculante de las prácticas de los alumnos de Pedagogía con las escuelas donde las realizan. Estas no suelen insertarse en proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación de las instituciones escolares y, por lo tanto, no comprometen a la universidad -a más largo plazo- con los desafíos de calidad que enfrentan los profesores y los establecimientos.

Por su parte, el sistema escolar no ha asumido un compromiso institucional efectivo con la formación de profesores. Las prácticas de alumnos de Pedagogía se ven muchas veces como una carga necesaria o un favor a la universidad y persisten problemas de tiempo en los profesores que coordinan esta actividad en los establecimientos escolares. Todavía no se

concibe a la escuela como una instancia formadora, como los hospitales lo son para los estudiantes de Medicina.

Por último, son pocos los profesores en ejercicio en el sistema escolar que, al mismo tiempo, hagan clases en las universidades o institutos profesionales que forman profesores.

b) Insuficiente investigación educativa

Falta investigación en las universidades que vincule a los formadores con los problemas y desafíos de la educación del país. Esta carencia acentúa la distancia entre las universidades y el sistema escolar y hace difícil que las Escuelas de Educación aporten evidencias para evaluar y fundamentar la elaboración de propuestas para mejorar la educación del país. Es notoria, por ejemplo, la escasa participación de los formadores de profesores en la discusión sobre diseño y desarrollo de las políticas públicas en educación.

La investigación en educación es poca, tanto en términos absolutos como en relación a otras áreas del conocimiento⁹. Por ejemplo, en el Concurso Regular FONDECYT 2004, se presentaron 945 proyectos en todas las áreas disciplinarias y se aprobaron 364, lo que da una tasa de aprobación de 38,5%. En Pedagogía y Educación, se presentaron 44 proyectos y se aprobaron solo 9, con una tasa de aprobación de 20,5%. La cantidad de proyectos aprobados en esta área y la respectiva tasa son de las más bajas. En términos proporcionales, los proyectos del Área Pedagogía y Educación son el 2,5% del total de aprobados y si se atiende al monto de estos 9 proyectos, el mismo asciende a \$101.415.000 y representa solo un 1,5% del total de fondos de este concurso¹⁰.

9 La información que sigue proviene de Fondecyt y ha sido trabajada por Iván Núñez.

10 Es importante advertir que ocho proyectos de otras áreas tocan temas de interés educativo por lo que la situación mejora algo; pasa a un 4,7% del total de proyectos, y a un 2,78% del total de fondos asignados en el Concurso 2004.

Los antecedentes anteriores muestran que la cantidad de proyectos aprobados en el Área de Pedagogía y Educación es baja, lo que contrasta con la prioridad asignada a la educación en el desarrollo nacional y con la cuantiosa inversión pública en el sector educativo. Además, la baja relación entre proyectos presentados y aprobados estaría indicando la existencia de problemas de capacidad académica.

Un dato a tener en cuenta es la baja proporción de académicos con grado de doctor¹¹ (Ver Cuadro 5), lo que podría estar relacionado con la actual debilidad -en cantidad y calidad- de la investigación educacional.



11 Los datos disponibles son del año 2001.

CUADRO 5

Grados académicos del cuerpo docente de universidades FFID

Universidad	Grado Académico (2001)		
	Licenciado %	Magíster %	Doctor %
Tarapacá	0	60	40
Atacama	64	27	9
La Serena	20	48	32
UC Valparaíso	44	33	23
Playa Ancha	29	63	8
Concepción	29	40	31
Bío-Bío	38	53	9
UC Temuco	15	70	15
La Frontera	18	53	29
Los Lagos	8	46	46
Magallanes	0	44	56
Cardenal Silva H.	55	35	9
Central	17	69	14
Metropolitana	24	53	24
PU Católica	56	7	37

Fuente: Ávalos (2002)

La falta de investigación ha tenido impacto en la carencia de evidencias sobre la calidad de la formación inicial en el país. La acreditación, si bien emite un juicio de calidad, se remite más bien a aspectos institucionales de las carreras, a la consistencia interna del currículo, al grado de satisfacción declarado por los alumnos y empleadores. Pero la acreditación no se pronuncia sobre lo que aprenden los alumnos de Pedagogía, y si aquello que aprenden sea

relevante para el desempeño profesional futuro. Todavía no es posible, entonces, comparar modelos formativos entre universidades, ni fundamentar decisiones sobre, por ejemplo, la longitud de las carreras ni sobre el peso de las dimensiones disciplinarias y pedagógicas.

c) Insuficiente actualización y relevancia del currículo

La sospecha sobre problemas formativos de los docentes descansa en los malos resultados de aprendizaje de los alumnos en los colegios y escuelas. Ante ello se hace necesario investigar sobre la relevancia del currículo actual de formación inicial de profesores y sobre la efectividad de las ofertas de formación continua para apoyar la práctica cotidiana de enseñanza.

En muchas universidades, todavía tienen un gran peso los denominados “Fundamentos de la educación” -hoy con títulos diferentes- y cursos generales de Currículo, Evaluación, Planificación y Didáctica. Estas asignaturas pueden tener poca relevancia, si se desarrollan en forma desvinculada de los desafíos de la práctica docente y tratan los temas de modo muy general. Se requiere con urgencia una mayor profundización en los problemas que enfrentan los profesores en los colegios, una teoría contrastada con la práctica y una especialización de la planificación curricular, la evaluación y la didáctica referidas a los ámbitos disciplinarios específicos en los que se desempeñará el profesor.

Esta desvinculación de la formación docente de la tarea de enseñar a niños y jóvenes en instituciones escolares, se expresa también en la falta de nitidez del perfil de egreso de los futuros profesores y en la ausencia de dispositivos de evaluación que demuestren su competencia al finalizar los estudios de Pedagogía. Los estándares para la formación inicial aportados por el proyecto FFID, todavía no se han plasmado en el desarrollo de sistemas de evaluación y monitoreo de la calidad de la formación docente al interior de las universidades.

Se trata, en suma, de una formación inicial que aún no tiene, como eje articulador, el desarrollo de competencias pedagógicas apoyadas en sólidas bases disciplinarias para dar respuesta a las necesidades del sistema escolar, y en la que, muchos de los contenidos de sus mallas formativas, son de cuestionada relevancia. Queda mucho por hacer en orden a poner el acento en una formación para la buena enseñanza, cuyo centro sea el aprendizaje y el currículo, pero con una buena formación general de base, que entregue las herramientas adecuadas para seguir aprendiendo, para poder tomar decisiones profesionales y así enfrentar diversos escenarios futuros, en el marco de un mundo globalizado y de cambios acelerados.

Es imposible no mencionar el caso específico de la formación de profesores de Educación Básica, la que suele tener una muy limitada presencia de contenidos disciplinarios, predominando la formación de docentes generalistas con un marcado énfasis en lo pedagógico. La formación de profesores de Enseñanza Básica, con especialización o mención, es muy poco frecuente, no alcanzando al 20% de los alumnos regulares de Pedagogía básica, sin considerar que algunas de las menciones actuales contemplan pocas horas de clases¹².

d) Insuficiente calidad de los alumnos de Pedagogía

No obstante los avances en esta materia, es necesario establecer más incentivos para lograr el ingreso de buenos alumnos y alumnas a Pedagogía y para retenerlos durante la carrera. Estos incentivos son fundamentales para contrapesar el efecto desmotivador que tienen las aún bajas remuneraciones docentes, para alumnos que, por sus puntajes altos, pueden preferir carreras de mayor proyección económica.

También constituye un problema para la calidad de la formación inicial la persistencia de los programas especiales de regularización de profe-

12 El problema del segundo ciclo de la Educación Básica no se reduce solo a la falta de especialización curricular; hay que atribuirlo también a que se ubica a los profesores en cualquier actividad curricular según las necesidades de la escuela, sin tomar en cuenta aquello en que están especializados o el área en que lo hacen mejor.

sores, los que actualmente cubren el 46% del total de la matrícula de Pedagogía Básica. En ellos las exigencias de ingreso, de estudios y de egreso son bajas. Generalmente solo se exige Enseñanza Media rendida para ingresar y la docencia que se imparte es por un número de horas muy inferior a los programas regulares (clases los días sábados y períodos de vacaciones, o solo a distancia), con exámenes no muy rigurosos y recursos académicos muy inferiores, comparados con los de las carreras regulares. Cabe señalar que, recientemente, tres universidades anunciaron el cierre progresivo de estos programas, en respuesta a una demanda expresa del Ministerio de Educación.

e) La relación MINEDUC-Universidades carece de sentido estratégico

Ha habido, desde hace casi diez años, una constante contratación de servicios relacionados con el perfeccionamiento o con asistencia técnica a docentes de diversas universidades¹³, por parte de distintas unidades del Ministerio¹⁴, sin ninguna coordinación entre ellas. La suma global de recursos comprometidos cada año es importante; de hecho, en el caso de algunas universidades supera los mil millones de pesos anuales.

Sin duda todas estas iniciativas han puesto en contacto a las universidades con los docentes en ejercicio y con las instituciones escolares, lo que ha sido provechoso para la formación inicial y continua que ellas imparten. Sin embargo, es posible señalar también que la dispersión y el carácter cortoplacista de esta enorme actividad le ha restado efectividad¹⁵. Ella no ha logrado mejorar substancialmente las capacidades institucionales de las universidades para fortalecer la formación inicial y su aporte en formación continua. No ha influido en el desarrollo de líneas de investigación, ni en la creación de equipos de académicos especializados en determinadas temáticas, como, por ejemplo, en las distintas didácticas.

13 Ejemplos: diferentes modalidades de perfeccionamiento docente y de apropiación curricular; apoyo a docentes o directivos de proyectos como el LEM, ECBI y Liceo para todos, Asistencia técnica a escuelas críticas, Educación parvularia, proyecto Enlaces, etc.

* 14 Hay contratos en los que la contraparte es el CPEIP, en otros es la DEG o la División de Educación Superior o Chile Califica.

15 Se ha actuado, la mayoría de las veces, a través de llamados a licitación para realizar determinados cursos o actividades puntuales; la excepción ha sido compromisos de más largo plazo como la asesoría a escuelas críticas.

Vale la pena preguntarse si no ha faltado un mayor sentido estratégico para definir planes de acción a largo plazo que fortalezcan las áreas de especialización en el sistema universitario chileno, a fin de mejorar la calidad de la formación de los profesores. En concreto, en el ámbito de la reforma del currículum, la relación entre el MINEDUC y las universidades ha sido superficial y, pese a que estas últimas han sido los agentes del perfeccionamiento curricular, no siempre se han constituido equipos con suficiente conocimiento de la reforma y de su orientación. Desde el Estado, ha primado la lógica de los contratos en base a proyectos y acciones puntuales, determinados por presupuestos anuales, lo que ha obstaculizado pensar en líneas de desarrollo de mediano o largo plazo.

En los últimos años, se aprecian algunas iniciativas de trabajo conjunto con las universidades del Consejo de Rectores. Un ejemplo fueron las reuniones que organizó el MINEDUC con los decanos de las Facultades de Educación en 2003 para promover el conocimiento de los nuevos marcos curriculares. Lo mismo ocurrió el 2004 en relación a las políticas de evaluación y al SIMCE. Es también un buen signo la respuesta en 2004 al llamado a las universidades del Consejo de Rectores, para formar consorcios y presentar propuestas al MECESUP para reformar la formación generalista de profesores básicos y especializar disciplinariamente a los que enseñarán en el segundo ciclo. Durante el 2005 se ha conseguido un importante apoyo de los decanos para la realización de post-títulos en Ciencias y Matemáticas, los que se están implementando en algunas universidades con financiamiento ministerial.

En la misma dirección, el Ministerio ha convocado a reuniones a los rectores, tanto del Consejo de Rectores como de universidades privadas, a decanos de facultades de Educación y al Colegio de Profesores para discutir sobre los desafíos que la política educacional plantea respecto de la formación inicial. Algunos hitos de este diálogo han sido: reunión de rectores y decanos (Universidad Católica del Maule, 2004), encuentro nacional con decanos y académicos para analizar el informe OECD (UMCE, 2004); convocatoria a un histórico encuentro sobre formación inicial docente, efectuado en octubre de 2005, con participación de rectores, decanos y académicos de universidades del Consejo de Rectores y privadas, además de la participación de estudiantes de Pedagogía y del

Colegio de Profesores, que entregó un significativo documento de análisis y propuestas de políticas públicas al respecto y anudó un compromiso de trabajo conjunto entre las partes representadas (Informe Comisión Formación Inicial Docente, 2005).

II.2. Formación Continua

II.2.1. Avances

La Reforma de los 90 ha impulsado y desarrollado variadas modalidades de formación en servicio o continua, cada una de ellas con sus propósitos, logros y limitaciones¹⁶. Desde el punto de vista de sus contenidos, podemos distinguir programas o actividades de perfeccionamiento con un mayor énfasis en la “actualización pedagógica” y otros, en la “actualización curricular”. Por otra parte, desde el punto de vista de sus estrategias, podemos enunciar tres tipos: externas, entre pares y mixtas, las que describimos a continuación.

a) Estrategias externas de perfeccionamiento docente

Se trata de actividades o cursos de perfeccionamiento cuya característica principal es ser entregados por profesionales externos a la institución escolar, generalmente, docentes universitarios, especialistas en determinadas áreas curriculares. Estos cursos pueden tener una extensión variable (de una semana a un año o más), son realizados fuera de la escuela o liceo y, casi siempre, certificados por la institución responsable. Existe una oferta amplia de cursos y postgrados dictados por propia iniciativa de las universidades y otros liderados por el CPEIP como los programas de Apropiación Curricular, los postítulos de Especialización, cursos a distancia mediante las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Hasta 2003 se realizó también el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF).

Los datos de cursos inscritos en el Registro Público de Perfeccionamiento del CPEIP muestran una marcada tendencia de crecimiento de los programas de postítulos y magíster por sobre los cursos más breves de actualización. En efecto, mientras el 2001 los postítulos y postgrados representaban apenas el 10% del total de la oferta, en 2004, dicho porcentaje se elevó al

16 Sobre el punto ver Ávalos (2003) y Nuñez (1998).

24%. Ello en sí mismo representa una tendencia positiva, sin embargo es una limitación el hecho de que gran parte de dichos programas se centren en temáticas pedagógicas generales o en administración educacional y que exista una proporción baja de programas referidos a profundización en contenidos disciplinarios y didácticas específicas. Es preocupante también que el 52 % de los postítulos y el 30% de los magíster sea impartido a través de modalidades a distancia (*e-learning* o textos), lo que hace más difícil garantizar su calidad académica.

El programa de Formación para la Apropriación Curricular busca que los docentes de 2º ciclo de Educación Básica y de Educación Media afiancen sus conocimientos disciplinarios y fortalezcan competencias pedagógicas para desarrollar prácticas de aula, acordes al currículo escolar. Para ello se ofrecen cursos de perfeccionamiento a cargo de universidades, para los subsectores de Lenguaje, Matemática, Conocimiento del Medio Social y Ciencias.

Los postítulos de mención ofrecen una especialización a los docentes que enseñan en el segundo ciclo básico en escuelas del sector subvencionado, en los subsectores de Educación Matemática y Estudio y comprensión de la Naturaleza. Los postítulos de mención consideran un curso de 875 horas pedagógicas, con una duración de 14 meses, especialmente diseñado por universidades de acuerdo a términos de referencia formulados por el CPEIP. Existen becas para los participantes, que cubren el 75% del valor del curso.

Los cursos a distancia mediante las TICs, ofrecidos por el CPEIP, están destinados a profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema educacional municipalizado y particular subvencionado. En 2005 se están realizando dos cursos de Física, uno dirigido a docentes de Enseñanza Media y otro para profesores del subsector Estudio y comprensión de la Naturaleza de básica, y un curso de Geometría, para profesores del segundo ciclo de Enseñanza Básica. Todos estos cursos están a cargo de equipos académicos especializados de universidades.

b) Estrategias de perfeccionamiento entre pares

Tras esta estrategia está la concepción de red, en la cual grupos de profesores en servicio desarrollan formas de perfeccionamiento entre pares. La estructura y tiempos son más flexibles, el espacio de funcionamiento es local -cercano a la escuela o liceo- y la asistencia es voluntaria. Existe una mínima intervención externa, dada por ciertos incentivos y recursos menores colocados por el Estado. Ejemplos de ello son los comités comunales de educación parvularia y las 141 redes pedagógicas locales de profesores de Enseñanza Media, en las que participan 2.820 docentes, en los subsectores de Matemática, Inglés y Lengua castellana.

c) Estrategias mixtas

Son estrategias de perfeccionamiento realizadas también entre pares, para fortalecer las prácticas de enseñanza e intercambiar experiencias, pero con la presencia de algún agente externo, capacitado por equipos técnicos centrales -como es el caso de los supervisores técnico-pedagógicos, profesores guías de talleres comunales o profesores consultores- y de materiales de apoyo (manuales, guías). En estos casos existe una estructura y un tiempo bien definidos y el espacio de funcionamiento es también local, cercano o en la misma escuela. Ejemplos de esta estrategia son los talleres comunales, la Red de Maestros de Maestros, las Pasantías Nacionales, junto con los profesores consultores LEM, los talleres de profesores en la escuela y el trabajo técnico en los microcentros rurales.



Resumen acciones de perfeccionamiento del CPEIP período 2000-2005
Nº de docentes por año

Líneas de Formación	2000	2001	2002	2003	2004	2005 proyección
Actualización pedagógica	1.102	6.691	11.278	12.722	12.797	15.466
Actualización curricular	7.629	7.285	4.150	7.857	8.146	8.594
Perfeccionamiento fundamental*	55.412	54.870	37.857	1.824		
Educación Parvularia				3.400	4.696	3.750
Directores y jefes de UTP					50	120
Planes de superación profesional					137	1.553
Totales	64.143	68.846	53.285	25.803	25.826	29.483

(*) El Programa de Perfeccionamiento fundamental tenía como objetivo la implementación de las nuevas bases curriculares de los diferentes subsectores, por lo que era de duración acotada (1999 - 2003), y de carácter masivo.

Nota: Este Cuadro solo se refiere a las acciones que ejecuta directa o indirectamente el CPEIP; además de ello, diversas instancias ministeriales realizan distintas acciones de formación continua de docentes, tales como LEM, ECBI, Transversales, Enlaces, entre otros. Los diferentes programas han sido ordenados según los contenidos enfatizados, tal como se describe en el primer párrafo del acápite II.2.1.

II.2.2. Problemas pendientes

a) Escaso impacto de la Formación Continua

El problema mayor de las estrategias de perfeccionamiento es su escaso impacto en la transformación de las prácticas de los profesores y de las escuelas. Es probable que esto se deba a una falta de conexión de los programas de formación con las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje, tal como ocurre en la sala de clases y a un desconocimiento o falta de apropiación del nuevo currículo, por parte de los académicos responsables de estos programas. Por lo general, predomina en ellos una aproximación teórica muy general y un desconocimiento de los problemas reales de la práctica en el aula.

También se observa una carencia de modalidades de formación en servicio, más aplicadas, que entreguen referencias explícitas y acompañamiento en el aula, para ayudar a los docentes a transitar desde sus prácticas de enseñanza habituales a otras renovadas que integren los nuevos aportes, sintetizando el saber con su experiencia previa¹⁷.

Por otra parte, está desaprovechada la escuela como espacio formativo o “comunidad de aprendizaje”, debiéndose promover en ella actividades como talleres de profesores, que intencionen el auto-perfeccionamiento, el perfeccionamiento entre pares o el trabajo de apoyo al aula. Aquí los roles del equipo directivo y del sostenedor son relevantes, haciéndose cada vez más necesaria y destinada a estos estamentos, una política de formación continua orientada a la gestión pedagógica y curricular de la escuela, así como a su progresiva incorporación a las distintas acciones de formación continua destinadas a los docentes de aula.

En la actualidad las diferentes estrategias de formación están orientadas principalmente a docentes individuales y no al trabajo con los equipos profesionales de las escuelas y liceos, lo que dificulta su impacto en el establecimiento en su conjunto.

b) Insuficiente apropiación de nuevas propuestas curriculares

No ha sido fácil la apropiación de las nuevas propuestas curriculares por parte de los distintos actores del sistema educativo, debido a la gran envergadura de los cambios curriculares y a la rapidez con que se han implementado. Además, el cambio es lento ya que los docentes son portadores de distintas concepciones curriculares, asociadas a su formación y a prácticas muchas veces prolongadas necesarias de conocer, asumir y discutir dentro de los procesos formativos, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de lograr una aceptación solo aparente de las nuevas concepciones.

17 Ya están desarrollándose algunos modelos de formación que apuntan a esto, aunque son todavía embrionarios y de cobertura limitada. Por ejemplo, la estrategia de asesoría para la implementación curricular en Lenguaje y Matemática (LEM), que ha llegado a 220 escuelas (1.600 profesores) y el Proyecto de educación en Ciencias basado en la indagación (ECBI), que llega en 2005 a 64 escuelas básicas (753 profesores). Alrededor de 600 profesores que participan en cursos de formación para la apropiación curricular son visitados en el aula por docentes universitarios.

Como se ha dicho, los esfuerzos del CPEIP y programas ministeriales, en trabajo conjunto con Universidades, o mediante estrategias de aprendizaje entre pares, son limitados en cobertura y en impacto en las prácticas de aula. Pero también las actividades de perfeccionamiento de otros agentes capacitadores, acreditados ante el CPEIP, no siempre resultan relevantes para los profesores en tanto no entregan orientaciones suficientes para comprender y poner en práctica el cambio curricular y pedagógico propiciado por la reforma. Muchas de estas acciones no están orientadas a las prioridades señaladas por el currículo, sino a temas pedagógicos generales que no resultan prácticos para los docentes, pero que tienen impacto en la acumulación de puntaje para la asignación de perfeccionamiento.

De acuerdo a antecedentes del CPEIP, casi la mitad de los cursos (48%) inscritos en el Registro Público en el período 2001-2004 están refereridos a contenidos pedagógicos generales y a objetivos transversales entre los que se destacan enfoques curriculares y metodologías (14,5%), informática educativa y recursos de aprendizaje (12,6%), educación diferencial (6,3%), orientación y psicología (5,7%). Un segundo lugar, corresponde a los cursos sobre los subsectores de Educación Básica que representan un 24,1%, entre los que sobresalen Lenguaje y Comunicación (5%), Educación Matemática (4,4%) Inglés (3%) y Educación Física (2,4%). En tercer lugar, los subsectores de Educación Media incluyendo las especialidades técnico-profesionales, representan un 19,6% de la oferta total y sobresalen, con porcentajes bajos, Lenguaje y Comunicación (2,4%), Matemáticas (2%) e Historia y Ciencias Sociales (2%). Finalmente, un 8,3% de la oferta inscrita se ubica en el ámbito de Gestión.

Lo anterior muestra una gran heterogeneidad en la oferta de perfeccionamiento, tanto en sus modalidades como en sus temáticas, lo que puede estar indicando una falta de regulación y de foco estratégico. En todo caso, no se cuenta con una evaluación de los efectos de estos cursos en el desempeño de los docentes o en los logros de aprendizaje de sus estudiantes. El CPEIP solo tiene atribuciones para evaluar las propuestas formales de los cursos que ofrecen universidades no autónomas e instituciones de capacitación, lo que representa aproximadamente un tercio de la oferta total; los dos tercios restantes corresponden a instituciones de educación superior autónomas que solo deben respetar ciertas exigencias formales para inscribir sus cursos.

c) Asignación de perfeccionamiento sin foco en desempeño

El Estatuto de los Profesionales de la Educación contempla una asignación de perfeccionamiento que permite incrementar la remuneración de los docentes del sector municipal de acuerdo a los cursos que aprueben durante su carrera profesional. Los profesores pueden obtener este incentivo por su participación en las acciones formativas que ofrece el Ministerio o en los cursos o programas de postgrado que ofrecen otras instituciones públicas y privadas inscritas en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento que lleva el Ministerio de Educación. El incremento puede elevarse hasta un máximo de 40% sobre la remuneración básica del docente.

Ahora bien, esta asignación, que incrementa de manera significativa la remuneración docente, no está ligada al desempeño posterior de estos ni tampoco a mecanismos de evaluación de lo verdaderamente aprendido por ellos en los cursos que siguen. Es la sola acumulación de asistencia lo que da origen al incentivo. Solo existe un control, ejercido por los sostenedores municipales, sobre la pertinencia del perfeccionamiento, que busca asegurar la consistencia entre el tema del curso y la función o especialidad en la que se desempeña el docente, sin entrar en mayores profundidades sobre los contenidos, enfoques o estrategias.

d) Falta formación en liderazgo educativo a cuerpos directivos

Cada vez hay más evidencias sobre el importante rol que pueden jugar los equipos directivos en las escuelas en relación con el desarrollo profesional y la efectividad del desempeño de los docentes. La institución escolar no es un mero escenario en el cual transcurre el trabajo docente, sino que posee una efectividad propia que agrega o reduce el alcance pedagógico de la actividad del maestro. La complejidad de la tarea de enseñanza requiere de un apoyo técnico sistemático de parte de la dirección de la escuela. Las escuelas de calidad suelen tener personal técnico de apoyo (unidad técnica, coordinadores de ciclo, coordinadores de departamento y otros) con capacidad para concertar y acompañar el trabajo de los profesores. Los docentes son apoyados con orientaciones curriculares y didácticas, con buenos instrumentos, mediante seguimiento en el aula y son evaluados permanentemente en su trabajo.

En Chile poseemos diversos problemas para contar con equipos directivos que tengan el tiempo y la capacidad para cumplir este rol; uno no menor radica en las implicancias financieras y de gestión que el tema posee para los sostenedores. Sin embargo, se requiere también de una adecuada formación en gestión pedagógica y existe una escasa oferta de formación en esta línea para los cuerpos directivos del sistema escolar. Las propuestas disponibles para directivos (un 8% de los cursos impartidos) han estado más centradas en aspectos de la gestión administrativa y organizacional de las instituciones educativas y muy poco en la gestión pedagógica. Se hace necesaria una oferta alineada con el marco de la buena dirección¹⁸ capaz de apoyar la creación de capacidades directivas requeridas por la reforma educativa¹⁹.

18 Ha sido elaborado por el Mineduc en consulta con diversos actores del sistema educativo. MINEDUC (2005/a).

19 En los dos últimos años el Ministerio de Educación y algunas universidades han iniciado experiencias de formación de directivos que se orientan en esta dirección.

II.3. Condiciones de trabajo

Entenderemos por condiciones de trabajo docente, un conjunto de aspectos relacionados con el modo cómo se organiza y desarrolla la labor de los profesores y profesoras, los cuales, además de la formación inicial y continua, influyen en el desempeño de los docentes. Entre ellos se consideran fundamentalmente tres aspectos relacionados entre sí: sistema de remuneraciones: montos, incentivos y asignaciones y su variación a lo largo del tiempo; evaluación docente y, finalmente regulación del trabajo docente: uso del tiempo, tipos de trabajos.

II.3.1. Avances

a) Aumento de remuneraciones

Los salarios docentes se incrementaron entre un 145% y un 170% real durante la década pasada. Ello se ha logrado a través de la fijación estatal de una remuneración mínima nacional con sucesivos incrementos reales, de un incentivo por antigüedad (bienios), así como a través de diversas bonificaciones individuales o colectivas (asignación de perfeccionamiento, SNED, desempeño difícil, asignación de excelencia pedagógica y asignación variable de desempeño individual derivada de la evaluación docente) como se observa en el Cuadro 7. Algunos de estos incrementos benefician solo a los docentes del sector municipal y otros son comunes a todo el sector subvencionado.



Remuneración docente jornada de 44 horas promedio mensual anual
(\$ promedio de 2003)

Año	Sector municipal		Sector particular subvencionado
	Promedio	Mínimo	Mínimo
1990	272.109	150.247	77.274
1995	479.422	273.185	267.521
2000	648.405	406.022	406.022
2003	699.104	412.250	412.250

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación; Anuario Estadístico 2003, Tabla 3.29.

Observaciones:

1. La remuneración promedio incluye: Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) más asignaciones (10 bienes, responsabilidad, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles), UMP, bonificación proporcional, impondibilidad total, bonificación por desempeño de excelencia y remuneración adicional.
2. La remuneración mínima equivale a remuneración de ingreso al sistema. Incluye RBMN, UMP base, bonificación proporcional y planilla complementaria.
3. Incluye zona promedio nacional.

El incentivo por antigüedad se otorga a todos los profesores que trabajan en el sector municipal por cada bienio y hasta quince bienios. El primer bienio asciende a 6.76% sobre la remuneración mínima y los restantes a 6.66%.

La asignación de perfeccionamiento se otorga a todos los profesores del sector municipal que desarrollen cursos acreditados por el CPEIP. Se estima que un profesor municipal recibe, en promedio por este concepto, alrededor del 15% sobre la remuneración básica mínima nacional.

La asignación de desempeño en condiciones difíciles, creada en el Estatuto Docente, otorga hasta un 30% de la Remuneración Básica Mínima

Nacional (RBMN) a los docentes de establecimientos subvencionados (municipales y particulares) con problemas de aislamiento, condiciones del alumnado y entorno ambiental. Es un proceso bianual, en el cual los sostenedores postulan los establecimientos, los que son priorizados de acuerdo a un puntaje y obtienen el beneficio según los recursos disponibles. En el proceso 2004-2005 se beneficiaron 5.432 establecimientos y aproximadamente 60.000 docentes. El gasto proyectado para 2005 es de \$20.757 millones.

A las asignaciones originales del Estatuto Docente se agregaron nuevas ligadas al buen desempeño. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) es un incentivo creado en 1995 que premia a los docentes de los establecimientos con mejores logros educativos²⁰. En cada región se consideran los mejores establecimientos hasta cubrir el 25% de la matrícula regional, cobertura que, a partir de 2006, se incrementará hasta el 35% de la matrícula. El proceso es bianual y considera a todos los establecimientos del país, subvencionados, municipales y particulares. Se paga un monto por alumno, el 90% de los recursos se distribuye en proporción a las horas de contrato de cada docente y va a ser la comunidad de profesores la que decida a quién o a quiénes se entrega el 10% restante. El número de establecimientos seleccionados para el período 2004-2005 ascendió a 1.829, beneficiando a unos 34.380 docentes, los que recibieron, en promedio, unos \$ 341.000 anuales cada uno el 2004 y 2005. Del total de establecimientos seleccionados, un 64% son municipales y un 36% particulares subvencionados. El Cuadro 8 resume las 5 aplicaciones del SNED.

20 Los logros educativos se refieren a: efectividad que se pondera en un 37% (y se refiere al promedio SIMCE Lenguaje y Matemática); superación 28% (diferencia promedio SIMCE actual y anterior); Iniciativa 6% (actividades técnico-pedagógicas, equipo de gestión, Centro de Alumnos, proyecto educativo institucional); mejoramiento de las condiciones de trabajo 2% (según sistema de inspección del Ministerio de Educación); igualdad de oportunidades 22% (tasa de retención y aprobación de alumnos, grupo diferencial, proyecto de integración escolar, ausencia de prácticas discriminatorias); integración de profesores y apoderados 5% (aceptación de la labor educacional e integración de padres y apoderados, Centro de Padres, información resultados SIMCE, Consejo de profesores). Fuente: Mizala y Romaguera (2003).

Beneficiarios y recursos del SNED. (1996-2005)

	SNED 1996-1997	SNED 1998-1999	SNED 2000-2001	SNED 2002-2003	SNED 2004-2005
Número establecimientos seleccionados	2.274	1.815	1.699	1.863	1.829
Docentes beneficiados	30.600	31.400	32.600	34.400	34.380
Valor subvención (\$ 2.004 por alumno)	854	883	1.024	1.049	1.190
Monto anual por docente (promedio anual, \$ de 2004) (*)	\$ 233.000	\$ 239.000	\$ 282.000	\$ 289.000	\$ 341.000
Gasto anual (promedio anual, \$ de 2004) (**)	MM\$ 7.139	MM\$ 7.502	MM\$ 9.180	MM\$ 9.958	MM\$ 11.725

- (*) Corresponde a una estimación promedio. El monto efectivo recibido por cada docente se determina a través del procedimiento establecido en la Ley para asignar los recursos: el 90% de los recursos recibidos por el establecimiento seleccionado debe ser distribuido en proporción a las horas contrato de los docentes. El restante 10% deberá destinarse a otorgar incentivos especiales a los docentes destacados según la forma de distribución que determinen los propios docentes del establecimiento.
- (**) El monto para 2004 corresponde al presupuesto asignado al SNED para ese año.

La Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) está legalmente vigente desde 2004 y forma parte del Sistema de Evaluación Docente basado en Desempeño, que se verá más adelante. Consiste en un sobresueldo que se otorga a los docentes que son evaluados como "competentes" (15% sobre la remuneración básica) y "destacados" (25% ó 15% sobre la Renta Básica Mínima Nacional²¹), a condición de que rindan y aprueben una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Esta asignación se entregó por primera vez el 2005 y se beneficiaron con ella 412 docentes. De estos, 25 obtuvieron un 25% y el resto, un 15 % de la remuneración básica mínima nacional. Para el 2006 tienen derecho a postular 3.090 docentes evaluados como competentes o destacados.

21 RBMN. Unidad base de remuneración de los docentes que sirve para calcular también otras asignaciones (experiencia, perfeccionamiento y directiva). Su valor mensual el año 2005 era de \$ 7.081 la hora en Educación Básica y de \$ 7.453 la hora en Educación Media. Así por 44 horas de contrato un docente de Educación Básica tiene una RBMN de \$ 311.564 y uno de Media el equivalente a \$ 327.932.

La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) está vigente desde 2002. Consiste en un incentivo que se entrega a docentes que postulan voluntariamente y acreditan sus competencias mediante una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y la realización de un portafolio. En el período 2002-2004 han obtenido esta asignación 1.244 profesores, los que pueden recibir un monto mensual de entre \$37.000 y \$46.000 hasta por diez años. Esta suma equivale aproximadamente a un décimo tercer sueldo, considerando un sueldo promedio de contrato de 44 horas.

Si bien el salario inicial e intermedio de los profesores chilenos es inferior al de otros profesionales con la misma cantidad de años de preparación, este supera al de sus pares de otros países con similar nivel de desarrollo, como por ejemplo, Argentina, México y República Checa. Por otra parte, si se toma el nivel de ingreso docente, comparado con el PIB per cápita, los maestros chilenos aparecen comparativamente mejor que en muchos países desarrollados. Por ejemplo, el salario docente inicial en Chile es equivalente a 1,68 ingresos per cápita nacional, mientras que el promedio de países OCDE es de 0,97 ingresos per cápita; en Argentina es 0,86 y en México es 1,19²².



22 OCDE (2004 a), pp. 53 y 54.

b) Regulación de las condiciones de empleo

La promulgación del Estatuto Docente en 1991 significó redefinir las condiciones laborales de todos los profesores, cualquiera sea el tipo de establecimiento educacional donde trabajen, en cuanto a sus jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones, remuneraciones, bonificaciones y condiciones de estabilidad en el cargo. Así, fijó la jornada de trabajo en un máximo de 44 horas, con una proporción de 75% para trabajo en aula y un 25% para tiempo no lectivo²³. Por su parte, el Estatuto volvió a establecer una regulación nacional en términos de contratos y remuneraciones de la Educación Pública, creando una escala nacional que hace homogéneas las rentas de los docentes de establecimientos municipales.

c) Sistema de evaluación docente basado en desempeño

Recientemente, se ha instalado en Chile un sistema nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes de la educación municipal²⁴. Este sistema es fruto de un acuerdo entre el Colegio de Profesores de Chile, la Asociación Nacional de Municipalidades y el Ministerio de Educación y se apoya en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) (Ver recuadro), también acordado con el Colegio de Profesores.

Es un mecanismo en el que participan diversos actores y que incluye varios procedimientos e instrumentos. Los principales son un “portafolio” que contiene evidencias escritas del desempeño pedagógico del docente y la filmación de una clase, pero, además, se considera una autoevaluación, una entrevista realizada por un profesor par del evaluado e informes del director y jefe técnico pedagógico del establecimiento donde ejerce la docencia.

23 Si bien, en términos generales, el Estatuto integra en una misma legislación a los docentes del sistema público y del sistema particular y establece para ambos una remuneración mínima nacional, otras normas salariales, como las distintas asignaciones, rigen solo para el sector municipal, respetándose en el sector privado la negociación colectiva y el derecho a la sindicalización.

24 En este punto se sigue el Informe presentado por el Ministerio de Educación a la OIT. (MINEDUC, 2005)

MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Criterios por dominios

Dominio A Preparación de la enseñanza	Dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
Dominio D Responsabilidades profesionales	Dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
<p>D1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

Este sistema se ha implementado desde 2003 en un número limitado de comunas y ha sido aplicado principalmente para profesores de Educación Básica. Aunque desde 2005 tiene carácter obligatorio, su instalación en todas las comunas y para todo tipo de docentes de la educación municipal demorará varios años. En consecuencia, es prematuro hacer generalizaciones respecto de sus efectos. Sin embargo, hay cifras que pueden presagiar que, en próximos procesos, la evaluación opere efectivamente como un mecanismo de superación profesional. En efecto, de una proporción de 137 docentes que en 2003 fueron evaluados en la categoría "insatisfactorios", 25 lograron pasar a la categoría "básicos" y 11 incluso a la categoría "competentes", en la evaluación de 2004.

Otro mecanismo hermanado con la evaluación docente es el de la “acreditación de la excelencia pedagógica” (AEP), ya mencionada, al que pueden acceder, voluntariamente, los docentes de aula de la educación municipal y privada subvencionada por el Estado.

Los docentes “acreditados”, además de recibir una asignación monetaria, pueden voluntariamente optar a que se les reconozca la condición de “maestros de maestros” (previo cumplimiento de exigencias evaluativas en relación a sus capacidades como formadores de sus propios pares). Los maestros de maestros, por el desempeño de actividades de desarrollo profesional continuo de sus pares, también reciben una asignación salarial adicional. Las oportunidades de “acreditación de la excelencia pedagógica” y de incorporación a la “red maestros de maestros” están abiertas a docentes de toda la educación subvencionada y son reconocidas como un acicate al logro de mejores desempeños de los docentes en sus aulas.

II.3.1. Problemas pendientes

a) Bajas remuneraciones e incentivos sin foco en desempeño

Pese a los avances señalados, todavía nuestra sociedad no otorga a la función docente un reconocimiento acorde con la importancia que las diversas propuestas de desarrollo le conceden a la educación.

Aún hay un amplio camino por recorrer para alcanzar la plena profesionalización docente y poder captar para la docencia los mejores candidatos y retener los buenos maestros. Uno de los problemas mayores sigue siendo el de sus remuneraciones. Si bien estas han aumentado sustancialmente desde 1990, aún no son atractivas para profesionales de excelencia. Los incentivos vigentes privilegian más los años de experiencia y la mera realización de cursos de perfeccionamiento. Los nuevos estímulos al buen desempeño profesional son recientes y aún reducidos, tanto en su cobertura como en su monto, como también lo son los que fomenten el trabajo en condiciones difíciles.

Es necesario aumentar la base mínima de remuneraciones, pero sobre todo introducir alicientes intermedios que hagan atractivo permanecer en la profesión y que premien el buen desempeño del profesor de aula. En este sentido, cabría en un período próximo aumentar de manera drástica los incentivos por desempeño individual -como la asignación de excelencia pedagógica o la asignación variable de desempeño individual, que premia a los docentes evaluados como “destacados” o “competentes”. De este modo, el sistema de evaluación docente, instalado en el sistema escolar, actuaría no solo como un medio de presión, sino como un verdadero estímulo para mejorar el desempeño profesional docente e incrementar de manera sustantiva sus remuneraciones.

b) Inexistencia de incentivos al liderazgo educativo

Asumir la responsabilidad de ser director en las condiciones de exigencia que impone la reforma educativa, pero también los alumnos, sus familias y la sociedad en general no se ve compensada con los actuales salarios de los directivos. Debiera existir una diferenciación importante entre estos cargos y los de un docente de aula para atraer los mejores profesionales de la educación a liderar las instituciones escolares con un claro foco educativo y pedagógico.

Las remuneraciones de los directivos de establecimientos son levemente mayores que las de los docentes: la remuneración promedio²⁵ mensual es de \$770.877 y la de los docentes de \$699.104. La remuneración mensual de un director de Educación Básica con 10 bienios de \$758.514 y con 15 bienios de \$862.520. La de un director de Educación Media con 10 bienios de \$793.837 y con 15 bienios de \$903.313 (todos los montos corresponden a \$ 2005).

c) Ausencia de trayectorias profesionales articuladas a formación continua

No existe en Chile un sistema de desarrollo profesional que defina trayectorias que los docentes puedan recorrer para hacer crecer sus capacidades y alcanzar mayores niveles de especialización en distintos

25 La remuneración promedio incluye la remuneración básica mínima nacional (RBMN) más asignaciones (10 bienios, 25% responsabilidad, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles, UMP, bonificación proporcional y remuneración adicional).

ámbitos. Todavía está muy presente el concepto tradicional de carrera docente determinada por antigüedad en el servicio y por el desempeño de funciones directivas, como se ha explicado antes. No existen mecanismos o itinerarios prefijados que permitan a una profesora o profesor motivado por su trabajo de enseñanza especializarse y ascender, por esta vía, en su carrera profesional. Actualmente, el docente que quiera hacer carrera deberá necesariamente reorientar su práctica hacia funciones de dirección, administración o, inclusive, supervisión escolar.

Para ello debe instalarse un sistema de formación continua que reconozca diversas trayectorias de desarrollo de capacidades profesionales o de especialización. Estas trayectorias deben estar relacionadas con la posibilidad de acceder a funciones de mayor responsabilidad y ligadas a incentivos financieros.

Por ejemplo, una trayectoria que permita a los docentes especializarse con un foco disciplinario-didáctico en la cual los docentes puedan especializarse, actualizando constantemente sus conocimientos en una disciplina y sus competencias para enseñarla de la mejor forma. Otra trayectoria puede tener como foco de especialización la formación de otros maestros, en donde se ofrezcan oportunidades de crecimiento profesional a aquellos que deseen especializarse como “maestros de maestros”, profesores mentores de docentes “novicios”, profesores guías de talleres pedagógicos, profesores consultores de aula en algún sector curricular específico o profesores que dediquen parte de su jornada a la docencia universitaria sin dejar del todo su trabajo como docentes del sistema escolar. Considerando los distintos ámbitos en los que el sistema escolar y las escuelas deben mejorar y profesionalizarse, pueden darse también trayectorias con foco de especialización en liderazgo educativo, en las cuales se incentive a maestros a especializarse como profesores jefes, coordinadores de programas o proyectos, coordinadores de ciclo, jefes de unidades técnico pedagógicas, o supervisores técnico-pedagógicos, u otras trayectorias, con foco de especialización en uso de tecnologías y recursos de aprendizaje, en clima escolar y formación valórica, etc.



En 2005, a petición del Colegio de Profesores, se abrieron las primeras conversaciones en torno a la construcción de una carrera profesional, entre dicho Colegio, la Asociación Chilena de Municipalidades y el MI-NEDUC.

d) Carga horaria con insuficiente tiempo para planificar clases

Según el Estatuto de los Profesionales de la Educación, la jornada de trabajo semanal contratado por los docentes no podrá exceder de 44 horas cronológicas, con un mismo empleador (en 2003, el porcentaje de docentes que trabajaba para más de un empleador era de 14,4%). En el caso de los docentes de aula, el trabajo de contacto directo con el alumnado no puede exceder las 33 horas cronológicas semanales en el horario máximo de 44 horas. Esta misma proporción (75% del tiempo) debe extenderse a los contratos por horarios inferiores. La proporción restante, que asciende a 25% del total, debe dedicarse a las llamadas "actividades curriculares no lectivas", que incluyen la preparación de clases, evaluación de los alumnos, reuniones de padres y otras actividades extra-programáticas en la escuela o en la comunidad. La norma sobre horario y su distribución interna rige tanto para los contratos de docentes en la enseñanza pública municipal como para los de la enseñanza privada. Adicionalmente, hay que considerar las dos horas semanales de trabajo técnico colectivo exigidas a los colegios que se integran a la Jornada Escolar Completa y, en la Educación Básica, los tres días que se destinan a planificar la enseñanza.

No obstante, la práctica está demostrando que las horas no lectivas resultan muy insuficientes para responder a las exigencias que la escuela plantea actualmente a los docentes. Se requiere de más tiempo para el estudio y actualización pedagógica y curricular, para la preparación de clases y evaluación de los alumnos, y para atender la diversidad de necesidades no solo cognitivas, sino también socio-afectivas de los estudiantes. De hecho, en los últimos años se ha experimentado un fuerte incremento de horas docentes como resultado de la Jornada Escolar Completa sin que haya aumentado el número de profesores en el país, lo que podría estar demostrando que, en los hechos, el tiempo no lectivo ha disminuido. También se observa muchas veces que el

tiempo no lectivo no es usado por los docentes, buscando por esta vía reducir la jornada laboral.

Una salida a este problema debiera ser el aumento de la proporción de tiempo no lectivo en el sistema contractual de los profesores, ya que todo indica que un mejoramiento de la docencia pasa por el estudio personal y por el trabajo técnico colectivo de los docentes, pero asociado a un buen uso de este tiempo, lo que supone diseñar mecanismos de orientación, pero también encontrar sistemas eficientes de control.

CUADRO 9

**Organización del tiempo de docencia en primaria
Comparación internacional**

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%
Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R.Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Fuente: *Education at Glance*, OECD, 2004.

**Organización del tiempo de docencia en secundaria
Comparación internacional**

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	893	1365	65%
Holanda	876	1659	53%
Alemania	684	1708	40%
España	548	1425	38%
Portugal	533	1505	35%
Austria	602	1776	34%
Corea	531	1613	33%
Dinamarca	560	1680	33%
Hungría	611	1864	33%
R. Checa	602	1920	31%
Japón	449	1940	23%

Fuente: *Education at Glance*, OECD, 2004.

e) Alto número de niños por cursos en sectores de mayor vulnerabilidad

La alta dispersión en el rendimiento de los alumnos en un mismo curso²⁶, en todos los grupos socioeconómicos, evidencia la dificultad que tienen los profesores para entregar una adecuada atención diferenciada en la sala de clases. Ella podría explicarse, al menos en parte, porque el número de alumnos por curso en Chile es elevado. Si bien, no existen estudios concluyentes respecto de la relación entre resultados y número de alumnos por curso, los países de la OCDE, que superan a Chile en las mediciones internacionales TIMSS y PISA, poseen mucho menos alumnos por curso. Ver Cuadro 11.

26 De acuerdo a los datos reportados por la prueba SIMCE de 8° básico 2004 en una muestra de escuelas, las diferencias de puntajes entre estas no superan los 80 puntos, mientras que las diferencias de rendimiento al interior de cualquier escuela alcanzan los 150 puntos.

Número promedio de alumnos por curso en países con alto rendimiento en TIMSS Y PISA

País	Tamaño de la Clase (1)	Resultado Prueba TIMSS (3)		Resultado Prueba PISA (4)		
		Promedio Matemáticas	Promedio Ciencia	Lectura Media	Matemáticas Media	Ciencias Media
Austria	18.8	-	-	507	515	519
Bélgica	19.4	537	516	507	520	496
Chile	31.7 (2)	387	413	410	384	415
España	20.0	-	-	493	476	491
Finlandia	17.3	-	-	546	536	538
Francia	20.6	-	-	505	517	500
Grecia	16.5	-	-	474	447	461
Holanda	24.6	536	536	-	-	-
Irlanda	-	-	-	527	503	513
Italia	17.0	484	491	487	457	478
Noruega	15.1	461	494	505	499	500
Portugal	14.5	-	-	470	454	459
Suecia	20.6	499	524	516	510	512

Fuentes:

- (1) OCDE (información citada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE, Madrid, 1996).
 (2) Valor promediado de datos disponibles en varias fuentes: Municipal = 38,2; Particular Subvencionado = 36,9; Particular Pagado = 15,9; Corporación Privada = 35,9; Promedio general = 31,7.
 (3) Jorge Manzi en: diario *La Segunda*, 14 diciembre 2004, p. 5.
 (4) INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, F. Martínez R., 3 de julio de 2003.

Los cursos de primer ciclo básico con 41 alumnos o más son 6.425, a nivel nacional (Ver Cuadro 12). De ellos, un número inferior al 50% se ubica en establecimientos que obtuvieron un puntaje SIMCE inferior a 250 puntos en 4° básico (Matemática, 2002) y aproximadamente un 10% (656 cursos) en

establecimientos que lograron 220 puntos o menos. En 2000, a instancias del Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación se comprometió a avanzar en una disminución gradual. Atendiendo a estos antecedentes, podría pensarse una disminución de alumnos por etapas, focalizándose en el primer ciclo de educación básica y comenzando por aquellas escuelas que atienden a alumnos de sectores socio-económicamente más vulnerables y con más bajos resultados en el SIMCE.

CUADRO 12

Número de cursos con 41 alumnos o más. (Año 2004)

Región	1° Básico		2° Básico		3° Básico		4° Básico	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1	55	4%	63	4%	59	4%	44	2%
2	98	7%	132	9%	107	7%	114	6%
3	20	1%	24	2%	39	2%	39	2%
4	57	4%	62	4%	71	4%	74	4%
5	99	7%	103	7%	111	7%	128	7%
6	65	4%	69	4%	66	4%	73	4%
7	45	3%	54	3%	56	3%	51	3%
8	112	8%	146	9%	115	7%	157	9%
9	35	2%	35	2%	38	2%	56	3%
10	56	4%	57	4%	59	4%	68	4%
11	4	0%	1	0%	5	0%	6	0%
12	15	1%	16	1%	14	1%	14	1%
13	811	55%	787	51%	864	54%	976	54%
Total	1.472	100%	1.549	100%	1.604	100%	1.800	100%

3

Propuesta: un Sistema para el Desarrollo Profesional Docente (SDPD)

Es posible distinguir en el proceso de desarrollo profesional de los docentes aquellos aspectos que tienen una relación directa con la calidad de su formación inicial y continua, las condiciones de ejercicio de la profesión y las características de una institucionalidad que viabilice la articulación de políticas que apoyen y promuevan el mejoramiento del desempeño docente. Estas tres dimensiones constituirán los ejes del sistema que aquí se propone construir para lograr el desarrollo profesional de los profesores y profesoras del país.



III.2. Ejes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)

III.2.1. Eje 1. Formación docente e investigación educativa

La actividad profesional del docente debe apoyar la construcción comprensiva de sus alumnos y alumnas y de los conocimientos, actitudes y habilidades que forman parte de las demandas curriculares del sistema educativo. La calidad del desempeño docente se expresará substancialmente en los resultados de estos aprendizajes y, por tanto, en su contribución a la ampliación de las oportunidades de los ciudadanos y a la mejora de las condiciones de desarrollo social, económico y cultural del país.

Actualmente, el trabajo del profesor se ha vuelto mucho más complejo. El acceso a la institución escolar es crecientemente universal, lo que aumenta la diversidad de la población estudiantil. Ello exige al profesor atender con éxito necesidades de distintos tipos de alumnos, asimismo encargarse en forma igualitaria de los hombres y de las mujeres sin distinción de género. Poder enfrentar estas diferencias supone no solo saber en profundidad la disciplina que enseña, sino conocer y emplear variadas estrategias de enseñanza para ocuparse de estudiantes con necesidades especiales y estilos de aprendizaje diferentes. La atención a la diversidad ha vuelto la planificación curricular y la evaluación mucho más compleja y desafiante. A todo esto se agrega la necesidad de que el profesor se actualice en el uso de las tecnologías de información y seleccione, de múltiples ofertas de recursos de aprendizaje, los más adecuados. Además, se espera una mayor responsabilidad por los resultados de aprendizaje, los que son medidos regularmente por pruebas nacionales. La presión de los padres crece por una mejor educación y se exige del profesor más profesionalización para dar respuesta a la misma.

El profesor debe ser capaz de preparar a los alumnos para una sociedad basada en el conocimiento, en la cual es indispensable que todos adquieran destrezas antes reservadas a una elite. Aprender a investigar, a buscar y seleccionar información, a resolver problemas y pensar con creatividad y flexibilidad, a tener juicio moral y aplicar el discernimiento son objetivos transversales del currículo moderno, ya que se trata de competencias que todos los alumnos requieren para su vida personal, su participación ciudadana

y su desempeño laboral. Los docentes de hoy deben saber cómo integrar estas habilidades en todas las asignaturas del plan de estudios.

La creciente complejidad del desempeño docente es reconocida en el reciente informe de la OECD (2004) sobre políticas para profesores, donde se destaca el esfuerzo que están haciendo casi todos los países miembros en invertir recursos para el desarrollo de políticas que, por una parte, definan estándares y promuevan mediciones externas del aprendizaje de los alumnos y, por otra, fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes.

El primer eje del Sistema de Desarrollo Profesional se ocupa de identificar aquellos aspectos de mayor relevancia para el desarrollo de competencias para la docencia del siglo XXI, tanto en el ámbito de la formación inicial como en la formación continua.

a) Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial

A objeto de superar los problemas pendientes se propone mejorar el currículo de la formación inicial, orientándolo a perfiles de egreso que contemplen el logro de las competencias necesarias para dar respuesta a los desafíos que los nuevos profesionales enfrentarán al ingresar al sistema escolar²⁷. Esta revisión curricular debe tener como referente los estándares de desempeño elaborados por el Proyecto FFID, consistentes con los dominios del Marco para la Buena Enseñanza e incorporar criterios observables y evaluables.

Para que el mejoramiento del currículo se traduzca en una formación efectiva de capacidades docentes se requiere de algunas condiciones indispensables. En primer lugar, debe redefinirse la vinculación entre las universidades que forman profesores y el sistema escolar, para situar las prácticas de los alumnos en el contexto de planes de colaboración sostenida entre las instituciones escolares y las universidades, que comprometan a estas últimas con el mejoramiento de la calidad de la educación

27 Las recomendaciones que siguen son coincidentes, en términos generales, y pueden enriquecerse con las políticas sugeridas por la Comisión de Formación Inicial Docente, la que contó con participación de académicos de varias universidades del Consejo de Rectores y Privadas y con representantes del Colegio de Profesores y del Ministerio de Educación. Ver: Comisión de Formación Inicial (2005).

de colegios y escuelas. Además, es altamente recomendable que entre los formadores de docentes exista una experiencia directa de práctica pedagógica en el ámbito escolar. (Comisión Formación Inicial, 2005)

En segundo lugar, es necesario implementar sistemas de evaluación de la calidad de la formación docente. Esto puede realizarse al interior de las universidades midiendo el logro de estándares pedagógicos y disciplinarios. En el caso de los programas especiales de Pedagogía es necesario instalar, asimismo, un examen nacional de conocimientos y competencias organizado centralmente por el Ministerio de Educación que certifique y habilite a estos profesores para ejercer la docencia en el sistema escolar subvencionado²⁸.

En tercer lugar, se requiere diseñar un conjunto de acciones e incentivos que apunten a mejorar la calidad de la formación inicial. Entre estos se destaca la necesidad de aumentar el número de becas para atraer buenos alumnos a estudiar Pedagogía y mejorar el cuerpo académico de las escuelas de educación a través de incentivos al retiro por jubilación y de programas de atracción de nuevos profesores. Para paliar las insuficiencias de entrada de los alumnos debiera insistirse en que las instituciones tomen una prueba inicial de diagnóstico de "habilidades básicas" y ofrezcan actividades extraordinarias de mejoramiento de ellas, para los alumnos con problemas, lo que se realizó al menos dos veces en el marco del programa FFID. Se precisan profesores con estudios de postgrado en algunas disciplinas fundamentales y, también, buenos profesores del sistema escolar, quienes, al incorporarse a las universidades, no dejen de ejercer en las escuelas o liceos.

El Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente (2005) propone un trabajo conjunto entre el MINEDUC, las instituciones formadoras, los sostenedores y el Colegio de Profesores, para establecer lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los y las do-

28 La Comisión de Formación Inicial es más radical en este punto. Por una parte, propone estudiar la posibilidad de una certificación para todos los profesores y profesoras que ingresen a trabajar en establecimientos que reciban subvención estatal y, por otra, propone poner término a los programas especiales destinados a personas que solo hayan cursado cuarto año de Enseñanza Media y no tengan experiencia docente prolongada y certificada y reducir progresivamente los programas de regularización destinados a personas con experiencia docente previa, dado que ya se superó el problema que los originó.

centes de las carreras de Pedagogía del país. Este trabajo debería acordar la formación con menciones disciplinarias y didácticas para las carreras de Pedagogía básica; en un determinado sector o subsector del currículo en el segundo ciclo básico y una especialización para el primer ciclo básico; así como políticas de formación inicial y definición de perfiles para los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional.

Por último, la Comisión de Inducción (2005) constituida por el Sr. Ministro para estudiar la incorporación de los nuevos profesores al sistema educacional chileno, propone establecer un proceso de inducción consistente en un conjunto de acciones de apoyo para profesores principiantes durante su primer año de servicio docente. La inserción operará principalmente mediante apoyo a los mismos en sus escuelas por parte de profesores mentores, que serán docentes de establecimientos educacionales de todos los niveles, reconocidos por la calidad de su desempeño, y estará complementado por actividades de intercambio y formación general en los municipios o provincias.

Para establecer esta medida se plantea la creación de un sistema cuyo órgano ejecutivo radique en el Ministerio de Educación y sea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El sistema recibirá la orientación relativa a los lineamientos generales y criterios para su implementación de una Comisión o Consejo de Inducción, constituido por 10 miembros de reconocida competencia pedagógica nominados por los sostenedores, las instituciones formadoras, el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación.

Será tarea del órgano ejecutivo organizar y monitorear el proceso de implementación de las actividades de inducción. Esto incluye, entre otras responsabilidades, la constitución de la Comisión de Inducción y la formación del equipo técnico necesario para la implementación del sistema; seleccionar y preparar vía diplomado (en conjunto con las instituciones de educación superior) a los mentores entre los profesores de las mismas escuelas y de sus colaboradores en los diversos programas de desarrollo profesional; implementar un sistema de apoyo, seguimiento y formación permanente de los mentores; convocar anualmente a los sostenedores a inscribir a sus profesores principiantes en el programa de inducción;

organizar encuentros iniciales entre los profesores principiantes de una misma comuna y sus mentores para dar inicio al proceso; entregar a las escuelas todo el material necesario para realizar el programa de inducción.

El proceso de inducción en la escuela contemplará un trabajo con el mentor que incluye observación recíproca de clases, planificación conjunta, ayudantías recíprocas, ejecución y evaluación conjunta de las clases realizadas, preparación –a lo largo del período de inducción– de un portafolio. En la comuna (o provincia) se contemplan sesiones de retroalimentación y apoyo externo con otros principiantes y con universidades, y participación en actividades de desarrollo profesional continuo (como por ejemplo, talleres comunales)²⁹.

b) Desarrollo de competencias docentes en la formación continua

El perfeccionamiento docente para profesores en servicio requiere de un mayor sentido estratégico. Se hace necesario definir áreas prioritarias y alinear los cursos de perfeccionamiento con el Marco de la Buena Enseñanza, de modo que ellos contemplen más explícitamente sus dominios: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades docentes. Una prioridad debe ser el perfeccionamiento orientado al trabajo didáctico para implementar el currículo en el aula.

Desde el punto de vista de las modalidades de perfeccionamiento, se deben priorizar las estrategias que combinen apoyo externo a los colegios con formación entre pares en la escuela y con participación del equipo directivo.

El impacto del perfeccionamiento en el desempeño docente debe constituir una preocupación central del SDPD. Para ello es necesario buscar mecanismos que relacionen la asignación de perfeccionamiento con desempeño docente, así como también orientar todas las acciones de

²⁹ El documento de la comisión es muy detallado y explícito en las tareas a desarrollar, así como en la organización y condiciones de funcionamiento del sistema. Acá solo se resume la idea. Ver la propuesta en su operacionalización en: Comisión de Inducción (2005). Esta propuesta también fue hecha por la Comisión de Formación Inicial (2005).

perfeccionamiento hacia las prácticas de enseñanza en el aula.

La formación continua debe atender las demandas más frecuentes de los docentes como, por ejemplo, evaluación de aprendizajes y adecuada formación disciplinaria y didáctica. Para ello es necesario disponer de las mejores capacidades del ámbito académico, como también de docentes destacados, que hoy pueden ser identificados en virtud de los mecanismos de evaluación y acreditación docente.

Por otra parte, deben asociarse las acciones de formación continua con el proceso de evaluación docente, desarrollando al mayor nivel de calidad los denominados Planes de Superación Profesional y considerando toda la información derivada del proceso evaluativo para definir prioridades de formación.

Asimismo, deben elevarse las exigencias académicas de las actividades de formación continua, superando la lógica de la certificación por mera asistencia.

La función directiva debe fortalecerse abriendo líneas especiales de formación en liderazgo educativo. No es posible imaginar un sistema de desarrollo profesional docente sin mayores niveles de especialización directiva para fortalecer la conducción pedagógica en las escuelas y liceos. Para ello se ve necesario el apoyo a la creación de postítulos en liderazgo educativo, impartidos por las universidades y con clara conectividad con programas de magíster.

c) Fortalecimiento de la investigación educativa

Un tema conectado al mejoramiento de la formación inicial y continua es la necesidad de aumentar significativamente el nivel de la investigación educativa en el país, tanto para entregar respuestas a los problemas escolares, como para aportar evidencias que alimenten la discusión sobre la calidad de los procesos de formación inicial. Para ello es necesario abrir un fondo especial para la investigación educativa, proveniente de Conicyt o del mismo Ministerio de Educación, con recursos aportados por el Gobierno. Es una señal promisoría que en el presupuesto sectorial

de 2006, se inicie un fondo destinado a desarrollar investigación en este campo³⁰.

En estrecha vinculación con el fortalecimiento de la investigación, es imperioso hacer una revisión profunda de la institucionalidad universitaria, cuya organización, funcionamiento y recursos no son los adecuados para enfrentar los desafíos actuales de la formación de profesores. Ello supone una mirada crítica a la organización y funcionamiento de las distintas facultades involucradas en la formación de profesores -facultades disciplinarias y de educación- para buscar estructuras creativas capaces de introducir innovaciones en investigación y docencia. Debe incentivarse financieramente la creación de centros interdisciplinarios para promover la investigación y apoyar las necesidades del sistema escolar.

El siguiente cuadro resume las propuestas relacionadas con este eje:

30 El Presupuesto 2006 considera un fondo de M \$ 128.750, el que podrá ser incrementado con otros fondos de contraparte.

Formación docente e investigación educativa

Ámbitos de formación	Lo avanzado	Propuestas
Formación inicial	<p>Más prácticas tempranas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - FFID impulsó mejoramiento del currículum de formación inicial. - Estándares de desempeño FFID. - Incentivos para atraer mejores alumnos a Pedagogía. - Acreditación progresiva de las carreras de Pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un trabajo conjunto entre Mineduc, universidades, sostenedores y Colegio de Profesores, para establecer lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los y las docentes de todas las carreras de pedagogía del país. - Vincular institucionalmente a sostenedores y universidades para promover apoyos y compromisos mutuos para mejorar la calidad educativa de establecimientos escolares. - Generar incentivos para que los buenos profesores de escuelas y liceos puedan enseñar algunas horas en las universidades formando futuros docentes. - Generar una relación orgánica entre universidades y sistema escolar a través de centros de prácticas. - Formular el currículum en base a competencias y alineado a estándares de formación inicial. - Instalar prueba de conocimientos y competencias a egresados de programas especiales de Pedagogía. - Evaluar logro de estándares de formación inicial. - Aumentar incentivos existentes (becas) y estudiar otros. - Promover la acreditación de las pedagogías. - Promover incentivos a la jubilación, contratación de docentes jóvenes y estudios de post grado (doctorados). - Establecer un sistema de inducción que, mediante mentores en las escuelas y con actividades colectivas en las comunas, apoye a los docentes que se inician durante el primer año de ejercicio de la profesión.
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentación de estrategias diversas de perfeccionamiento para la actualización pedagógica y disciplinaria. - Instalación de diversas estrategias de maestros formadores de maestros (RMM, LEM, ECBI, Talleres comunales, Redes pedagógicas locales, Comités comunales de educación parvularia). - Instalación de Talleres de profesores o Reunión técnica en la escuela (Ley JEC). - Instalación de Microcentros rurales. - Marco para la Buena Enseñanza. - Marco de la Buena Dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regular el perfeccionamiento existente, alineándolo a los marcos (Marco Curricular, Buena Enseñanza, Buena Dirección, Aseguramiento de la Calidad). - Priorizar estratégicamente el perfeccionamiento en currículo y didáctica en el aula y en evaluación de aprendizajes, para mejorar enseñanza y aprendizaje. - Fortalecer talleres de profesores o reuniones técnicas con foco en planificación curricular, otorgándoles más tiempo (3 horas semanales) y con conducción técnica del director y jefe técnico. - Vincular la asignación de perfeccionamiento al desempeño. - Desarrollar postítulos en liderazgo educativo con foco pedagógico alineados al Marco de la Buena Dirección.

Investigación
educativa

- Crear fondo especial de investigación en educación orientado a necesidades del sistema escolar y de la formación inicial docente.
- Instaurar incentivos o fondo especial para la creación de centros interdisciplinarios que promuevan la articulación entre las facultades de educación y las disciplinarias, que permitan la investigación y la creación de post grados de excelencia, y que actúen como impulsores de la renovación institucional y académica de las facultades de educación.

III.2.2. Eje 2. Condiciones de trabajo, atracción y retención de buenos profesores

Una condición básica para atraer y retener buenos profesores es que las remuneraciones resulten atractivas y consistentes con la exigencia y desafío que implica esta profesión. Se requiere mantener la actual política de aumento progresivo de las remuneraciones básicas, pero, al mismo tiempo, se debe generar un significativo incremento de los incentivos ligados al desempeño, que aumenten drásticamente las remuneraciones de quienes lo hacen bien. El sistema de evaluación docente, instalado desde 2003, ofrece una oportunidad inmejorable para llevar adelante una iniciativa como esta. Se propone aumentar el monto de la asignación de excelencia pedagógica y el de la asignación variable de desempeño individual.

Por otra parte, la retención de buenos profesores en el trabajo de enseñanza solo es posible si existe una carrera que estimule e incentive trayectorias de especialización en áreas específicas relacionadas con el trabajo pedagógico. Existe actualmente una incipiente política de reconocimiento a profesores destacados para que realicen labores de formación de otros maestros en el ámbito pedagógico y curricular (red de maestros de maestros, profesores guías de talleres comunales, profesores consultores LEM). Se requiere institucionalizar estas acciones y agregar otras que constituyan una verdadera carrera profesional para estos docentes.

Para ello se propone relevar áreas estratégicas de formación continua y diseñar en ellas líneas de especialización que puedan dar lugar a diversas trayectorias profesionales, con mecanismos que permitan valorarlas monetariamente. Posibles líneas de especialización podrían ser las referidas a lo didáctico-disciplinar en distintos niveles y sectores de aprendizaje,

formación de otros maestros, liderazgo educativo, tecnologías y recursos de aprendizaje, y clima escolar y formación valórica.

La regulación del tiempo no lectivo normada por el Estatuto Docente de 1991 (25%), las horas de trabajo técnico colectivo (2 h semanales) otorgadas a los colegios que se integran a la jornada escolar completa, así como los cinco días para planificar la enseñanza en la educación básica son todavía insuficientes para desarrollar un trabajo profesional de calidad, de acuerdo a los requerimientos actuales. Se hace necesario aumentar el tiempo para el estudio y la actualización pedagógica, la preparación de clases, la evaluación y atención diferenciada de los alumnos, y el trabajo con los padres y la comunidad. Se propone aumentar en forma gradual el tiempo no lectivo a un 30% y disminuir el tiempo frente a curso a un 70% de la jornada de trabajo semanal para todos los docentes. Se proyecta, por otra parte, aumentar a tres horas la reunión técnica semanal y orientarla en función de áreas prioritarias que fortalezcan la capacidad docente. Las medidas anteriores deben instalarse junto a mecanismos que posibiliten monitorear con efectividad el uso de ese tiempo y los planes de trabajo de dichas reuniones técnicas.

La evidencia de que existe una gran heterogeneidad en los logros de aprendizaje de los niños en cada sala de clases agrega un problema mayor a la tarea de enseñanza. Un número elevado de alumnos en la sala hace prácticamente imposible el apoyo diferenciado del profesor o profesora. Esto se torna crítico en los primeros años de Enseñanza Básica. La incorporación de ayudantes de sala en escuelas urbanas y rurales de mayor vulnerabilidad social y educativa ha significado un paliativo, pero no resuelve el problema. Se propone disminuir el número máximo de niños por curso a 35, comenzando esta medida por el primer ciclo básico de las escuelas municipales con 220 o menos puntos en el SIMCE.

Condiciones de trabajo, atracción y retención de buenos profesores

Condiciones de trabajo	Lo avanzado	Propuestas
Remuneración e incentivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento progresivo de remuneración básica. - Sistema de evaluación docente (evaluación del desempeño profesional y AEP). 	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar progresivamente la remuneración básica docente. - Ordenar y articular incentivos. - Aumentar significativamente el monto de la AEP. - Incrementar substancialmente el monto de la asignación variable de desempeño individual.
Retención de buenos profesores de aula y carrera docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de profesores destacados en el ámbito pedagógico y curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar monetariamente líneas de especialización en áreas como: didáctico-disciplinar, formación de otros maestros, liderazgo educativo, tecnologías y recursos de aprendizaje, clima escolar y formación valórica.
Tiempo no lectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de profesores o Reunión técnica (2 horas semanales). - Cinco días anuales de planificación para docentes de Educación Básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a 3 horas semanales el Taller de profesores o reunión técnica en la escuela. - Orientar y monitorear el Taller de profesores o reunión técnica semanal poniendo foco en planificación curricular. - Detinar cinco días anuales de planificación para Educación Media y de Adultos. - Disminuir de manera gradual las horas lectivas de 75% a 70% de la jornada de trabajo semanal (modificar Estatuto Docente).
Número de alumnos por curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudantes de sala en los primeros básicos con más de 34 alumnos en escuelas focalizadas. - Ayudantes en escuelas rurales unidocentes con más de 17 alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminuir a 35 niños por curso, en primer ciclo básico, en escuelas municipales con SIMCE bajo 220.

III.2.3. Eje 3. Una nueva institucionalidad al servicio del Desarrollo Profesional Docente

Para asegurar el Desarrollo Profesional Docente (DPD) se requiere una institucionalidad que lo sostenga, lo haga posible y lo fomente.

Si observamos el Desarrollo Profesional Docente como un continuo que va desde la formación inicial hasta el fin del ejercicio profesional, el primer


espacio institucional significativo está conformado por las universidades que forman a los profesores y profesoras para los distintos niveles y campos del saber³¹. Formación inicial que, crecientemente, se ve complementada con una amplia oferta de formación continua.

El segundo espacio es la institución escolar, ya que las características del trabajo y forma de gestionar una escuela o liceo pueden ser decisivas para favorecer o inhibir el desarrollo profesional docente. Una buena escuela desarrolla una gestión centrada en lo pedagógico y atiende los distintos aspectos que facilitan el buen desempeño: clima escolar; seguimiento y supervisión de las actividades docentes y del aprendizaje de los alumnos; manejo de los recursos y tiempo, en función de los fines propios de la institución escolar. Además, la tarea principal de la gestión escolar es asegurar el desarrollo profesional docente a través del trabajo técnico colectivo sistemático de los profesores, para reflexionar sobre sus prácticas, planificar, discutir y evaluar el trabajo pedagógico.

Un tercer nivel institucional de la mayor importancia es el de los sostenedores (municipales y privados) de las instituciones educacionales. Dado el carácter estratégico del funcionamiento de las escuelas y liceos para el logro de una educación de calidad, se requiere una administración que controle, pero también que asesore y apoye a las instituciones mediante una supervisión técnica de los establecimientos educativos, que garantice el desarrollo profesional docente asegurando su buen funcionamiento en el plano de la gestión y de la práctica pedagógicas.

Un cuarto nivel institucional para el desarrollo profesional docente es el Ministerio de Educación. Como órgano superior del Estado en materia educativa, tiene responsabilidades en la orientación y regulación del sistema, pero también de control y apoyo, de modo de asegurar la provisión de una educación de calidad a todos. En concreto, el Ministerio actúa de muchos modos y a distintos niveles para asegurar el desarrollo profesional docente. En el ámbito curricular, definiendo, diseñando y haciendo

31 La formación docente en Chile está entregada a las universidades. En los casos de pedagogía básica y educación parvularia hay algunos institutos profesionales que vienen ofreciendo estas carreras desde antes de 1990 y que están facultados para seguir ofreciéndolas, pero no pueden comenzar nuevas, salvo para la Educación Media Técnico Profesional.



seguimiento al marco curricular y los planes y programas de estudio. En la formación docente, fomentando el mejoramiento de la formación inicial y de la formación continua; ofreciendo y organizando perfeccionamiento docente, muchas veces a través de las universidades, para acompañar los cambios curriculares y su implementación. El Ministerio también apoya a las instituciones educativas y a sus docentes, sobre todo a las más débiles; mediante el sistema de supervisión.

Desde el punto de vista institucional, tales sistemas presentan algunas dificultades que es necesario superar. Nombraremos brevemente algunas de las más importantes.

En el ámbito de las universidades, que tienen bajo su responsabilidad la formación de profesores, una de las problemáticas más complejas de resolver dice relación con la desarticulación entre las facultades de educación y los institutos o facultades disciplinarios. Ambos concurren a la formación de los nuevos maestros, pero sin contar con un proyecto de formación coherente en el que aparezcan con un peso equivalente los saberes pedagógicos y los disciplinarios, lo que redundaría en una débil formación disciplinaria en el caso de los profesores de Enseñanza Básica, y en una insuficiente formación pedagógica, para los profesores de Enseñanza Media. Otro aspecto determinante, especialmente en las universidades estatales, es su dificultad para la renovación del personal académico y la inexistencia de mecanismos de jubilación y reemplazo expeditos. Por último, la falta de regulación desde el Estado ha posibilitado que no pocas universidades hayan generado programas especiales de formación de profesores, de calidad incierta.

En el ámbito de las instituciones escolares, en especial, las municipales, el mayor problema es su falta de autonomía, lo que diluye muchas de las ventajas que podrían derivarse de la descentralización: mayor capacidad de respuesta al propio entorno, más creatividad de los directivos y equipos docentes y necesidad de responsabilizarse de los resultados. Por otra parte, muchas instituciones escolares carecen hoy día de condiciones organizacionales y técnicas que permitan contar con reales espacios de desarrollo profesional de los profesores. Problemas estructurales de tiempo, carencia de equipos técnicos que apoyen al docente de aula, y la escasa injerencia

de los directivos de los establecimientos en la selección de su personal son algunos de los obstáculos institucionales más complejos.

En el nivel de los sostenedores, la mayor dificultad se presenta en la educación municipal. Los municipios poseen una muy alta responsabilidad en educación, ya que sobre el sistema municipal recae el mayor peso de la exigencia constitucional del derecho a una educación obligatoria y gratuita, pero no todos los municipios cuentan con la institucionalidad y los recursos que les permitan cumplir con esta responsabilidad.

Hay limitaciones financieras para los municipios, porque su tarea es compleja y deben realizarla con menos recursos que la mayoría de los sostenedores particulares³². Además, la gran mayoría de ellos posee un tamaño tal que no permite economías de escala para tener una administración educacional con la calidad técnica suficiente como para dar apoyo en gestión y asumir la necesaria supervisión pedagógica de los establecimientos educacionales que administran. En estas condiciones los DAEM y corporaciones municipales no siempre están dando el apoyo que el desarrollo profesional docente requiere.

Por último, en el nivel de la institucionalidad del Ministerio de Educación pueden señalarse cinco aspectos problemáticos que deben superarse para generar condiciones que apoyen el desarrollo profesional docente.

En primer término la falta de regulación de la formación inicial de los profesores por el Ministerio de Educación, dada la autonomía de las universidades en su función formadora. Atendiendo a esta restricción, una pregunta central es cómo establecer una política efectiva que asegure que los profesores que se formen tengan las competencias necesarias para enseñar lo que prescribe el currículum.

En segundo lugar, está la inconsistencia entre la formación continua y los incentivos al desempeño profesional. Debiera irse dejando atrás el criterio de premiar la mera asistencia a cursos, como lo hace la actual asignación de perfeccionamiento establecida en el Estatuto Docente, para recompensar

32 Sin financiamiento compartido y con mayores obligaciones salariales que los privados.

crecientemente el desempeño, en la línea de lo que ha comenzado a hacer la Asignación de Excelencia Pedagógica.

En tercer lugar, está el problema de la coordinación y sinergia de las acciones de formación continua y su relación con las universidades. Actualmente, se contrata perfeccionamiento a las universidades a través diversas dependencias del Ministerio de Educación³³. No existe una unidad única ministerial que coordine y ordene estratégicamente estos esfuerzos, además estos contratos suelen ser para acciones puntuales y no para programas de formación de mayor envergadura y duración lo que permitiría obtener y exigir mayores resultados.

Otro problema institucional, ligado tanto a la formación docente inicial como a la continua, es la desconexión de ambas con las funciones de diseño y seguimiento curricular³⁴, así como de evaluación del currículum efectivamente aprendido³⁵. La sinergia entre las funciones de formación docente y desarrollo curricular (entendido como diseño, seguimiento y evaluación del currículum) es fundamental para el enriquecimiento tanto de la formación como del currículum.

Por último, el sistema de supervisión ministerial no logra desempeñar bien todas las funciones de apoyo a las instituciones escolares en su gestión y en el desarrollo de las prácticas docente en las distintas áreas y niveles del currículum. Esta problemática está asociada al hecho de que la supervisión cumple funciones muy distintas sin especializarse en ninguna de ellas; podemos distinguir al menos dos: la de asesoría en gestión escolar para el aseguramiento de la calidad y la de asesoría especializada en las distintas disciplinas escolares y sus didácticas.

En el caso de la educación municipal cabe preguntarse qué aspectos del apoyo y supervisión debe asegurar el Ministerio de Educación y cuáles transferir a los municipios. Por su parte, los establecimientos privados son muy diversos en sus características y necesariamente deberían ser supervi-

33 Las acciones de perfeccionamiento son contratadas por el CPEIP, pero también por diferentes programas de la División de Educación General, Enlaces, etc.

34 Para saber cuánto del currículum prescrito se enseña (o implementa).

35 A través del SIMCE, examinar cuánto del currículum prescrito es aprendido por los alumnos.

sados por el Ministerio de Educación; sin embargo, esta supervisión puede dar lugar a diversos arreglos institucionales, que permita a los sostenedores generar progresivamente condiciones de apoyo técnico a los docentes de sus establecimientos. Por ejemplo, es posible que el Mineduc incentive la creación de redes de colegios, que compartan finalidades de mejoramiento, las que podrían realizar, de un modo autónomo, muchas de las tareas de supervisión y apoyo técnico a los establecimientos participantes, que hoy realiza la supervisión ministerial.

A objeto de avanzar en la superación de los problemas institucionales señalados se presentan las siguientes propuestas.

Universidades

Para que el Ministerio de Educación pueda asegurar que todos los docentes que se inician posean los conocimientos disciplinares y las competencias pedagógicas suficientes, se propone:

- a) Crear una Comisión Nacional de Formación Docente, en la que participen expertos en formación docente, decanos o directores de facultades o escuelas de educación de las universidades del Consejo de Rectores y privadas, el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación, que tenga por función:
 - intercambiar experiencias y concordar estándares de egreso para las distintas carreras de Pedagogía,
 - instalar un examen inicial para los egresados de los programas especiales de Pedagogía que sea requisito para ejercer la docencia en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Ese examen podría ser tomado por una entidad elegida por la Comisión Nacional de Formación Docente y debería regirse por los estándares acordados en esta comisión. Una vez instalado este examen en los programas especiales de Pedagogía, se podría evaluar si es válida su extensión a todas las carreras de Pedagogía.
 - acordar las distintas titulaciones que se otorgan en las carreras de Pedagogía, especializaciones en básica; titulación de profesor de asignatura de básica y media, etc.
 - Fomentar y apoyar el proceso de inducción a la práctica docente

que actualmente se están proponiendo para el conjunto de profesores principiantes.

- b) Crear un fondo especial para financiar la investigación educativa que contribuyan a renovar y mejorar la calidad de la formación docente tanto inicial como continua.
- c) Crear Fondo que potencie la articulación de las facultades de Pedagogía con las disciplinarias y renovar sus cuerpos académicos a través de la generación de postgrados de excelencia.

Instituciones escolares

Para que las instituciones escolares puedan cumplir un rol efectivo de apoyo al desarrollo profesional de los docentes, se propone:

- a) Generar condiciones institucionales favorables al desarrollo profesional, tales como el incremento del tiempo no lectivo para la actualización curricular y pedagógica, y la preparación de la enseñanza; la disminución de alumnos por curso; y la presencia de equipos técnicos especializados internos a la escuela o en el nivel local, que apoyen al docente de aula.
- b) Favorecer políticas de formación continua de directivos docentes en servicio en los ámbitos pedagógico, curricular y didáctico, que fortalezcan sus capacidades de conducción pedagógica de las escuelas y liceos.

Sostenedores

En este nivel, el cambio más urgente y trascendente para el desarrollo profesional docente tiene que ver con la institucionalidad del sector municipal, ya que este atiende a la mitad de la matrícula y a más del 70% de los estudiantes más pobres (de los quintiles I y II). Los cambios institucionales necesarios para mejorar el sector municipal son:

- a) Dar más autonomía a las escuelas y liceos municipales y más atribuciones a sus directores, generando al mismo tiempo mayor capacidad técnica en sus cuerpos directivos.
- b) Adecuar el financiamiento de estos establecimientos a las responsabilidades y obligaciones que se le están dando.
- c) Agrupar a los municipios más pequeños en unidades de administración


de las escuelas y liceos para dotarse de equipos técnicos de calidad. Para avanzar en cada uno de estos cambios se requieren estudios especiales que desarrollen propuestas sobre organización y gestión más autónoma de los establecimientos; sobre costos de la educación municipal y en lo que se refiere al diseño de las unidades de administración de escuelas y liceos municipales y al tamaño de las mismas.

Ministerio de Educación

a) La supervisión

Manteniendo clara la idea de que la supervisión es un rol central del Mineduc y una función primordial para cumplir con su obligación de asegurar la calidad del servicio educativo, es importante también, dejar en claro que lo anterior no impide al Ministerio delegar muchas de las tareas que actualmente realiza. Al delegar, el Mineduc mantiene la responsabilidad y la tarea de supervigilar el trabajo de supervisión que hacen otros. Más aún, es posible pensar que hay varios niveles intermedios de supervisión, como la que hace la dirección de un establecimiento del trabajo pedagógico de sus docentes o la que debiera hacer un sostenedor de sus establecimientos y los respectivos equipos docentes. Al Mineduc le importa que estos niveles previos funcionen y consoliden la calidad de los establecimientos. A continuación se proponen ámbitos en los que se debiera llegar a arreglos para fomentar y/o delegar tareas de supervisión en los sostenedores municipales y particulares.

Un primer ámbito claro es el municipal. Se debería comenzar desde ya a fomentar experiencias y buenas prácticas de supervisión por parte de los sostenedores municipales. Estas experiencias debieran cubrir tanto la supervisión de establecimientos como la de las prácticas pedagógicas en el aula y para ello los municipios podrían contar con recursos que les permitan contratar apoyo técnico de las instituciones de educación superior. Vale la pena anotar de inmediato las ventajas que tendrían estos convenios, que asegurarían un contacto más estrecho y permanente entre las facultades de educación, las escuelas y la práctica docente, que redundaría positivamente en la formación inicial de los profesionales de la educación.



Un segundo ámbito lo constituye la educación particular. Distintos organismos pueden agrupar conjuntos de escuelas en red (como fundaciones, congregaciones religiosas, asociaciones de sostenedores, o sostenedores que posean varios establecimientos). Debieran ser incentivados por el Ministerio para que desarrollen sistemas de apoyo técnico (supervisión técnico-pedagógica) para conseguir ciertas metas y asegurar determinados procesos acordados entre ellos y el Ministerio de Educación. Como contraparte, tendrían mayores niveles de autonomía y el Ministerio se concentraría en supervisar y apoyar las redes.

En relación a la institucionalidad del sistema de supervisión, se plantean las siguientes medidas:

- Lograr una coordinación fuerte del Sistema Nacional de Supervisión que ordene la llegada de las distintas políticas a los Direcciones Provinciales de Educación (DEPROVs)³⁶ y, a través de ellos, a los sostenedores y a las escuelas. Esto supone que la autoridad del sistema esté en una sola mano y que se desarrolle una institucionalidad al interior del Ministerio de Educación, que asegure lo anterior.
- Las Secretarías Regionales y las DEPROVs solo podrán delegar responsabilidades de supervisión en sostenedores municipales, establecer diversos acuerdos con los sostenedores privados y contratar el servicio de las universidades para apoyar didácticamente a los docentes de los distintos sectores de aprendizaje, si cuentan con personal de alta competencia y preparación que les permita el seguimiento de estas acciones externalizadas. Lo anterior supone llegar a una mayor distinción entre funciones administrativas, de control y de supervisión en los DEPROVs, disponer de personal especializado en las distintas tareas y revisar las remuneraciones de estos profesionales a modo de contar con los recursos humanos que se requieran.
- También respecto del ordenamiento institucional, es importante generar instancias que fomenten el desarrollo profesional docente a nivel regional y/o provincial, en las que participen los sostenedores (privados y municipales), el Ministerio de Educación, a través

36 Órganos desconcentrados del Mineduc, 41 en todo el país, que realizan la supervisión y atención directa a escuelas, liceos y sus administradores (sostenedores)

de sus instancias (Seremis y Deprovs), las universidades que allí actúan y representantes de los docentes y directivos de la región o provincia.

b) Institucionalidad del Mineduc

En atención a las propuestas anteriores se requiere un rediseño de la institucionalidad ministerial. Es posible suponer que los tres tipos de temáticas fundamentales a las que refiere el desarrollo profesional docente: la formación docente (inicial y continua); la supervisión y el currículum, ameriten la existencia de tres funciones técnicas que deban ser desempeñadas por personal con altas capacidades profesionales de elaboración de propuestas, de gestión en su implementación y, en muchos casos, de seguimiento y control de la ejecución de las mismas. De hecho la actual institucionalidad que cuenta con el CPEIP, la DEG y la UCE, guarda cercanía con estas tres funciones: formación, supervisión y currículum, ha logrado paulatinamente contar con equipos profesionales con alta capacidad técnica en estas áreas, pero posee debilidades operativas e institucionales que se hacen evidentes al momento de implementar las políticas.

Es necesario superar, al menos, tres fragilidades institucionales:

- Lograr una mayor coordinación entre las distintas reparticiones del Mineduc en lo que se refiere al trabajo con las universidades; en concreto las tres instancias nombradas - el CPEIP, la DEG y la UCE- y, además, la División de Educación Superior, recurren a contratos con las universidades para hacer su labor, pero lo hacen en forma independiente sin aprovechar esta interlocución para alinear el trabajo de formación docente (inicial y continua) de las universidades con la *política educativa*.
- Fortalecer la relación del nivel central del Mineduc con sus instancias desconcentradas de regiones y provincias. Esta debilidad se expresa en la descoordinación con que llegan a las Secretarías Regionales y a los Departamentos Provinciales un sinnúmero de órdenes y demandas no siempre congruentes entre sí, lo que resta mucha eficacia al trabajo del Mineduc; y en la escasa retroalimentación al centro respecto de lo que está sucediendo en la base del sistema

por falta de sistematización del trabajo.³⁷

- Desarrollar capacidad en regiones y provincias para analizar y reaccionar frente a las políticas propuestas. La política llega para ser aplicada, pero no se da una reflexión, a nivel descentralizado, respecto de la misma que congregue a los actores (ministeriales, sostenedores, universidades, directivos y docentes) y permita su recontextualización a las condiciones y características de la realidad donde se va a desarrollar.

Estas acciones permitirían sintonizar la política educativa con la cultura y la capacidad operativa de los distintos actores: docentes, instituciones escolares, sostenedores/administradores, supervisores, universidades formadoras de maestros. En ello se basa la competencia política, que es la capacidad de ajustar las propuestas técnicas a lo que los distintos actores son capaces de apropiarse y de realizar, efectivamente

Se propone enriquecer y superar la institucionalidad actual articulando las funciones clave del desarrollo profesional docente -supervisión, formación y currículo- bajo los siguientes criterios:

- Generar una instancia de coordinación ministerial que articule de modo efectivo a las unidades responsables de la formación docente, del diseño y desarrollo curricular, de modo de producir una retroalimentación positiva entre la implementación, seguimiento y evaluación del currículo y la formación inicial y continua de los docentes. De este modo, se produciría un círculo virtuoso en el que la formación docente se define a partir de las necesidades detectadas en el seguimiento curricular y el currículo, por su parte, se enriquece a partir del conocimiento derivado de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos escolares.
- Generar convenios con universidades para programas de mediano y largo plazo en los ámbitos de la formación inicial, continua y desarrollo curricular, con una clara orientación y regulación desde el

37 Esto último se debe, entre otras razones, a que los funcionarios y supervisores del Mineduc, a lo largo del país, que se conectan cotidianamente con las escuelas, los docentes y sus prácticas, carecen de las instancias y mecanismos para devolver lo aprendido a los equipos técnicos de niveles superiores, de modo que ese conocimiento modifique y enriquezca la implementación de las políticas.

Ministerio de Educación- que garanticen la coherencia y calidad de tales programas³⁸.

- Contar con equipos profesionales de muy alto nivel técnico capaces de orientar, garantizar la calidad y hacer seguimiento a los convenios o programas con universidades en los ámbitos de la formación inicial, continua o de desarrollo curricular.
- De igual modo, se debe generar al interior del Mineduc, una coordinación de supervisión cuya tarea central sea articular y alinear el esfuerzo de los niveles intermedios y locales para hacer más efectivos el apoyo técnico-pedagógico a los docentes de aula, directivos y docentes técnicos.

Esta reestructuración debería significar una reorientación de la institucionalidad ministerial, que le diera la más alta jerarquía a la tarea de desarrollo profesional docente y reordenara el todo en función de ella. En última instancia, se está buscando que alumnos y alumnas desarrollen experiencias de aprendizaje significativas bajo la guía de sus docentes. Esta eficiencia terminal es la resultante de una cadena de mediaciones, que supone crear capacidad de acción y reflexión en cada eslabón: las universidades formadoras de maestros, las instituciones escolares, los sostenedores o administradores municipales y particulares, y el propio Ministerio de Educación.

38 Líneas de trabajo tales como el apoyo técnico pedagógico compartido o delegado a territorios escolares específicos; el desarrollo curricular e investigación didáctica en sectores de aprendizaje específicos; la formación continua de docentes en didácticas específicas, entre otros podrían ser considerados.

Institucionalidad para el Desarrollo Profesional de los Docentes

Institucionalidad para el SDPD	Lo avanzado	Propuestas
Formación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación Decanos de Facultades de Educación –Mineduc. - Encuentros y seminarios Consejo de Rectores, Mineduc; Decanos de Educación, Colegio de Profesores. - Acreditación de carreras de Pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una Comisión Nacional de Formación Docente con participación de decanos o directores de facultades y escuelas de educación de universidades del Consejo de Rectores y privadas, de expertos, del Colegio de Profesores y del Mineduc. - Establecer un examen de competencias profesionales para los egresados de programas especiales como requisito para trabajar en establecimientos escolares que reciben subvención estatal. - Complementar examen con programa de inducción a profesores que aprueben examen de competencias.
Formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo inicial de experiencias de alianza institucional Mineduc, Facultades de Educación, organismos expertos (escuelas críticas, LEM, Actualización Curricular). - Desarrollo de estrategias de formación continua entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar proyectos de mediano y largo plazo con Facultades de Educación y organismos expertos para la creación de capacidades distribuidas a lo largo del territorio. Posibles líneas de trabajo: i) apoyo técnico pedagógico compartido o delegado a territorios escolares específicos; ii) desarrollo curricular e investigación didáctica en sectores de aprendizaje específicos; iii) formación continua de docentes en didácticas específicas. - Impulsar estrategias que utilicen las mejores capacidades docentes para la formación de sus pares.
Instituciones escolares y sostenedores.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. - Programa de apoyo a sostenedores que participan en sistema de aseguramiento. - Experiencias de supervisión compartida Mineduc sostenedores municipales (sistematizaciones). - Desarrollo de acciones para fomentar el liderazgo directivo: i) marco para la buena dirección; ii) concursos y evaluación del desempeño de directivos en el sector municipal; iii) experiencia piloto curso para el desarrollo de competencias directivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupar comunas más pequeñas en unidades y redes de administración municipal con foco en lo técnico pedagógico. - Estudiar modelos de administración escolar para dar más autonomía a los centros escolares y más atribuciones a los directores. - Ensayar modalidades de supervisión delegada a redes de sostenedores privados desde las estructuras regionales y provinciales del Mineduc. - Fomentar buenas prácticas de supervisión de las administraciones municipales, tales como de supervisión compartida con el Mineduc, supervisión directa de las administraciones o en alianza con centros académicos. - Aumentar cobertura de instancias de formación de personal directivo de escuelas y liceos.

<p>Institucionalidad Mineduc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoras en la coordinación de funciones formación profesores, currículum y supervisión (UCE, CPEIP, DEG). - Plan de fortalecimiento y modernización de la supervisión ministerial (nuevo modelo de capacitación en desarrollo, sistemas de seguimiento y monitoreo, desarrollo de estándares). - Consolidación de unidad de desarrollo curricular en el Mineduc (UCE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar instancia de coordinación de formación y currículum que tenga como tarea central establecer un sistema de desarrollo profesional docente: i) articulando proyectos de mediano y largo plazo con Facultades de Educación para mejorar la calidad de la formación de profesores; ii) fomentando el desarrollo curricular en los distintos sectores de aprendizaje en alianza con instituciones académicas; iii) fomentando estudios del currículum enseñado y aprendido, que aprovechen y complementen las mediciones de calidad de los aprendizajes; iv) integrando los procesos de evaluación de desempeño y formación docente. - Generar una coordinación de supervisión que tenga como tarea central articular y alinear esfuerzos con los niveles intermedios y locales para hacer más efectivo el apoyo técnico pedagógico a los docentes en las aulas: i) desarrollando capacidades de supervisión a nivel local en alianza con instituciones académicas, administraciones municipales y redes de sostenedores privados; ii) articulando la llegada de programas ministeriales de apoyo a las escuelas.
---------------------------------------	--	---

4

Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010

El Plan estratégico tiene como propósito promover un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que cree condiciones políticas e institucionales necesarias, así como iniciativas para implementar programas específicos que alimenten al sistema. Se requiere para ello el desarrollo programático de una reestructuración institucional a nivel Mineduc y el desarrollo de iniciativas en formación inicial, formación continua y mejoramiento de las condiciones de trabajo. A continuación se entregará una breve descripción de cada línea de acción. La tarea que viene será elaborar una propuesta de actividades, para cada una de estas líneas, organizadas en el tiempo para el período 2006-2010.



IV.1. Institucionalidad y diseño de la política Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)

Esta línea de acción tiene como propósito hacer ajustes e introducir modificaciones a las estructuras actuales del MINEDUC para poner el SDPD como foco de la política educativa de los próximos cinco años. Para ello es necesario asegurar una visión de largo plazo, el diseño de una política consistente con esta visión y una eficiente coordinación para implementarla con éxito. La nueva institucionalidad requiere de tres ajustes centrales:

- a) El desarrollo de una instancia de coordinación entre las unidades ministeriales responsables de las políticas de formación docente y las encargadas del currículo y evaluación, que promueva proyectos de mediano y largo plazo con las Facultades de Educación para mejorar la calidad de la formación de profesores y generar procesos de diseño y desarrollo curricular en los distintos subsectores.
- b) El desarrollo de una coordinación de supervisión que tenga como principal tarea la articulación y apoyo a iniciativas de descentralización técnico-pedagógica en los niveles intermedios y locales, en alianza con instituciones académicas, municipios y redes de sostenedores privados, y articulando la llegada de programas ministeriales de apoyo a las escuelas.
- c) El diseño del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, por parte de ambas coordinaciones del Ministerio de Educación, con la participación del Colegio de Profesores y la comisión de decanos de facultades responsables de la formación de profesores.



IV.2. Programa para el mejoramiento de la Formación Inicial

El propósito de esta línea de acción es diseñar e implementar un conjunto de iniciativas e incentivos que apunten a los siguientes objetivos:

- a) Mejorar el currículum de la Formación Inicial de profesores, orientándolo hacia el desarrollo de competencias profesionales alineadas a estándares de desempeño de esta y la evaluación docente, impulsando la acreditación de las carreras de Pedagogía y mejorando los sistemas de control y evaluación, en especial, de los programas especiales de formación de profesores.
- b) Incentivar una mayor relación entre la Formación Inicial y el sistema escolar a través de una vinculación institucional entre sostenedores y centros académicos que apunte al mejoramiento de la calidad de los establecimientos educacionales.
- c) Renovar el cuerpo docente y propiciar la incorporación de profesores de aula destacados a la enseñanza universitaria que acerquen el mundo escolar al mundo académico.
- d) Promover la investigación y la innovación a través de fondos especiales para la investigación educativa orientadas a las necesidades del sistema escolar y de la Formación Inicial, y para la creación de centros interdisciplinarios que incentiven la renovación institucional de las organizaciones formadoras de profesores.
- e) Aumentar y diversificar los incentivos para el ingreso de mejores estudiantes de Pedagogía.

IV.3. Programa para la Formación Continua

Tiene como propósito mejorar la calidad y pertinencia de la Formación Continua. Para ello se proponen los siguientes objetivos:

- a) Regular la oferta de perfeccionamiento en base a prioridades estratégicas tales como el nuevo currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la evaluación de los aprendizajes escolares y la evaluación del desempeño docente.
- b) Fortalecer las instancias de formación entre pares en la escuela, otorgándoles mayor tiempo y orientando este trabajo a la planificación curricular.
- c) Impulsar modalidades y trayectorias de Formación Continua eficaces,

orientadas al núcleo del trabajo profesional docente -la enseñanza y el aprendizaje- y vincularlas al desempeño docente usando como marco la evaluación docente.

- d) Dar un fuerte impulso a la formación de directivos del sistema escolar (directores y sostenedores), poniendo especial énfasis en la gestión curricular y pedagógica.

IV.4. Programa para mejorar condiciones de trabajo

Esta línea de acción tiene como propósito generar mejores condiciones de trabajo para el desarrollo profesional. Para ello se proponen los siguientes objetivos:

- a) Diseñar e implementar un conjunto de iniciativas para mejorar progresivamente la remuneración básica docente e incrementar los incentivos ligados al desempeño, que permitan la retención y atracción de buenos profesores.
- b) Aumentar el tiempo no lectivo, para la actualización y planificación de la enseñanza, y disminuir alumnos por curso en el primer ciclo básico.

REFERENCIAS

Ávalos, B (2002) *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2003) "La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile". En: Cox, Cristián (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, pp. 559-596.

Comisión de Inducción (2005), *Propuesta de política de inducción de profesores nuevos*. Informe Comisión, Ministerio de Educación, Santiago.

Comisión sobre Formación Inicial (2005), *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Ministerio de Educación, Santiago.

MINEDUC (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*, Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago.

MINEDUC (2003/a) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

MINEDUC (2005/a) *Marco para la buena dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*, División de Educación General, Santiago.

MINEDUC (2005/b), *Personal docente para el futuro: remediar la escasez de personal docente en Chile*, Informe presentado por el Ministerio de Educación ante la OIT, Santiago.

Ministerio de Educación (2005) *Anuario Estadístico 2003*, Santiago.

Mizala, Alejandra y Pilar Romaguera (2003). "Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile". En: En: Cox, Cristián (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, pp. 519-558.

Núñez (1998) "La formación continua de profesores en los establecimientos educacionales". En: *Una Educación de Calidad y Equidad*. OEI, Madrid.

OECD (2004) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.

OECD *Activity Country Background Report for Chile*, Santiago (mimeo).

TIMSS (1999) *TIMSS 1999 International Mathematics Report*, I. Mullis et al, IEA 2000.

U. de Chile (1998).

UNESCO (2005) *El Imperativo de la calidad*, Paris.

2006
Serie Bicentenario

EDUCACION
**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

37
D
2