



INFORME FINAL

**“ESTUDIO DE
CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES QUE HAN RECIBIDO
LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA Y
DE LOS DOCENTES QUE PERTENECEN A LA RED MAESTROS DE MAESTROS”**

INVESTIGADORES:

Miguel Ángel Arredondo
Soledad Cid
Pamela Díaz
Eduardo Kimelman
Ofelia Reveco

Diciembre, 2004

INDICE

TEMA	PÁGINA
Resumen Ejecutivo	4
I. ANTECEDENTES DE LA CARACTERIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA (AEP) Y DE LA RED DE MAESTROS DE MAESTROS (RMM).	6
I.1. Modelo Pedagógico en que se sustentan la AEP y la RMM.	6
I.2. Mecanismos y Estrategias de Difusión.	6
I.3. Población con la que trabaja la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red maestros de Maestros	8
I.4. Objetivos que pretenden y estrategias de acción empleadas para el logro de sus objetivos	9
II. CONSIDERACIONES TEÓRICAS RELATIVAS A LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA Y LA RED DE MAESTROS DE MAESTROS	11
II.1. La búsqueda de la calidad educativa.	11
II.2. El énfasis en mejorar la relación pedagógica al interior del aula.	13
II.3. Procesos de Formación Continua de los Profesionales de la Educación	
II.4. El énfasis en poner las dinámicas institucionales al servicio de la calidad educativa	18
III. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO	18
III.1. Generales.	18
III.2. Específicos.	19
III.3. Hipótesis de Trabajo.	19
IV. METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	20
IV.1. Conceptualización.	20
IV.2. Universo, Objeto de estudio y Muestra.	21
IV.3. Dimensiones e indicadores.	23
IV.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	26
IV.5. Análisis de la Información.	28
IV.6. Actividades y sus procedimientos generales, resultados operativos y Plan de Contingencia	28
V. RESULTADOS	32
V.1. Producto del Análisis Cuantitativo	32
VI.1.1. Características de la Muestra con la cual se realiza el Análisis	
VI.1.2. Presentación de los datos.	33
A. Análisis Descriptivo	
B. Análisis Explicativo	
C. Comentarios generales que surgen del Análisis Cuantitativo	
V.2. Producto del Análisis Cualitativo	49
A. Formación inicial y su relación con los procesos de	50

profesionalización docente.	
B. Valoración de la formación teórica y la comprensión del quehacer docente	54
C. Concepción de la práctica educativa como experiencia construida socialmente	60
D. Reflexiones Finales Del Ámbito Cualitativo.	65
VI. CONCLUSIONES	68
VII. RECOMENDACIONES	70
ANEXOS	
Anexo N° 1: Instrumento en Validación.	
Anexo N° 2: Validación Estadística del Instrumento.	
Anexo N° 3: Instrumento Definitivo.	
Anexo N° 4 :Temáticas Entrevista Cualitativa.	
Anexo N° 5: Nómina de docentes de la Muestra y establecimientos representados.	
Anexo N° 6: Transcripciones de las Entrevistas.	
Anexo N° 7: Información Estadística	

RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio se aboca a caracterizar al universo de los docentes que han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica y dentro de ellos los que han ejecutado proyecto de la Red Maestros de Maestros.

El estudio es de carácter básicamente cuantitativo, aunque combinando técnicas de corte cualitativo.

La hipótesis de trabajo que sustentó el estudio se basa en la suposición que el recorrido personal, laboral y formativo de los docentes investigados, permitirían reconocer aspectos comunes en la conformación de dichas poblaciones, especialmente aquellos relativos a la formación continua asumida por los mismos. En este contexto el estudio se configuró en torno a tres hipótesis:

- “Existe relación entre la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica y la ejecución de proyectos en la Red Maestros de Maestros y algunas de las características presentes en la trayectoria profesional de los docentes involucrados en dichas experiencias.”
- “Existen características diferentes entre la población de docentes que obtuvieron la AEP y aquellos que luego ejecutaron proyectos habiendo ingresado en la RMM”
- “Existe relación entre la obtención de la AEP y el ingreso y ejecución de proyectos en la RMM y algunos aspectos de la relación con la gestión institucional en la cual se desempeñan los docentes involucrados en dichas experiencias”.

Para responder al objetivo y confrontar las hipótesis señaladas, se confeccionó un cuestionario que fue debidamente validado cuya información recolectada y analizada sería el eje del trabajo cuantitativo. Este instrumento estuvo destinado a todos los docentes de la AEP y la RMM.

La estrategia de envío del instrumento fue, principalmente la inserción del instrumento en el Portal de la Red Maestros de Maestros, y paralelamente se contactó por vía telefónica y vía email a dichos docentes. Como una modalidad de complementación se aplicó el instrumento directamente en terreno, a los docentes participantes en la entrevista cualitativa. Como resultado de este trabajo se logró recuperar 231 cuestionarios.

En el componente cualitativo se realizaron entrevistas grupales en tres zonas del país. Los grupos estuvieron compuestos por personas pertenecientes a la AEP y a RMM. Los principales ejes temáticos esta técnica fueron: a) Experiencias significativas en Educación Básica y Media, b) Experiencias significativas durante la formación inicial. c) Opinión respecto a la formación inicial. d) Motivos de participación en la formación continua. e) Relación con la institución educativa en el que se desempeña durante y después de la postulación a la AEP. f) Motivos para participar en AEP y en la RMM.

Los ejes trabajados en ambos análisis remiten en especial a la trayectoria laboral, formación inicial y la formación continua de los docentes. Para lograr el desarrollo de las entrevistas, los docentes fueron contactados vía telefónica y se informó a los encargados ministeriales de regiones la lista de docentes en cada caso. Las personas que participaron en las entrevistas fueron en total 44.

Las principales conclusiones que arrojan el estudio son las siguientes:

1. No habría una distinción significativa entre subgrupos que ejecutó proyectos de la Red maestros de Maestros y el resto población con Asignación de Excelencia Pedagógica.
2. A pesar que existe una diversidad de intereses en los docentes respecto de los diversos temas estudiados se observa una cierta homogeneidad cultural en la muestra.
3. Se constata una predominancia de formarse en aspectos que ayudan a la práctica profesional.
4. Esta opción para formarse para la práctica se relaciona también con los discursos referidos a la formación inicial, ya sea para reconocer su inclusión o criticar su falta.
5. Si bien se destacan experiencias diversas de participación social, los docentes no aparecen asumirlo como fuente de su formación.

Las hipótesis no fueron validadas, por el contrario no se encontró características específicas en la población que permita asumir una especificidad de la historia de desarrollo previo de los participantes que permita explicarse su participación en el espacio de la AEP o de la RMM.

Por otra parte no se observa la existencia de un apoyo especial por parte de los equipos de gestión a estos docentes AEP o RMM. Por lo tanto no es posible asumir la existencia de características especiales en la relación docente/institución, que puedan ser entendidas como condiciones favorecedoras para su participación en este tipo de experiencias.

I. ANTECEDENTES DE LA CARACTERIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA (AEP) Y DE LA RED MAESTROS DE MAESTROS (RMM).

I.1. MODELO PEDAGÓGICO EN QUE SE SUSTENTAN LAAEP Y LA RMM.¹

La Asignación de Excelencia Pedagógica (A.E.P.) es un espacio de participación para docentes que se encuentran desarrollando experiencias educativas que cumplen con ciertos niveles de excelencia, la selección de dichos docentes, puede ser entendida como una estrategia de fortalecimiento de la calidad de los procesos educativos de la población participante. Así, los dominios establecidos por el Ministerio para la selección de los docentes integrantes de esta experiencia, se constituyen en ejes de evaluación de las prácticas docentes de importancia al interior del sistema. No se evalúan las prácticas docentes de importancia, se evalúan todas las (sin exclusión) “prácticas docentes en el aula” y la selección está dada por dos factores: a) externas y que tiene que ver con la voluntad de los docentes a participar; y, b) los niveles que se van incorporando a la posibilidad de participar en la AEP y los requisitos del reglamento.

Los cuatro dominios elaborados para la determinación de la asignación de A.E.P (los dominios no fueron elaborados para la AEP, tienen un propósito más amplio; ustedes podrán encontrar que el MBE es usado en la Evaluación de Desempeño Docente o en diversos cursos de perfeccionamiento entregados por el CPEIP o por otras instituciones ., que a su vez se nutren (no se nutren, son parte de...) del Marco para la Buena Enseñanza, conforman el ámbito de evaluación de los procesos tanto al interior de la relación docente alumno, como de la relación con la unidad educativa. Estos son:

a) Preparación de la enseñanza: implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere en este aspecto el dominio del profesor/ a del marco curricular nacional, es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes, que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes

¹ . Este marco fue el sustento explícito e implícito en el diseño, aplicación y análisis del proceso de investigación desarrollado. Aunque dejamos en claro, que el objetivo de esta investigación no era la evaluación sino la caracterización de los docentes de la AEP y de la RMM.

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio, es decir, al ambiente y clima que genere el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza, que posibilitan el compromiso real de los alumnos/ as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho que los criterios que la componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

d) Responsabilidades profesionales

Los elementos que componen este dominio, están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso, es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre sus propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

Por ende, este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente, que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo.

I.2. MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN²

Existen dos mecanismos de difusión, utilizados tanto por la Asignación de Excelencia Pedagógica como por la Red Maestros de Maestros; uno a través de comunicación formal utilizando la red del MINEDUC y, el otro público a través de la página del MINEDUC y la web de la Red Maestros de Maestros.

La comunicación formal informa del proceso de selección y las diversas etapas y compromisos que se deben cumplir respecto de éste

La comunicación pública, difunde además de la información anterior, propósitos, documentos, actividades y noticias.

² Estos mecanismos fueron relevantes en la construcción del diseño de investigación. Ya que la red institucional del Ministerio de Educación nos sirvió para contactar a los docentes que participaron en las reuniones grupales. (La Serena y Puerto Montt) Además, el portal nos ayudó para que los docentes pudieran bajar y contestar el cuestionario.

La estrategia comunicacional utilizada por la Red Maestros de Maestros, está construida desde la perspectiva de sus actores (y no desde el sistema), los docentes, en los siguientes términos:

“Somos profesoras y profesores de aula. Trabajamos en escuelas básicas subvencionadas, aunque en los años próximos estarán con nosotros colegas de educación Parvularia, media y diferencial.

“Se nos ha reconocido como "maestros y maestras de excelencia". Pero lo que nos define como parte de esta Red es un compromiso: poner nuestros saberes y experiencias al servicio del desarrollo profesional de nuestros pares.

“Trabajar con nuestros colegas de escuela, de localidad o de región es también un compromiso de organizarnos, intercambiar y apoyarnos como integrantes de una Red. Cada uno de nosotros tiene una responsabilidad individual, contraída con el Ministerio de Educación y su CPEIP. Pero, más allá de lo planificado y convenido anualmente, nos comunicamos con autonomía, para conocernos como personas y como profesionales, y para poner en común nuestra creatividad, nuestros logros y nuestras dificultades.

“Somos parte de un tejido social y profesional que rescata, actualizándola, una antigua tradición gremial de convivencia, trabajo conjunto y construcción de sentidos puesta al servicio del magisterio y, en última instancia, de nuestros niños y jóvenes y de la educación de carácter público, de la que somos orgullosos servidores”.

“La Red Maestros es fruto del Protocolo firmado en Noviembre de 2000, entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, A.G. y se estableció jurídicamente según la Ley N° 19.715, de 2001 y el DFL. N° 1 de Educación, de 2001. Su propósito es "fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula".³

I.3. POBLACIÓN CON LA QUE TRABAJA (no es con la población con la que trabaja, es la población que incentiva a participar, inscribirse, evaluarse, etc) LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA Y LA RED MAESTROS DE MAESTROS ⁴

La Asignación de Excelencia Pedagógica en el año 2004 está dirigida a docentes que cumplan las siguientes características:

³ Página web Red de Maestros de Maestros ¿Quiénes Somos?

⁴ Estos criterios nos ayudaron en forma explícita en los instrumentos cualitativos y cuantitativos para tener claridad con la población a caracterizar.

- a) De Educación Media, de los subsectores de: Lengua Castellana, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y el subsector Biología, con un mínimo de 20 horas semanales como docente de aula.
- b) De Primer Ciclo de Educación Básica, de los subsectores de: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, con un mínimo de 30 horas semanales como docente de aula.
- c) De Segundo Ciclo de Educación Básica, de los subsectores de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad, con un mínimo de 30 horas semanales como docente de aula.
- d) Todos los educadores/ as deben contar al menos con dos años de ejercicio profesional, considerando como fecha límite el vencimiento del proceso de postulación.

Por su parte, para participar de la Red Maestros de Maestros se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Estar acreditado para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica.
- Evaluación de competencias, desempeño y logros profesionales.
- Mantenerse trabajando como docente de aula, en establecimientos subvencionados, con un mínimo de 30 horas en Educación Básica o Parvularia o, de 20 horas en Educación Media.

I.4. OBJETIVOS QUE PRETENDEN Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN EMPLEADAS PARA EL LOGRO DE SUS OBJETIVOS⁵

El Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica se propone:

“Lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes de aula.”⁶

Con el fin de cumplir el propósito de reconocer efectivamente a los docentes que corresponden, Asignación de Excelencia Pedagógica selecciona a sus postulantes con dos instrumentos de evaluación que miden conocimientos, habilidades y competencias de los docentes en el aula, teniendo como referente de contrastación los estándares de desempeño profesional, para la Asignación de Excelencia Pedagógica. Estos instrumentos son:

- a) El Portafolio Asignación de Excelencia Pedagógica. Consiste en un conjunto de evidencias concretas referidas a las mejores prácticas de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁵ Estas estrategias fueron base para la elaboración de los instrumentos cuantitativos y cualitativos.

⁶ Página web Red de Maestros de Maestros:AEP

- b) La Prueba Asignación de Excelencia Pedagógica. Es un instrumento a ser respondido por el docente que evalúa aquellos conocimientos disciplinarios contemplados en los estándares de desempeño profesional vigentes.

Las etapas consideradas para la selección de los docentes son las siguientes:

- a) Periodo de Inscripción a la Asignación de Excelencia Pedagógica
- b) Publicación en la Página Web del Manual para Elaborar el Portafolio Asignación de Excelencia Pedagógica
- c) Periodo de retiro Soporte Portafolio, Manual y Materiales de trabajo, necesarios para desarrollar el Portafolio Asignación de Excelencia Pedagógica
- d) Entrega de Portafolio Asignación de Excelencia Pedagógica completo.

Los propósitos de la Red Maestros de Maestros por su parte son:

“Fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades profesionales de los docentes con derecho a percibir la asignación de excelencia pedagógica.

Contribuir al desarrollo profesional del conjunto de los docentes que participan de la Red de Maestros de Maestros”⁷

Los docentes que se interesan por participar de la Red Maestros de Maestros viven la siguiente estrategia:

- d) Evaluación del portafolio desde la perspectiva de las competencias de los postulantes, para contribuir al desarrollo profesional de otros docentes de aula y a la generación de comunidades de aprendizaje entre pares.

Cabe señalar que los postulantes que no resultan seleccionados, pueden volver a postular cada tres años, sin límite de oportunidades.

Cuando estos docentes participan de la Red Maestros de Maestros, realizan con otros docentes dos tipos de actividades: Tutorías y Talleres

Las Tutorías, son una modalidad de trabajo a través de la cual el Maestro de Maestros acompaña a docentes iniciales y / o con necesidades de apoyo para el mejoramiento de su desempeño, mediante una relación cercana, desde la perspectiva de la apropiación del Marco para la Buena Enseñanza, por parte del docente tutoreado.

Los Talleres, son una modalidad que se concreta en la formación de un grupo de aprendizaje de docentes, que se reúnen regularmente, liderados por el Maestro de

⁷ Página web Red de Maestros de Maestros

Maestros. En este espacio se favorecen nuevos aprendizajes profesionales, tanto teóricos como prácticos, en el contexto del Marco para la Buena Enseñanza.

II. CONSIDERACIONES TEÓRICAS RELATIVAS A LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA Y A LA RED MAESTROS DE MAESTROS EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

II.1.LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Las políticas de Reforma Educativa instaladas y desarrolladas en el ámbito internacional y regional desde los 80's, y que en el país toman fuerza y formas definidas durante la década de los 90's han tenido y tienen como un objetivo central el mejoramiento de la calidad de la educación. Este objetivo se formula desde el convencimiento de la necesidad de pasar de una etapa centrada en logros cuantitativos, relativos fundamentalmente a la cobertura, a otra que se preocupe del tipo de logros en términos de los aprendizajes de los alumnos del sistema.

En ese sentido, si bien se siguió considerando vital aumentar los recursos de los sistemas educativos se cuestionó que el simple aumento de ellos generaría *per se* una mejora de la calidad.

En consonancia con esta preocupación, comenzaron a diseñarse estudios tendientes a la evaluación y medición de los aprendizajes en el ámbito de los sistemas escolares y también de los centros educativos en particular, surgiendo a su vez enfoques explicativos de los logros y de las dificultades existentes para mejorarlos.

Con relación a los sistemas de medición, Chile diseñó tempranamente un sistema de medición de la calidad a nivel del sistema escolar (SIMCE), iniciativa que actualmente se ejecuta en casi toda la región. Estas mediciones han permitido generar líneas de base para monitorear la evolución de los aprendizajes de los alumnos, las que han permitido constatar, entre otras cosas, la dificultad para mejorar en forma rápida y significativa la calidad educativa.

Paralelamente a dichas mediciones fueron surgiendo enfoques e interpretaciones de la realidad educativa registrada, las que ponían énfasis en distintos aspectos del sistema escolar. Aparecieron así las lecturas relativas a la "Escuela Eficaz", a la importancia del "Componente de Gestión Escolar", al papel del "Clima Escolar", etc.

Un elemento común a todos estos enfoques es que plantean la posibilidad de mejorar los resultados del proceso educativo a partir de la intervención de los componentes del sistema y del comportamiento de los mismos, si bien los marcos de acción en los que cada establecimiento se desenvuelve son fijados o marcados por líneas de política educativa ministerial (como por ejemplo la definición de objetivos de aprendizaje, el sistema de subvenciones, la participación en proyectos, el diseño de planes y programas, etc.).

En esa línea de investigación, un informe de la UNESCO de 2002⁸ señala que las escuelas con resultados de excelencia presentan ciertas características comunes tanto en los procesos que ocurren en la relación docente alumno al interior de la experiencia pedagógica⁹, como en lo referente a las modalidades de relación al interior del cuerpo docente y de éste con el equipo de gestión institucional.

De esta manera, en la búsqueda por mejorar la calidad educativa tendrían especial relevancia dos elementos del proceso: a) el desempeño eficaz y efectivo de los docentes en el aula y, por otra, b) el papel de la institución educativa como generador y facilitador de dichos procesos. Sin obviar los componentes estructurales o macro-sociales que intervienen y condicionan a la educación y a los resultados del sistema, se pone así la mirada en los cambios micro-sociales e individuales de quienes enseñan.

II.2. EL ÉNFASIS EN MEJORAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA AL INTERIOR DEL AULA

En los procesos de relación docente-alumno que conforman la experiencia educativa, se pueden distinguir dos niveles de operación que se sustentan en las habilidades, capacidades y destrezas con las que cuenta el docente, y que corresponden a la gestión pedagógica. El primero de dichos ámbitos, corresponde a la conformación de clima de aula, y el segundo al manejo temático y metodológico del docente:

Con relación a la generación del clima al interior del aula, los principales aspectos a considerar según las principales investigaciones serían: a) la generación de espacios de actividad del alumno en la construcción de aprendizajes. b) la generación de climas afectivos entre docente y alumno y alumnos entre sí.

Respecto del manejo temático y metodológico, se indican: a) manejo de diversidad de metodologías que permitan el desarrollo de experiencias educativas innovadoras. b) conocimiento y manejo acabado de los contenidos correspondientes al ámbito de desarrollo del currículo; c) conocimiento de las características y saberes de los alumnos que le permitan al docente adecuar los contenidos a las necesidades de aprendizajes de los alumnos; d) conocimiento y capacidad de flexibilizar la malla curricular para generar secuenciaciones destinadas a favorecer la mayor pertinencia de los contenidos a las necesidades de los alumnos¹⁰.

Frente a estas definiciones la pregunta que se formulan los sistemas educativos es cómo instalar nuevas miradas y prácticas que estén en sintonía con estas concepciones y objetivos.

⁸ Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables. Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación UNESCO 2002

⁹ Elenaj Arrupe, Olga; "La calidad educativa en el nivel de concreción, un aporte desde otra mirada y otro lugar", Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Biblioteca Virtual.

¹⁰ Esta concepción de los procesos que convergen en la experiencia educativa no sólo se encuentra presente en las conceptualizaciones teóricas, sino que también han impulsado orientaciones de evaluación del sistema en su conjunto. Especialmente ilustrativo resulta ser el texto de Tomás Escudero Escorza en el que se realiza un análisis de diversos modelos de evaluación de calidad de sistemas educativos.

Una de las vías es trabajar en el ámbito de la formación inicial de los nuevos docentes, con el fin de que estos impacten a los demás integrantes de la comunidad educativa constituyéndose en motores del cambio institucional.

Otro foco de intervención que opera sobre las prácticas docentes es la instalación de un sistema de formación continua, tanto en lo que corresponde a la actualización de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, como metodológicos a ser utilizados en el trabajo en el aula.

La experiencia y las investigaciones indican, que los cambios en el ámbito de las personas no son fáciles de instalar, y que las experiencias formativas no siempre logran las transferencias que se proponen. Resulta por tanto importante formular ciertos requerimientos para que un sistema de formación continua tenga algún impacto, respecto de ello, existe conocimiento.

II.3. PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En la actualidad el dinamismo del conocimiento demanda programas de formación continua orientados principalmente a desarrollar en los docentes procesos de aprendizaje y no sólo de manejo de contenidos; con un importante énfasis en habilidades de recopilación y análisis de información, en investigación y resolución de problemas, en planeación y organización de actividades, en comunicación, trabajo en equipo y uso y manejo de tecnologías; que orienten al docente en la conformación de un espacio educativo que trascienda las fronteras de los planteles escolares, donde los alumnos trabajen y participen fuera del salón de clase y en estrecho contacto con la realidad.

La formación permanente tiene, por lo tanto, como principales propósitos la actualización del docente respecto a los nuevos conocimientos generados en el ámbito educativo y las disciplinas que pueden aportar a su quehacer; la puesta al día respecto a las nuevas propuestas en relación con los métodos de enseñanza; el manejo de resultados de investigaciones sobre enseñanza, ciencia y cultura que les permita a los docentes ser receptores constantes de lo novedoso en los diferentes campos del quehacer humano. Desde esta perspectiva, la formación no apunta a adquirir ni a conservar información sino a que el docente disponga de ella y pueda hacerla operativa para el trabajo educativo de calidad. Por ende, la educación continua tiene como finalidad desarrollar capacidades relacionadas con el dominio de contenidos disciplinares, el manejo curricular, la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde estos énfasis se puede señalar que la formación continua es entendida como un proceso dinámico de actualización constante del perfil y el saber del educador, respecto a las necesidades cambiantes del sistema educativo, que le permite al docente atender con calidad los requerimientos del servicio educativo. Se articula por lo tanto en un Sistema de Educación Continua que construye, en forma articulada y dinámica, la formación inicial y el desarrollo docente en ejercicio.

A su vez, un sistema de formación continua que operacionaliza la política educativa en el área; supone que debe ofrecer una cartera diversificada de estrategias, acreditadas por el sector y orientadas a la cualificación de diferentes aspectos del proceso de formación, de tal manera que se logren desarrollar diversas competencias fundamentales que se requieren para el ejercicio docente.

A través de la puesta en funcionamiento del sistema antes señalado se favorece la intervención del docente como intelectual de la educación y de la pedagogía, a partir de la recuperación y valoración de su práctica, sustentada en la investigación, la experimentación y la innovación.

La revalorización del docente chileno tiene como eje la formulación de una carrera docente basada en la calificación de los méritos profesionales del docente. Con este propósito, el Ministerio de Educación viene diseñando un sistema de formación continua de Docentes, en el que se articulan la formación inicial y continua, asumiendo a las instituciones educativas como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación. Se privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y se favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias.

Por ello, la formación continua adquiere la forma de un proceso sistémico y dinámico de actualización constante del perfil del educador respecto a las necesidades cambiantes del sistema educativo, que le permite atender con calidad el servicio educativo. El sistema de formación continua incluye, en forma articulada y dinámica, la formación inicial y en ejercicio; apoyando a través de ello las capacidades de los maestros de tal forma que puedan responder, a través de su quehacer cotidiano en el aula o fuera de ella, a los retos que tiene que asumir la educación chilena: equidad, calidad y democracia.

Tres son las capacidades a desarrollar en los docentes a través de este sistema: aprender a pensar, a hacer y a ser. Sin embargo, su finalidad no es solamente académica, sino que está orientado a la libre y consciente gestión de la propia vida profesional. Se alcanzará un mejoramiento profesional y humano mediante la reflexión en, sobre y desde la práctica en el contexto de actuación profesional.

La formación de un docente que investiga su propia práctica irá transformando las concepciones existentes sobre el profesorado y su formación. Con sustento en el enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica (Stenhouse, Elliot, Hopkins, Carr y Kemmis, Schön, Golby, Zeichner, Tonucci, Porlán, Gimeno, entre otros). La formación continua asume como objeto de estudio e intervención a la escuela o liceo, la práctica del docente y los problemas de la vida cotidiana, con la finalidad de aprender a encontrar y construir formas de solución enlazando permanentemente la teoría con la práctica a través de la investigación educativa.

En concreto, la formación continua de docentes tiene como finalidad desarrollar capacidades relacionadas con el dominio de contenidos disciplinares, el manejo curricular, la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; enfatizándose en el desarrollo de actitudes para la convivencia democrática y el trabajo cooperativo.

Como principios de la formación continua se mencionan los siguientes:

- a) Es un derecho que tienen los docentes, al mismo tiempo que una responsabilidad y un deber profesional para elevar la calidad educativa.
- b) La pedagogía es el eje principal.
- c) La Escuela y el Liceo es una unidad de intervención en y para esta clase de formación.
- d) Se inserta dentro de las orientaciones de política para descentralizar la gestión educativa; en ese sentido, serán las Universidades y Centros de Desarrollo Profesional Docente los que lideren y gestionen los procesos respectivos en las regiones del país.
- e) Se ofrece a través de estrategias diversificadas, teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades de formación de los docentes y su disponibilidad de tiempo.
- f) Es un servicio permanente que fortalece a la comunidad de docentes y contribuye a superar el aislamiento profesional, orientando el desarrollo de la autoestima y la autonomía profesional. El docente debe saber que está siendo formado, que se está formando para ser un transformador orgánico (organizado y que respeta la organización).
- g) Aporta al fortalecimiento de capacidades profesionales de los docentes, centros educativos y de los centros educativos organizados en redes.
- h) Los docentes y el director poseen un conjunto de saberes producto de su experiencia profesional y práctica de vida institucional; esos saberes previos son el primer recurso potencial para los nuevos aprendizajes.
- i) La reflexión, el análisis y el diálogo sobre la práctica pedagógica son la acción permanente en el proceso, fortaleciendo de esta manera la vinculación directa entre teoría y práctica.

Por otra parte, se considera que todos los programas de formación continua deben tener ciertos ejes que articulen y den coherencia al sistema y, que a la vez aseguren el logro de la pertinencia, significatividad y relevancia, estos son:

ACTUALIZACIÓN: Deben estar orientados a la actualización pedagógica y disciplinar, de tal manera que permitan a los docentes manejar contenidos que incorporen los avances de la ciencia y la tecnología, y que esto contribuya a una educación de mejor calidad.

INVESTIGACIÓN: Su orientación debe ser a la producción del conocimiento, con el propósito de promover el cambio cualitativo de las instituciones educativas y el mejoramiento

de las prácticas pedagógicas. La calidad de la educación requiere de profesionales comprometidos, protagonistas de su práctica, capaces de determinar y resolver problemas relativos al desempeño del rol profesional pedagógico; desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas e irrepitibles del aula, la escuela y la comunidad, es posible hacer que el conocimiento académico teórico sea significativo y útil para el estudiante. Vista la investigación como un proceso que deviene en línea directriz de toda la actividad humana —y que por su esencia constituye una fuente inagotable de conocimiento, de desarrollo de habilidades para la solución de problemas y obstáculos que surgen en la vida profesional cotidiana—, es que se considera indispensable que el maestro en formación la asuma como actitud.

INNOVACIÓN: Deben potenciar la modificación planificada y consensuada de la práctica educativa concreta. Esta concepción de la innovación supone ir más allá de la construcción de nuevos contenidos y métodos, e ingresar a un campo de transformaciones sociales y de procesos de cómo se construyen estos cambios, desde dos enfoques: la integralidad y el sentido político y educativo. El Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio prepara y estimula a los docentes para que se involucren en procesos de innovación, desde la práctica educativa y teniendo como base el desarrollo de capacidades para la investigación. Esto, con la finalidad de que puedan encontrar soluciones a los problemas, como profesionales, participar activa y críticamente desde y en un proceso dinámico, flexible que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura.

El perfil profesional del docente; constituye en el eje articulador de formación continua y, las áreas que se considera importante desarrollar son:

DESARROLLO PERSONAL: Orienta el desarrollo de la identidad docente a partir de la afirmación de su sentido de pertenencia a una comunidad académica de profesionales de la educación, cuya misión es ofrecer un servicio educativo de calidad. En esta línea se enfatiza su revaloración como persona humana y docente, se recoge su experiencia y se promueve su actuar autónomo, responsable y comprometido que haga posible alcanzar su realización personal como sujeto social con derechos y responsabilidades. Se rompe así con el aislamiento profesional y la pérdida de autoestima asociada a condiciones materiales de vida y de trabajo. Se necesita estimular las capacidades de expresión y comunicación.

DESARROLLO SOCIAL: El docente —como sujeto partícipe de la acción educativa— se desarrolla en un contexto histórico-espacial, transformándose en un líder comprometido con la sociedad. Esta dimensión está orientada a desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, incidiendo en una actitud cooperativa.

DESARROLLO PROFESIONAL: Orienta el desarrollo de capacidades profesionales para mejorar el desempeño del docente en el aula, en la escuela y en su vinculación con la comunidad local y nacional. Se le dota de fundamentos teóricos, métodos y herramientas didácticas para conducir eficiente y eficazmente procesos de aprendizaje. Para ello, se hará énfasis en la recuperación, el análisis, la investigación y la innovación de su práctica pedagógica, promoviendo el trabajo cooperativo.

Por otra parte, el perfil profesional del docente se concretiza en el desarrollo de cuatro grandes tipos de capacidades:

APRENDER A APRENDER: Supone dominar las operaciones cognitivas que están detrás del proceso de aprendizaje: dominar el conocimiento y aquello que permite producir, acceder o trabajar con él, en el entendido de que el aprendizaje es más complejo que antes.

APRENDER A VIVIR JUNTOS: Es importante enfrentar el desafío de la convivencia y de la cohesión social. Vivimos un periodo en el cual se imponen modelos y patrones de desarrollo que están rompiendo las bases de la cohesión tradicional, aumentando la desigualdad y la polarización y produciendo fenómenos crecientes de exclusión social.

APRENDER A SER: Recupera la dimensión cultural de la sociedad y de los docentes, asociada con lo que se ha llamado la globalización cultural y sus implicancias. No hay contradicción entre fortalecer la identidad cultural propia y promover la apertura y la tolerancia con lo diferente.

APRENDER A HACER: El conocimiento no está separado de lo que hacemos, «todo hacer es conocer y todo conocer es hacer»

Los programas de formación continua de docentes deben integrar en su diseño y elaboración: componentes académico, laboral e investigativo, contribuyendo así al desarrollo de la autodeterminación profesional. Así mismo, aportarán tanto en el ámbito intelectual como en el motivacional-afectivo, sobre la base de una auto-preparación sistémica. Por ello, el Sistema de Formación Continua de docentes considera prioritarios los siguientes tipos de actividades de formación continua: actualización, especialización y post-grado.

La actualización: Pedagógica y disciplinar, está orientada al conocimiento y profundización de nuevas teorías o metodologías en el campo de la educación, la pedagogía y disciplinas relacionadas con el ejercicio docente. La actualización docente se ofrece a través de las instituciones acreditadas y seleccionadas. Las modalidades de formación que se impartirán son: cursos, seminarios, talleres, pasantías, etc. Los programas de actualización deberán tener una vinculación directa con la práctica docente y tendrán como condición que las instituciones formadoras elaboren material pertinente y de calidad; así mismo, deberán promover mecanismos de socialización de las experiencias a través de diversas estrategias como: eventos, publicaciones o difusión en medios masivos de comunicación. Los programas de actualización promoverán que los docentes en formación produzcan textos o materiales como: ponencias, artículos, materiales didácticos, videos, software, audiovisuales, etc.

La especialización y el perfeccionamiento: Se orienta a promover en los docentes la profundización del conocimiento y la adquisición de competencias vinculadas a una determinada área de la gestión pedagógica e institucional. Se promoverá que los institutos superiores pedagógicos y las universidades ofrezcan programas académicos orientados a la especialización y el perfeccionamiento docente.

Los Postgrados: Están dirigidos al perfeccionamiento científico e investigativo de los docentes, en el ámbito de especialización, maestría y doctorado en educación

En suma, el dinamismo del conocimiento demanda programas de formación continua con características diferentes a lo tradicionalmente realizado; orientados a procesos de aprendizaje que a contenidos; con énfasis en habilidades de recopilación y análisis de información, en investigación y resolución de problemas, en planeación y organización de actividades, en comunicación, trabajo en equipo y en el uso y manejo de tecnologías. Todo esto en un ambiente de aprendizaje que trascienda las fronteras de los planteles escolares, donde los alumnos trabajen y participen fuera del salón de clase y en estrecho contacto con la realidad. Todas estas demandas se comienzan a concretizar en programas y proyectos de formación continua que de alguna forma han estado presentes desde el inicio de la Reforma Educativa, de ahí, la importancia de estudiarlos desde una perspectiva sistémica.

II.4. EL ÉNFASIS EN PONER LAS DINÁMICAS INSTITUCIONALES AL SERVICIO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Otro elemento destacado por las investigaciones y por las políticas ha sido el papel de las organizaciones educativas en el logro de los objetivos de aprendizaje. Tanto en el ámbito teórico como práctico se han relevado aspectos tales como "liderazgo", "clima escolar", "gestión", etc., conceptos todos que permiten operar de manera diferente a los establecimientos escolares en tanto se instalan en la perspectiva de cambiar cierto ordenamiento burocrático-administrativo tradicional.

En ese sentido, las políticas ministeriales han propuesto y dispuesto distintos instrumentos organizativos (PEI, EGE, PME, etc.) a las instituciones para que vayan modificando su forma de funcionamiento con el fin de centrar todos los esfuerzos en el logro de aprendizajes. Así, la relación entre directivos y docentes de aula y entre colegas cobra un especial sentido pedagógico y no solo administrativo.

Por otro lado, las evaluaciones educativas han mostrado que los aprendizajes de los alumnos presentan diferencias según el tipo de establecimiento, ya sea por la dependencia y características generales del mismo como por el sector de población que concurre a ellas.

A partir de estos elementos surge el interés por relevar las posibles relaciones entre el aspecto institucional y el hecho de haber obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica. Esto se torna interesante para el estudio pues complejiza la sola caracterización personal y profesional del docente, instalando la posibilidad de que también exista una incidencia de la institución o, incluso, que este aspecto se constituya en el aspecto más significativo.

III. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO

III. 1.GENERALES

Caracterizar a los docentes que han obtenido la AEP en los años 2002 y 2003 y a los docentes que integran la Red Maestros de Maestros en los años 2003 y 2004 y han

desarrollado proyectos, con relación a su desarrollo profesional, a su formación inicial y continua y a algunos aspectos de las características de la relación del docente con las instituciones en la cual se desempeñan

III.2.ESPECÍFICOS

- Determinar las características de la formación inicial de los docentes que han recibido la AEP y de los que ejecutaron proyectos en la RMM.
- Determinar las características de la “formación continua” en la que han participado los docentes poseedores de la Asignación de Excelencia Pedagógica y aquellos que desarrollaron proyectos en la RMM.
- Determinar las características centrales de la relación del docente con la institución que se desempeñan al momento de obtener la AEP.
- Inferir el grado de incidencia de las dimensiones estudiadas en ambas poblaciones docentes.
- Determinar a través de un análisis multivariado las correlaciones significativas de las variables caracterizadas para cada población.
- Indagar y estructurar una explicación acerca de las correlaciones de variables que presenten índices significativos en cada una de los grupos analizados.
- Comparar los resultados de la caracterización de las distintas poblaciones docentes analizadas.

III. 3.HIPÓTESIS DE TRABAJO

Así mismo, las siguientes fueron las hipótesis de trabajo, acordadas con la contraparte técnica del CPEIP:

A. Si bien el estudio tiene como objetivo central la caracterización de los docentes que han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica y de aquellos que han integrado y ejecutado proyectos en la Red Maestros de Maestros, asumiendo ello una impronta descriptiva, se pretende también explorar la relación que pudiera existir entre algunas o el conjunto de dichas características y el hecho de haber obtenido la AEP y de haber ingresado a la RMM. Por ende, ello se constituye en una hipótesis central de trabajo para el estudio, la que podríamos formular positivamente de la siguiente manera:

“Existe relación entre la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica y la ejecución de proyectos en la Red Maestros de Maestros y algunas de las características presentes en la trayectoria profesional de los docentes involucrados en dichas experiencias.”

Dentro de esta hipótesis de trabajo general la propuesta pone énfasis en la incidencia que podría tener, específicamente, una de las características de dichos docentes, a saber, su trayectoria en la formación continua, la que se constituiría en una sub-hipótesis. Sin embargo, también podrían formularse otras similares con relación a las otras características estudiadas, como ser la formación inicial o la trayectoria laboral, tanto respecto de las características que han tenido estos recorridos como las motivaciones para involucrarse en ellos.

Por otra parte, dado que se caracterizarán dos poblaciones diferentes de docentes, y que uno de ellos está incluido en el otro, puede formularse, también positivamente, una segunda hipótesis de trabajo al respecto:

“Existen características diferentes entre la población de docentes que obtuvieron la AEP y aquellos que luego ejecutaron proyectos habiendo ingresado en la RMM”

Ella, pone el acento en la influencia de la historia laboral, de desempeño profesional de los docentes en la obtención de la AEP y su incorporación a la Red,

Finalmente, y a modo de complemento y complejización, hemos formulado una tercera hipótesis de trabajo general que pone el acento en la relación entre el establecimiento al que pertenece el docente y el hecho de haber obtenido la AEP y el de haber integrado la RMM. Su formulación positiva sería la siguiente:

“Existe relación entre la obtención de la AEP y el ingreso y ejecución de proyectos en la RMM y algunos aspectos de la gestión institucional en la cual se desempeñan los docentes involucrados en dichas experiencias”.

IV. METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

IV.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Para efectos de este estudio, entendemos por “caracterización” a la “determinación de las cualidades de los docentes en el contexto de los programas AEP y Red de Maestros de Maestros, de manera desagregada y agregada”. En el ejercicio de caracterizar a estos grupos de docentes surge también la inquietud por “buscar explicaciones sobre la constitución de dichos agrupamientos”. Es decir, además de un interés descriptivo de estos grupos de docentes, guiado por las preguntas que buscan el “cómo son, qué los distingue y caracteriza”, existe un interés explicativo o inferencial, guiado por preguntas que aluden a “que situaciones los agrupa, por qué llegan a esta instancia, cuál es su recorrido común”.

Dadas las características del estudio el enfoque metodológico utilizado fue básica y predominantemente cuantitativo. Esta opción estuvo dada por el tipo de objetivos definidos en la licitación, los que requirieron de este tipo de abordaje para ser respondidos.

Un estudio de caracterización implica desarrollar un enfoque que trabaje sobre el total de las poblaciones definidas y permita describirla en sus aspectos considerados representativos y significativos.

En términos de contenido, caracterizar una población se remite a reconocer las características propias de un conjunto de personas que se agrupan por algún motivo, como, en este caso, haber obtenido la AEP y ser parte de la RMM. Se trata básicamente de un estudio al interior de poblaciones docentes definidas, y no de una comparación de estas con otras, lo que limita la búsqueda de relaciones de determinación en la conformación de dichos agrupamientos.

Sin embargo, dado el interés por buscar explicaciones posibles a este fenómeno, se diseñó un tipo de análisis que permitiera inferir relaciones en ese sentido. Una vez trabajadas las variables de manera estadística, tanto desagregada como agregadamente, se buscaron asociaciones posibles entre ellas y cada una de las poblaciones de análisis definidas.

A su vez, se consideró utilizar una técnica cualitativa con el fin de enriquecer y complementar algunos de los aspectos de los docentes caracterizados. Para ello, se trabajó con entrevistas grupales, de corte cualitativo.

Esta técnica, propia de enfoques interpretativos, ubica como eje de la tarea de investigar el cómo los sujetos dotan de sentido a la realidad que les circunda, así como los sucesos que la constituyen dentro de contextos particulares, construyendo significados acerca de ellos mismos, de los fenómenos y del entorno. En ese contexto, el análisis de estos procesos de interpretación, comunicación e interacción social, en este caso de los docentes de los grupos en estudio aportaron a una mejor comprensión del dato cuantitativo.

IV.2. UNIVERSO, OBJETO DE ESTUDIO Y MUESTRA

La unidad de análisis de este estudio fueron todos los docentes que han obtenido la AEP en los años 2002 y 2003 y que han participado en la Red de Maestros de Maestros.

Muestra de Corte Cuantitativo.

El universo corresponde a 719 casos, de este universo total se distinguieron dos poblaciones docentes diferentes:

1) La primera constituida por todos los docentes que participaron en la Asignación de Excelencia Pedagógica en los años 2002 y 2003, se hayan o no integrado posteriormente a la Red Maestros de Maestros. El universo total de estos docentes es de 719 casos, los cuales se localizan en todas regiones del país.

2) La otra se compone de los docentes que se integran a la Red Maestros de Maestros en los años 2003 y 2004. Estos docentes conforman un sub-grupo del universo anterior. Representan 355 casos y están asimismo distribuidos en las distintas regiones del país.

Si bien una de las poblaciones está incluida en la otra, para los efectos de la caracterización se consideraron a ambas como universos diferentes, trabajando con el total de ellas, en miras de lograr la caracterización de ambas.

Asimismo, a los efectos de establecer relaciones y comparaciones respecto de los resultados de la investigación se diferenciaron otros sub grupos al interior del universo de los docentes incluidos en el estudio. Los criterios de distinción para establecer dichos sub-grupos son la “pertenencia o no a la RMM” (355 casos) y la “ejecución o no de proyectos desde la RMM” (129 casos).

Como resultante de la aplicación de estos criterios se configuraron cuatro poblaciones a las cuales se les envió un instrumento especialmente elaborado:

- a) El total de los docentes que obtuvo la AEP (719)
- b) Los docentes que ingresaron a la RMM (355)
- c) Los docentes que obtuvieron la AEP y que no ingresaron a la RMM (364)
- d) Los docentes que ingresaron a la RMM y que ejecutaron proyectos (86)

Si bien el estudio centra su objeto en la caracterización de la primera (a) y de la cuarta (b) población definida, se trabajó también con las otras dos poblaciones con el fin de contrastar características y perfiles de manera tal que permitiera construir inferencias sobre las características particulares de las poblaciones determinadas para el estudio.

Muestra de Corte Cualitativo

Con el fin de desarrollar el ámbito cualitativo de este estudio se llevó a cabo un diseño metodológico inserto en la lógica de casos y se trabajó con una muestra intencionada.

Para ello se consideró como primer criterio de selección la pertenencia a la Red de Maestros de Maestros. Dentro del total de dicha población (355 casos) se consideró un segundo criterio de selección la localización de los docentes, diferenciando para ello tres zonas geográficas diferentes: las regiones del extremo norte (I a IV, y extremo sur (IX a XI), además de la región metropolitana, puesto que ésta última engloba al 23% del total de la población participante.

PORCENTAJES DE DOCENTES CON AEP QUE HAN INGRESADO A LA RMM POR REGIONES SELECCIONADAS PARA LA MUESTRA INTENCIONADA	
Región	TOTAL AEP/RMM
IV	35%
Metropolitana	168%
X	50%

Esto esta expresado en números enteros o porcentajes?

De esta forma la muestra cualitativa estuvo constituida por tres casos. En cada uno de ellos fueron entrevistados docentes participantes con Asignación de Excelencia Pedagógica sin participación en la Red Maestros de Maestros y, con participación en la Red Maestros de Maestros.

En la cuarta y la X se formaron dos grupos en cada una y, en la Metropolitana ocho.

Se citó a los entrevistados, realizándose esta actividad según las siguientes fechas::

Jueves 11 de Noviembre dos grupos Región Metropolitana

Viernes 12 de Noviembre seis grupos Región Metropolitana

Viernes 12 de Noviembre dos grupos IV Región

Viernes 19 de Noviembre dos grupos X Región

Esta muestra intencionada finalmente quedó constituida por 42 personas según la siguiente especificación:

ENTREVISTAS CUALITATIVAS		
LUGAR	GRUPOS	PERSONAS
SANTIAGO (U.ARCIS)	1	4
SANTIAGO (U.ARCIS)	1	4
PUERTO VARAS (HOTEL LOS ALERCES)	1	4
PUERTO VARAS (HOTEL LOS ALERCES)	1	5
SANTIAGO (U.ARCIS)	1	6
LA SERENA CENTRO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA(SEREMIA)	1	9
LA SERENA (CENTRO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA (SEREMIA)	1	8
SANTIAGO	1	2
		42 Docentes

IV.3. DIMENSIONES E INDICADORES

Para construir la información tendiente a responder a los objetivos definidos se determinó un conjunto de dimensiones y variables, para las cuales se plantearon los indicadores pertinentes. Esta definición se realizó en función de los objetivos y también de las hipótesis de trabajo formuladas.

Las dimensiones de este estudio fueron cuatro, a saber: a) Características socio-laborales de los docentes que obtuvieron la AEP en los años 2002 y 2003., b) Características de la institución en la que participan de los docentes que obtuvieron la AEP en los años 2002 y 2003, c) Características de la formación inicial de los docentes que han recibido la Asignación de Excelencia Pedagógica, d) Características de la formación continua que han asumido los profesionales que han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica. Los indicadores de cada uno de ellos pueden observarse en los siguientes cuadros:

Características socio-laborales de los docentes que obtuvieron la Asignación de Excelencia Pedagógica en los años 2002 y 2003.		
Dimensión	Indicador	Tipo de Instrumento
Aspectos Socio-Demográficos	Edad Sexo Lugar de nacimiento Residencia al momento de participar en la red	Instrumento estructurado
Datos de la Historia Laboral	Año de titulación Años trabajados en docencia Tipos de dependencia de los establecimientos en que ha trabajado Localización de los establecimientos en que ha trabajado Niveles en que se ha desempeñado	Instrumento estructurado
Participación en espacios sociales	Tipos de espacios Tiempo de participación Instituciones de participación Actividad al interior del espacio	Instrumento estructurado

Características de la institución en la que participan de los docentes que obtuvieron la Asignación de Excelencia Pedagógica en los años 2002 y 2003		
Dimensión	Indicador	Tipo de Instrumento
Características del establecimiento que los avala al momento de obtener la AEP	Tipo de dependencia del establecimiento Años de trabajo del docente Procedencia rural o urbana Establecimiento poli o unidocente Religioso o laico Existencia de PEI	Instrumento estructurado
Características de la relación con la institución de desempeño	Disponibilidad de tiempo Disposición de recursos Motivación	Instrumento estructurado Instrumento cualitativo
Opinión sobre las características de la relación con la institución de desempeño	Valoración Asignación de importancia	Instrumento estructurado Instrumento cualitativo

Características de la formación inicial de los docentes que han recibido la Asignación de Excelencia Pedagógica		
Dimensión	Indicador	Tipo de Instrumento
Características de la Institución que impartió la formación inicial	Nombre Perteneencia o no al Consejo de Rectores Status de institución (Universidad, Instituto, etc.)	Instrumento estructurado
Características de la carrera estudiada	Título y/o grado obtenido Años de duración Especialización	Instrumento estructurado
Opinión sobre su formación inicial	Valoración Asignación de importancia	Instrumento estructurado Instrumento cualitativo

Características de la formación continua que han asumido los profesionales que han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica

Dimensión	Indicador	Tipo de Instrumento
Tipo de instancias formativas docentes a las que ha recurrido luego de su formación inicial	Formato Duración Dependencia Financiamiento	Instrumento estructurado
Áreas y temáticas en las que ha continuado su formación	Áreas de conocimiento Temas	Instrumento estructurado
Frecuencia del proceso de su formación continua	Lapsos entre los momentos de formación	Instrumento estructurado
Tipo de formación continua	Incorporada a un proyecto institucional De selección personal	Instrumento estructurado
Disposición para la formación continua	Tipo de interés Nivel de autonomía	Instrumento estructurado Instrumento cualitativo
Opinión sobre su formación continua	Valoración Asignación de importancia	Instrumento estructurado Instrumento cualitativo

IV.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Diseño del Instrumento

A partir de las dimensiones e indicadores anteriormente señalados se diseñó un instrumento que permitiera la caracterización buscada. Fue un cuestionario estructurado formado por 11 mega variables, 294 variables y 62 ítem.¹¹

Validación del instrumento

Teniendo diseñado el instrumento, este fue sometido a dos acciones de validación:

- a) Juicio de expertos, realizada por la contraparte técnica CPEIP, lo que permitió llegar a una versión inicial del cuestionario.
- b) Pilotaje en un grupo de docentes similares a quienes obtuvieron la AEP y que participan de la RMM. Estos fueron seleccionados entre los alumnos que la Universidad ARCIS tiene en el ámbito nacional, en el contexto del Magíster en Educación.

¹¹ Ver anexo nº 1

Esta actividad consistió en probar el instrumento con 21 educadores/ as, sometiendo luego sus respuestas a un análisis estadístico¹².

Este proceso de validación comprobó que el instrumento funcionaba adecuadamente. Los problemas detectados fueron:

- a) Faltaba una pregunta filtro posterior a la pregunta 3.7. Esta quedó redactada del siguiente modo: ¿Realizó otros estudios de Post grado? Con dos alternativas de respuesta: Sí y No.
- b) La formulación de las preguntas 4A, 5A y 6 A no indicaba con claridad que bajo cada ámbito temático del perfeccionamiento debían señalarse el número de cursos realizados y la columna que exigía señalar la sumatoria de tipos de formación no se utilizaba en la medida que la fila lo permitía.

Se solucionó cambiando la redacción del siguiente modo: “Coloque el total de cada uno de los tipos de formación realizados en la fila correspondiente. Desglose la cantidad de cada uno de ellos.” A la vez, se eliminó la columna que señala Total en el período, si bien el análisis estadístico lo considerará como variable.

- c) La pregunta 7.1 requería indicar: “marque todas las que correspondan”
- d) En la pregunta 7.3 se elimina la columna para marcar el tipo de dependencia dado que los años los marcan según tipo de dependencia.
- e) La pregunta 7.7 requería indicar: “marque todas las que correspondan”
- f) La segunda pregunta 9.3 debía decir 9.4.
- g) Se requería una pregunta filtro al inicio de la mega variable 11. “¿Participa de la Red Maestro de Maestros”. Con dos posibilidades: Sí y No¹³

Ámbito cualitativo

En el ámbito cualitativo las dimensiones a explorar fueron aquellas relativas a la formación continua asumida por los docentes, especialmente el grado de interés y autonomía que manifiesta el docente por seguir formándose y la importancia asignada a la misma; y a los aspectos relativos a la gestión institucional en que se desempeñan los docentes y la relación que ha generado con ellos al respecto.

Diseño y Validación de los temas de la entrevista

Las temáticas de la entrevista fueron diseñadas por el equipo ARCIS y sometida posteriormente a juicio de expertos conformado por la contraparte técnica CPEIP.¹⁴

¹² Ver anexo nº 2 validación Estadística del Instrumento

¹³ Ver anexo nº 3 instrumento definitivo

¹⁴ ver anexo nº 4 Temáticas de la Entrevista Grupal

IV.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información tuvo diversos momentos, los cuales se relacionan con las tres hipótesis de trabajo formuladas.

- a) Un primer momento del análisis consistió en generar una caracterización cuantitativa de ambas poblaciones estudiadas categorizadas según variables, de manera desagregada y agregada.

Ello implicó la aplicación de técnicas de análisis estadístico básico: descripción de variables, medidas de tendencia y caracterización de las poblaciones.

- b) En un segundo momento se buscó establecer relaciones de asociación entre las distintas variables profesionales, laborales de desempeño y formativas de los docentes al interior de cada uno de los grupos definidos.

Se aplicaron técnicas de análisis bi-variado para definir comportamientos básicos entre los atributos analizados, con el propósito de caracterizar las relaciones entre las diversas variables asociadas con la obtención de la AEP. Y también se utilizó análisis multivariado con el propósito de establecer posibles correlaciones entre las variables.

- c) En un tercer momento se buscó establecer relaciones de asociación entre las características del componente institucional que avaló a los docentes y su obtención de la AEP, aplicándose técnicas de análisis estadístico como las descritas.
- d) En un cuarto momento se comparan los resultados del ejercicio estadístico y analítico de ambas poblaciones.
- e) Así mismo, el análisis cualitativo se realizó generando categorías explicativas a partir de la información contenida

IV.6. ACTIVIDADES Y SUS PROCEDIMIENTOS GENERALES, RESULTADOS OPERATIVOS Y PLAN DE CONTINGENCIA

Actividades

El trabajo de ejecución de este estudio consideró la realización de las siguientes actividades:

1. Se participó en seis reuniones con los Especialistas del CPEIP y se mantuvo contacto permanente a través de correo electrónico y teléfono.
2. Se revisaron las bases de datos de AEP y Red de Maestros
3. Se contactó telefónicamente a los encargados de la Red de maestros del MINEDUC en cada región para explicarles el estudio y solicitar su colaboración.

4. Se adecuaron y actualizaron los datos de los docentes que conforman el universo. Ello se realizó contactando telefónicamente a la totalidad de los docentes que obtuvieron AEP y que participan de la Red de Maestros. Sin embargo, a pesar que esta actividad se realizó en dos o tres oportunidades el dato era incorrecto, no contando con ningún dato alternativo que permitiera otro medio de contacto.
5. Se abrió un mail en la Universidad para contactarse directamente con los docentes participantes del estudio. (aep@universidadarcis.cl)
6. Se confeccionó una base de datos para trabajar el envío y recepción de cuestionarios vía mailing, y establecer contactos con contrapartes significativas para su implementación.
7. Se construyó una base de datos propia del estudio para registrar y procesar la información obtenida y producida.
8. Se organizó el envío, recepción y seguimiento de los cuestionarios.
9. Se validó el sistema de organización, envío, recepción y seguimiento de los cuestionarios.
10. Se digitó la información recibida y producida en el proceso de validación de los instrumentos estructurados.
11. Se adecuó el instrumento según el resultado de la validación
12. Se integró el instrumento al portal de la Red de Maestros.
13. Se adecuó el instrumento según el resultado de la validación
14. Se envió el instrumento a los mail actualizados de los docentes.
15. Se inició la recepción de los instrumentos respondidos por los docentes
16. Se realizaron las entrevistas cualitativas en la Región Metropolitana, en la IV y X Región
17. Se digitó la información
18. Se analizó cuantitativa y descriptivamente sobre la base de los datos del universo total y de cada una de las poblaciones definidas.
19. Se realizó análisis multivariado de cada una de las poblaciones docentes.
20. Se realizó análisis comparativo entre las distintas poblaciones caracterizadas.
21. Se organizó el trabajo de campo cualitativo

22. Se desarrollaron las entrevistas de los estudios de casos
23. Se transcribieron las entrevistas realizadas
24. Se realizó el primer nivel de análisis de las mismas, se levantaron categorías surgidas de la entrevista con relación a las dimensiones definidas
25. Se interpretaron los datos cualitativos
26. Se elaboró el Informe Final en una primera versión
27. Se elaboró el Informe Final en una versión definitiva

Resultados operativos

En lo general, el estudio se realizó según lo planificado respecto de: a) las coordinaciones con el equipo CPEIP, b) mejoramiento del diseño y del informe de avance, c) instrumento diseñado y validado y d) aplicación de instrumentos y realización de entrevistas, e) elaboración del análisis e interpretación de los datos y f) elaboración de los informes en las fechas acordadas. Sin embargo hubo obstáculos que arriesgaron la propuesta diseñada:

1. La dificultad para subir el instrumento a la web de la Red Maestros de Maestros. Al estar coordinado este Programa por un equipo distinto al que está a cargo del estudio, hubo una demora de 6 días respecto de lo presupuestado.
2. Dificultad para contactar a los docentes que figuran en la base de datos por cuatro razones:
 - a) Largos horarios de trabajo de los docentes, no pudiendo contactarlos sino hasta más allá de las 10 de la noche,
 - b) Datos incorrectos en la base de datos, los teléfonos no siempre correspondían a los docentes,
 - c) En el caso de los docentes de sectores rurales, el teléfono es de un familiar o amigo, al cual contacta periódicamente, aunque en tiempos mayores a los que este estudio requería (cada dos semanas o una vez en el mes) y,
 - d) Cambios del lugar de trabajo del docente, no existiendo datos alternativos
3. Falta de tiempo de los docentes para responder el instrumento. El período del año en el cual se realizó este estudio dificultó su respuesta, en la medida que corresponde al ciclo de finalización del año escolar, momento que, por lo general, los educadores se encuentran abocados a realizar evaluaciones sumativas, a calificar, a elaborar actas y entregar informes a los apoderados, entre otros.

Esta situación fue señalada por un número importante de docentes, quienes a pesar de su interés y buena disposición nos plantearon que responderían en unos días más, situación que retrasó ostensiblemente la digitación y posterior análisis estadístico, e incluso que no se recibiera una parte de los cuestionarios.

Plan de Contingencia

Si bien existía un Plan de Contingencia respecto de dos temas: a) alejamiento de alguno de los investigadores y b) dificultades para recibir respuesta a los instrumentos, sólo se debió operar el segundo e incorporar otros. Al respecto cabe señalar que:

Respecto del problema de no contar con la totalidad de los instrumentos respondidos, se: a) contactó a los docentes telefónicamente en tres oportunidades cuando la situación lo ameritaba, b) hizo saber de la situación a la contraparte técnica CPEIP y c) se generó la entrega de un Informe Final en estado Preliminar.

a) El llamado telefónico se repitió en una segunda y hasta una tercera oportunidad en el caso de los docentes que no habían enviado los instrumentos debidamente respondidos.

b) Se propuso como alternativa a la no-respuesta, solicitar a las SEREMIAS que al momento de recibir la AEP, el docente respondiera el instrumento. Sin embargo, el corto tiempo para realizar este estudio impidió ponerlo en práctica.

c) Así mismo, se tomó la providencia de entregar un Informe Final en estado preliminar, no considerado en la planificación, de tal forma que desde su evaluación por parte de la contraparte técnica CPEIP, el equipo ARCIS pudiese mejorar la perspectiva y la forma de entrega de la información y a la vez permitiera la llegada de un mayor número de instrumentos.

Este Informe Final Preliminar se entregó el 6 de Diciembre y se recibió retroalimentación por parte de la contraparte técnica CPEIP en una reunión realizada el día Lunes 20 de Diciembre. En ese contexto, el Informe Final definitivo, se entregó más allá de la fecha acordada (22 de Diciembre) e, implicó que se cortara la entrega de instrumentos que formarían parte de la muestra al 17 de diciembre.

Respecto de la posibilidad de utilizar couriere con aquellos casos a los cuales no se pudo contactar telefónicamente, (lo cual se había considerado y presupuestado en el Plan de Contingencia para algunos casos), no resultó factible, dado que al no existir teléfono de contacto, la empresa no podía realizar el servicio.

V. RESULTADOS

V.1. PRODUCTO DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

V.1.1. Características de la Muestra con la cual se realiza el análisis

Del total del universo, es decir, los 719 docentes con asignación AEP, la muestra quedó constituida finalmente por 231 docentes, que corresponde a la totalidad de cuestionarios respondidos al 17 de Diciembre.

REGION	TABLA RESUMEN		TOTAL
	CUESTIONARIO RECIBIDOS	CUESTIONARIOS NO RECIBIDOS	
TARAPACA	4	26	30
ANTOFAGASTA	4	22	26
ATACAMA	10	8	18
COQUIMBO	22	22	42
VALPARAISO	34	91	127
LIB.B.O'HIGGINS	11	38	49
MAULE	8	36	42
BIO-BIO	17	65	82
ARAUCANIA	27	24	51
LOS LAGOS	33	24	57
G.C.IBAÑEZ	4	4	8
MAGALLANES	7	13	20
R.METROPOLITANA	50	117	167
TOTAL	231	488	719

Dentro de esta muestra se distinguen dos subconjuntos que se consideraron para el análisis. Uno de ellos se compone de aquellos docentes con asignación AEP que a su vez ingresaron a la RMM en el año 2003 y también ejecutaron proyectos. El universo de estos docentes es de **86** personas, de las cuales **55** conformaron la muestra. El otro subconjunto lo componen el resto de docentes con AEP, pertenecieran o no a la RMM y, que no ejecuten proyectos.

		Población		Muestra	
		n	%	n	%
Participa en Proyectos	Sí	85	11,8	55	23,8
	No	634	88,2	176	76,2
Total		719	100,0	231	100,0

Respecto de la muestra, se han efectuado pruebas estadísticas pertinentes a fines de determinar el grado de representatividad de la misma. Estas se han realizado en torno a un conjunto de variables tales como: sexo, edad, región, dependencia. El resultado de estas pruebas ha arrojado diferencias con relación a la distribución por regiones. De todas maneras esto se ha intentado salvar a través de un nuevo agrupamiento que divide la zona central del resto de las demás regiones.

La revisión de estas pruebas y de los cuadros correspondientes se encuentra especificada en el Anexo Estadístico N° 7, Primero

V.1.2. Presentación de los Datos

Habiéndose distinguido, además del universo total de docentes que obtuvieron AEP, a la sub-población de quienes además participan en la Red desde el año 2003 y ejecutaron proyectos, parece pertinente presentar los resultados teniendo en cuenta a estos referentes simultáneamente. Los comentarios distinguirán entre ambas sub-muestras cuando se observen diferencias significativas, de lo contrario serán válidas para el total y para ambos sub-grupos docentes considerados.

El análisis considerará un primer momento descriptivo en torno a las frecuencias resultantes de la respuesta a los ejes planteados en la encuesta. En un segundo momento se plantearán algunos cruces de variables que se han considerado interesantes o significativos para los fines del estudio.

Los cuadros respectivos a estos análisis se agregan como Anexo Estadístico N° 7 Segundo.

A.Análisis Descriptivo

a) Características socio-demográficas y escolares:

La muestra se compone de un alto porcentaje de mujeres (**86,6%**), proporción que se corresponde con el universo total (85,8%).

En términos de edad, los docentes de la muestra –al igual que el universo- se agrupan en torno a los 40 y 50 años, edades en las que se concentra la mitad de ellos. Otro cuarto presenta edades menores a 40 y otro mayores a los 50.

La formación media de la mayoría de los docentes se realizó en establecimientos de gestión pública, ya sean estatales o municipalizados (**69,3%**), una pequeña parte lo hizo en establecimientos privados (**8,2%**) y un porcentaje mayor en particulares subvencionados (**21,2%**). En cuanto al tipo de currículum de dichos establecimientos destaca la orientación científico-humanista (**77,5%**), mientras que la formación normalista asume una proporción modesta (**5,6%**). Por otro lado, cabe señalar una proporción significativa de docentes que tuvieron una orientación profesional o industrial en la media (**13,4%**). Cabe observar que según los datos registrados respecto a la formación inicial quienes pasaron por la escuela

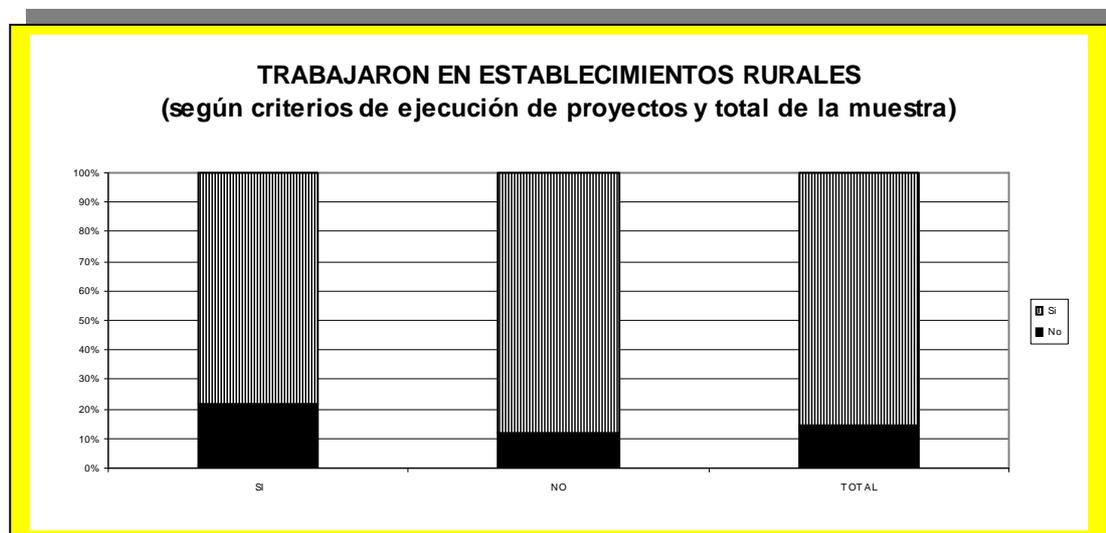
normal representan un mayor porcentaje (11,8%). (Véase cuadro 1.5 y 1.6 en el Anexo Estadístico 7º, Segundo)

b) Características laborales y profesionales:

En términos del lugar de trabajo desde el que postula a la AEP encontramos que dos tercios de los docentes pertenecen a establecimientos municipalizados y un tercio a particulares subvencionados. Sin embargo, cabe destacar que en el ámbito de la muestra y del universo total esta proporción no se mantiene así en todas las regiones. Ese es el caso específico de la Región Metropolitana, en la que los valores de esa relación tienden a igualarse. (Véase Anexo Estadístico 7º Primero)

En cuanto a la historia laboral de la muestra, y dadas las características etáreas de la misma, se destaca la cantidad de años de trabajo de los docentes.

El recorrido geográfico-laboral de estos docentes es predominantemente urbano, ya que el 55,4% de ellos manifiesta no haber trabajado en el ámbito rural. Sin embargo, resulta significativo que del 44,6% de quienes sí han trabajado en áreas rurales haya un porcentaje que permaneció trabajando en ese sector y no tiene experiencia laboral en áreas urbanas. Estos docentes representan el 14,3% de la muestra. En el ámbito de las sub-muestras la ruralidad es más fuerte en el grupo de docentes que ejecutaron proyectos (dentro de ese grupo hay un 21,8% que se mantuvo en zonas rurales frente a un 11,9% del resto de la población).



Respecto al tipo de organización en que los docentes se han desempeñado cabe advertir que si bien los requisitos de participación en la AEP excluyen a quienes trabajan en establecimientos particulares pagados, un sector importante (20% aprox.) ha ejercido laboralmente allí. De todas formas, buena parte de ellos ha trabajado pocos años en esa

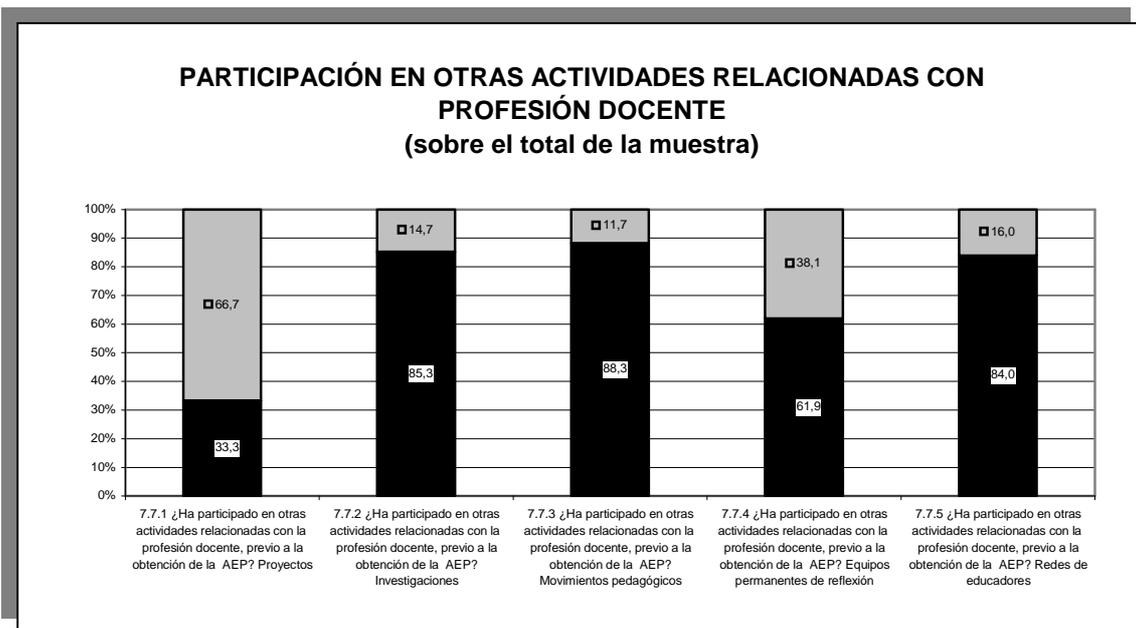
modalidad. La dependencia municipalizada es por la que más docentes pasaron, en donde también se observan docentes con más años de servicio. Igualmente, la dependencia particular subvencionada concentra una alta cantidad de docentes que han trabajado en ella y que se han desempeñado durante varios años. El hecho de que los porcentajes de docentes que han trabajado en ambos tipos de dependencia superen ampliamente al porcentaje del tipo de dependencia actual muestra que al menos un sector de los docentes ha pasado por ambas dependencias. (Véase Anexo Estadístico 7º Segundo, cuadro 7.3 a, b,c)

El sector en el que casi la totalidad ha trabajado es lógicamente el de básica. Experiencias en otros niveles también tienen presencia pero con valores menores, tales como quienes han trabajado en Educación Parvularia (7,8%), Educación Media (13,7%) y Educación Especial (5,6%).(Véase Anexo Estadístico 7º, Segundo, cuadro 7.4) y esto se explica porque el estudio comprende períodos de Acreditación en donde sólo docentes de ese nivel han podido participar (2002 primer ciclo básico; 2003 primer y segundo ciclo básico)

El tipo de funciones que estos docentes han desempeñado a lo largo de su carrera se mantiene en la gran mayoría de los casos sólo en la actividad de aula, aunque algunos de ellos han desempeñado funciones de UTP (24,7%), de orientadores (9,5%), de inspectores (3,5%), e incluso de directores (6,5%). (Véase Anexo Estadístico 7º, Segundo cuadro 7.6)

La participación de los docentes en actividades relacionadas con la profesión se concentra en los proyectos (66,7%) de que tipo, de la RMM u otros (PEI). Otro tipo de actividades tiene menor significación, tales como equipos permanentes de reflexión (38,1%), redes de educadores (16%), movimientos pedagógicos (11,7%), e investigaciones (14,7%).

Al gráfico que se muestra a continuación le falta una leyenda que aclare qué significa cada una de las proporciones dentro de cada barra

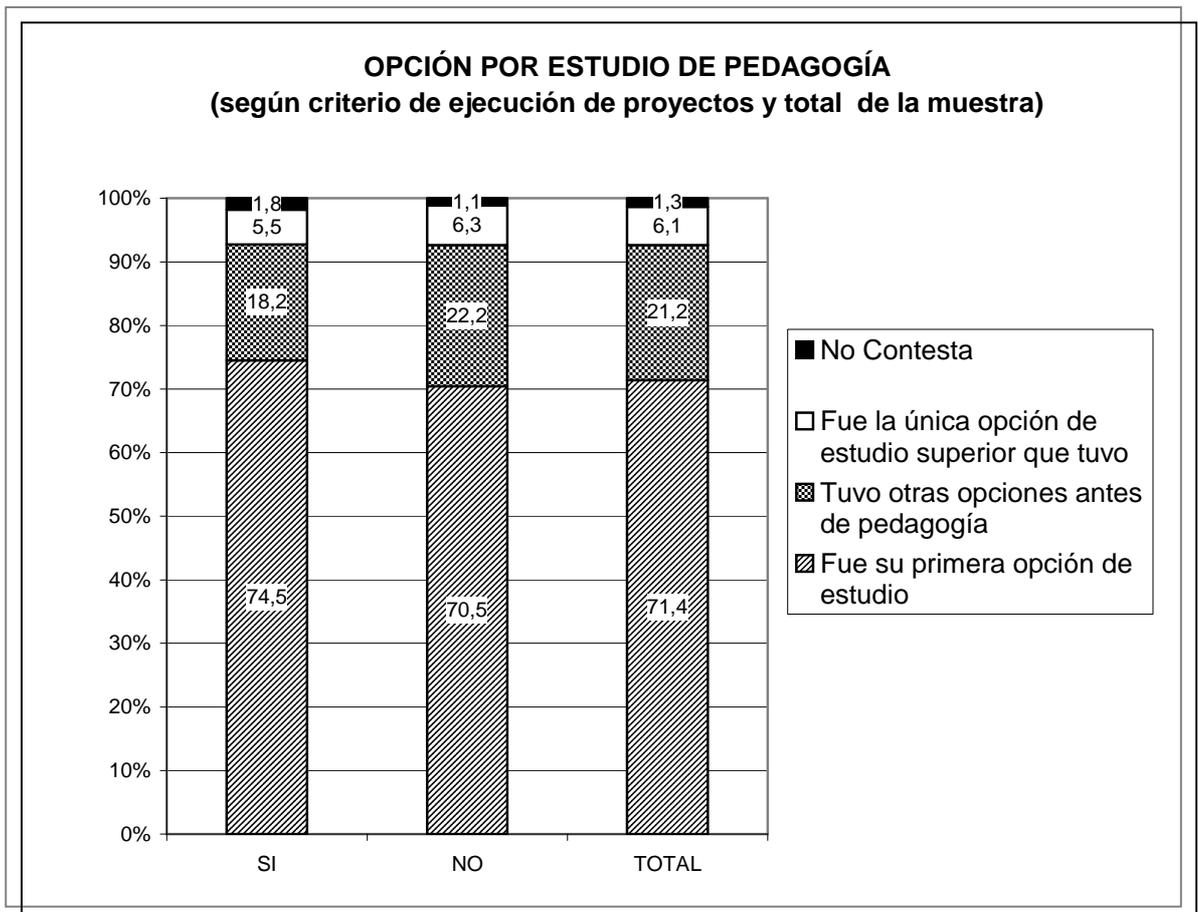


c) Características de la formación inicial:

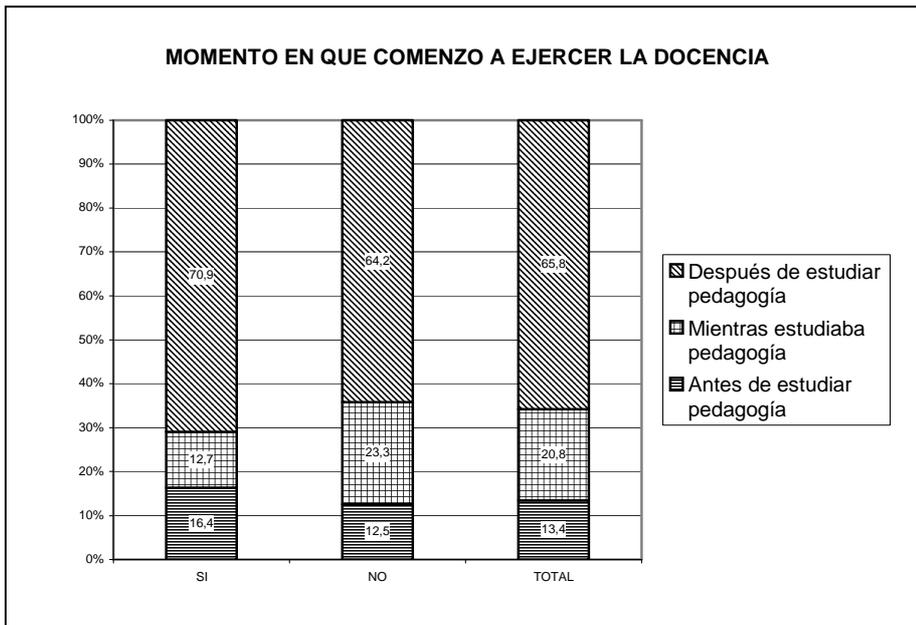
La gran mayoría de los docentes (83,8%) cursaron sus estudios de pre-grado en Universidades, un grupo se formó en la Escuela Normal (11,8%), y un pequeño número lo hizo en Institutos Profesionales (4,6%). Casi la totalidad (91,5%) cursó bajo la modalidad presencial. Comparando las distribuciones de ambos sub-grupos se observa que entre quienes ejecutaron proyectos hay menor proporción de maestros que realizaron sus estudios en Escuelas Normales (5,6% frente a 13,7% en el resto). (Véase Anexo Estadístico 7º Segundo: cuadro 2,2 y 2,4)

Es recomendable incluir un gráfico con los anteriores datos

Más de dos tercios de los docentes (71,4%) manifiesta que la pedagogía fue su primera opción de estudio, mientras que poco más de un quinto (21,2%) dice haber tenido otras opciones. Solo un mínimo porcentaje (6,1%) declara que esa fue su única opción, aunque se podría suponer que más allá de lo que se dice esta situación puede ser más abarcativa. De todas maneras resulta importante que aparezca como realidad.

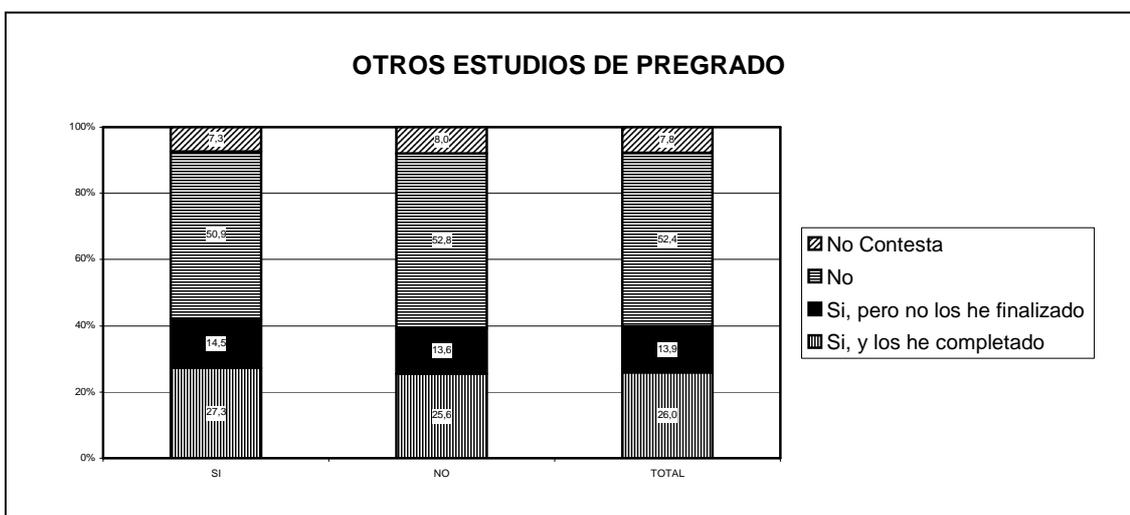


En cuanto al ejercicio de la docencia es interesante observar que si bien la mayoría comienza a hacerlo luego de finalizar sus estudios (65,8%), existe un porcentaje importante que lo hace antes de ello; tanto antes de estudiar pedagogía (13,4%) como mientras la cursaba (20,8%), tal como se puede observar en el siguiente gráfico:



grado resulta
ante los haya

La formación de post-grado no es predominante en estos docentes, pero sí tiene una presencia relevante (26,4%), la que adquiere mayor significación si se considera que es en años cercanos cuando se observa un impulso a cursar este tipo de estudios. En ese sentido, no todos los que comenzaron lo han finalizado aún.



En el caso de los post-grados la modalidad cursada presencial se reduce de manera importante en comparación con la formación de pre-grado (37,7%), y aparecen modalidades de educación a distancia, tanto semi-presenciales (19,7%) como sin presencialidad (36,1%). En la comparación de ambos sub-grupos se observa una mayor proporción de presencialidad en quienes ejecutan proyectos (50% frente a un 34% del resto).

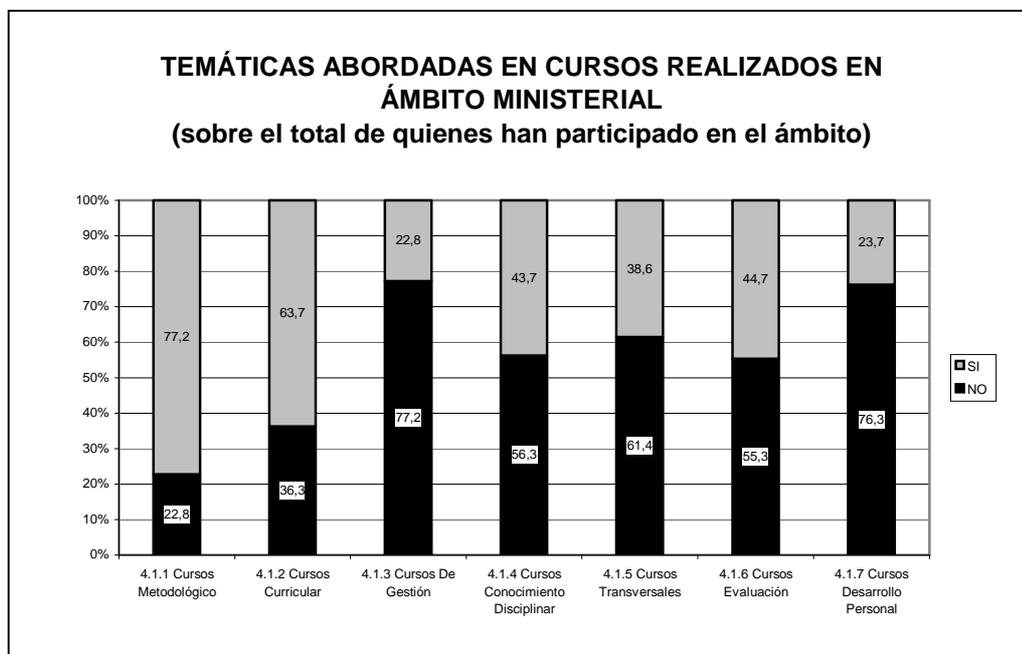
Otro dato con relación a este punto es que una parte del total de quienes tienen post-gradado tienen más de uno cursado (37,7%).

e) Características de la formación continua:

e.1. Formación en instancias organizadas y ofrecidas por sector ministerial:

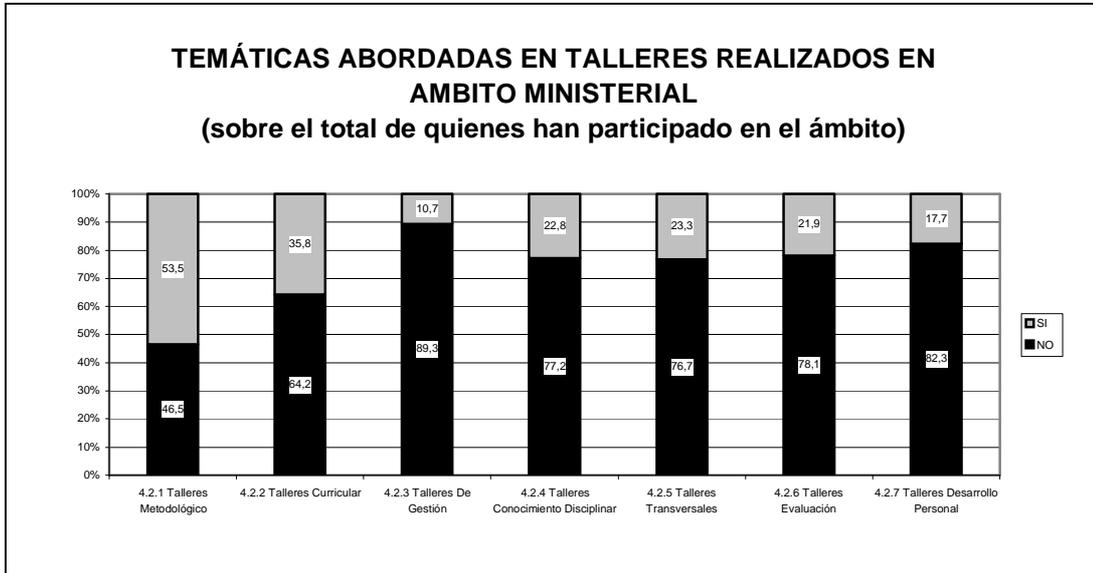
Una primera observación en este punto es que prácticamente la totalidad de docentes (93,1%) ha tenido algún tipo de contacto con formaciones de este tipo.

La modalidad de formación más mencionada son evidentemente los cursos (91,6% ha participado en al menos uno). Dentro de los cursos a que han asistido los docentes destacan las temáticas metodológicas (77,2%) y de currículo (63,7%). Luego, con porcentajes en torno al 45% se mencionan cursos en temáticas disciplinares, transversales y de evaluación. Con menos frecuencia que ese valor se ha cursado en temáticas de desarrollo personal y, en la proporción más baja (22,8%), de gestión.



La concurrencia a talleres es bastante menor que la anterior (71,2%) pero igualmente muy significativa. En esas instancias se mantiene la relación con la temática metodológica (53,5%) y lo curricular (35,8%), mientras que el resto de las temáticas

presentan proporciones en torno al 20%, salvo la opción por la temática de gestión que sigue siendo mucho menor al resto (10,7%).



Los diplomados cursados, si bien tienen una frecuencia mucho menor que las anteriores (8,4%), continúan mostrando las preferencias señaladas en las modalidades de formación continua analizadas previamente. La temática metodológica tiene la mayor preferencia, aunque también aparece un similar interés por diplomados en la temática de evaluación. Los post-títulos también mantienen frecuencias bajas de participación (20,5%). En esta modalidad destaca la realización de estudios relativos a lo metodológico y también sobre gestión.

En términos de pasantías predominan las que se realizan en el extranjero, siendo significativa esta experiencia formativa (24,7%). Dentro de esta modalidad destaca la presencia que ella tiene dentro del grupo de los que ejecutaron proyectos, aunque cabe dudar si realmente esas pasantías fueron realizadas antes de obtener la AEP. (Véase Anexo Estadístico 7º, Segundo: cuadro 4,3 al 4,6)

En las preguntas por la motivación destaca la predominancia de la inquietud e intención personal que los docentes dicen tener para realizar los distintos tipos de formación (93,5%). La mención de la exigencia –tanto ministerial como de los establecimientos- como motor de la formación es muy poco mencionado pero existe, con valores en torno al 8%. De todas maneras, la incidencia de estos ámbitos está presente pero de manera más matizada, como solicitud. Alrededor del 20% menciona que en todas las capacitaciones a que asistió está presente la solicitud de dichas instancias, porcentaje que aumenta a la alternativa que menciona sólo a algunas de las veces. Dentro de esta “presión” se destaca más la que ejerce el establecimiento. En este punto sí es interesante denotar que en el caso de quienes han ejecutado proyectos está mucho menos presente la sensación de exigencia, a diferencia

del resto de la población. (Véase Anexo Estadístico 7º, Segundo: cuadro 4,7 al 4,11) en qué porcentaje

Respecto a los beneficios que reconocen los docentes por haber participado en estas instancias de formación hay una alta ponderación para todos los ítem relativos a contenidos y desempeños que se han colocado, concentrándose ellos en los valores 4 y 5 de la escala (estos sumados agrupan del 60% al 90% de los casos dependiendo del ítem). Coincidentemente con la opción temática más elegida son los aprendizajes en el ámbito metodológico los más valorados, a la par con la sensación de mejoramiento del desempeño en el aula. (Véase Anexo Estadístico 7º, Segundo: cuadro 4,12 al 4,20)

El único ítem que presenta un sentido inverso es el relativo al mejoramiento de los ingresos, aún cuando una proporción de docentes (14,9%) califica esta opción con el máximo puntaje.

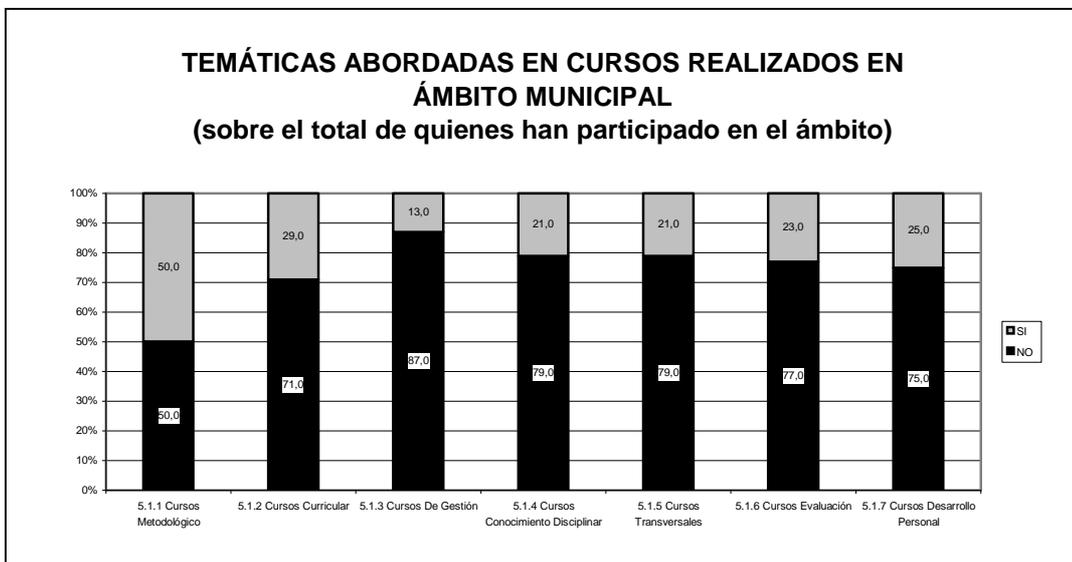
e.2. Formación en instancias organizadas y ofrecidas por sector municipal:

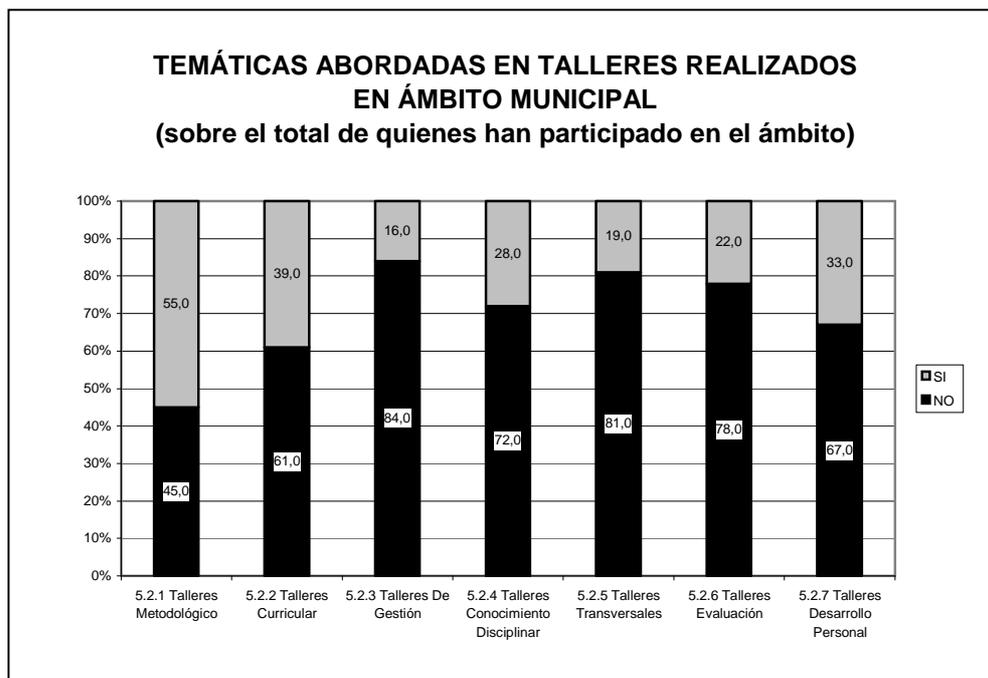
La participación en instancias formativas correspondientes al ámbito municipal es significativamente menor a las entregadas por el sector ministerial. Sin embargo, cerca de la mitad de los docentes (43,3%) ha tenido algún tipo de experiencia formativa en aquel sector.

Con relación a este ámbito de oferta formativa, prácticamente todos los que han participado en ella lo ha realizado en cursos y/o talleres. Cabe señalar que el resto de las posibilidades de Formación Continua prácticamente no existen (hay algún caso que las menciona pero habría que corroborar la realidad de dicho dato).

Es de notar que en este nivel el tipo de modalidad predominante es el taller (81%) por sobre los cursos (64%), seguramente por ser el tipo de oferta formativa más común.

Como en el caso de la formación aportada por el ministerio en esta instancia también se destaca la participación en temáticas ligadas a lo metodológico, asumiendo ello valores alrededor del 50% tanto en cursos como en talleres. El resto de las temáticas posibles oscilan en promedios de participación entre 20% y 30%.





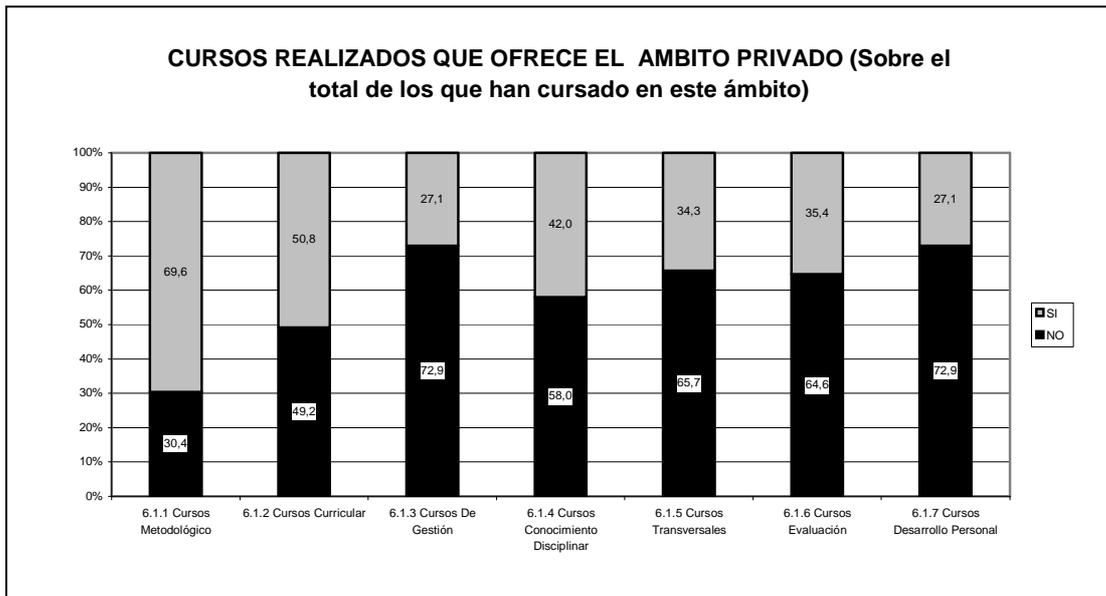
La respuesta a los ítems relativos a la motivación presenta similares tendencias y porcentajes que lo señalado en el ámbito de la participación en instancias ministeriales: se destaca la inquietud y voluntad personal para participar y se hace presente, con un porcentaje inferior, la solicitud de organismos externos para que concurra a espacios formativos. (Véase Anexo Estadístico N° 7 Segundo: cuadro 5,7 al 5,11)

El nivel de mejoras que los docentes perciben respecto a los ítems planteados sigue también la misma lógica que en el punto anterior. Los valores se agrupan básicamente en las notas máximas 4 y 5 (salvo en lo que respecta a los ingresos), y se repiten los ámbitos donde se perciben mayores mejoras. (Véase Anexo Estadístico N° 7, Segundo: cuadro 5,12 al 5, 20)

e.3. Formación en instancias organizadas y ofrecidas por sector privado:

La participación en este tipo de instancias (ni municipales ni ministeriales) es alta (78,4%), y se expresa igualmente en ambas sub-poblaciones. Asimismo, la participación en cursos es igualmente alta pues es la modalidad en que todos ellos han participado. En talleres son menores los porcentajes de participación (44,1%).

Al igual que lo que se aprecia en las otras instancias el predominio temático está puesto en lo metodológico, especialmente en los cursos (69,6%) y también en los talleres (23,8%). En el ámbito de los cursos se destaca también la temática curricular (50,8%), mientras que el resto de las temáticas agrupa entre un 30% y 40% de quienes han asistido a ellos. En el ámbito de los talleres se repite la tendencia pero con proporciones menores dada la menor cantidad de formaciones de este tipo a que se asiste. En este ítem cada temática agrupa entre un 10% y un 20% de quienes han realizado alguna formación de tipo privado.



Hay un gráfico superpuesto

Los beneficios percibidos al haber asistido a formaciones de este tipo siguen siendo valorados con las notas más altas en todos los ítems, e incluso los porcentajes de nota máxima son mayores que los percibidos en el ámbito de la formación ministerial. En todo caso se mantiene la tendencia positiva con la formación en general, a lo que se debe sumar en este caso la libre elección de los docentes del espacio y tipo de formación que requieren. (Ver Anexo Estadístico n^a 7 Segundo: cuadros, 6,12 al 6,20)

Es recomendable agregar un gráfico comparativo respecto de la dimensión tratado, es decir: que compare la formación continua impulsada por el ministerio, los municipios y privados. Además, de las conclusiones que de ello se podría obtener

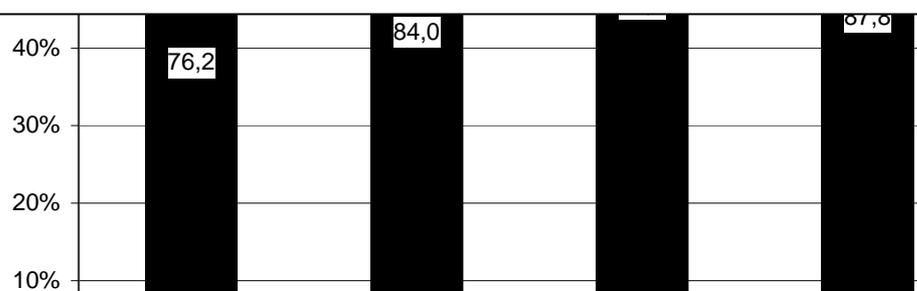
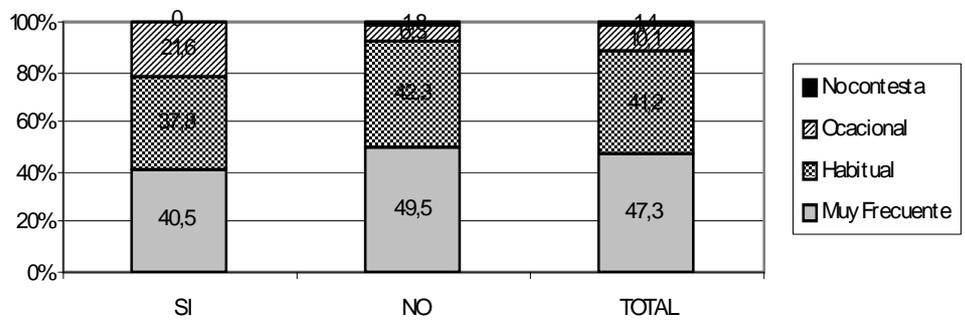
f) Participación social

La participación social de la población, anterior a obtener la AEP, representa un 64,1%, característica que se destaca por igual en ambos sub-grupos.

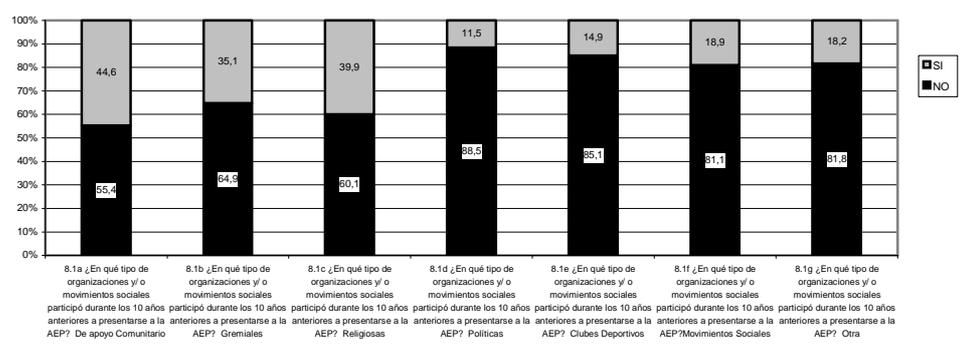
Dentro de quienes han participado en algún tipo de organización o movimiento las mayores agrupaciones se concentran en instituciones de apoyo comunitario (44,6%), seguidos por las de tipo gremial (35,1%) y las religiosas (39,9%). Valores menores asumen el resto de las opciones.

PRIVADO (este ámbito)

FRECUENCIA DE PARTICIPACION EN ORGANIZACIONES (sobre el total de los que participan)



TIPO DE ORGANIZACIÓN EN QUE PARTICIPARON ANTES DE OBTENER AEP (sobre el total de quienes han participado en alguna de ellas)



6.2.5 Talleres Transversales

En la comparación del tipo de participación entre ambos sub-grupos cabe destacar la mayor proporción de actividad gremial en quienes no ejecutaron proyectos (39,6% frente a 21,6%), mientras que los que sí los ejecutaron muestran un porcentaje mayor de participación en instituciones religiosas (51,4% frente al 36% de quienes no ejecutaron proyectos). En esta misma línea de comparación se destaca que los que sí han ejecutado proyectos señalan haber participado ocasionalmente en una mayor proporción que el resto (21,6% frente a un 6,3% en los que no ejecutaron).

g) Relación con el establecimiento en que se desempeñaban al momento de postular a AEP:

La permanencia en el establecimiento en que trabajaban los docentes al momento de postular tiende a ser alta. Si consideramos 5 o menos años de trabajo se agrupa un 27,8%, mientras que quienes tienen más de 10 años en él representan un 50,4%.

En cuanto a la relación con el establecimiento es de destacar un alto porcentaje que avisó a sus direcciones la intención de postular (70,1%), y asimismo la voluntad de estas para facilitar condiciones de participación (60,6%).

Además de desempeñarse como docentes de aula no han ejercido generalmente otras funciones dentro de su establecimiento. Lo que sí se presenta con cierta frecuencia (38,5%) es la participación como miembro del equipo de gestión. (Véase Anexo Estadístico N°7, Segundo: cuadro 9,1 al 9,4)

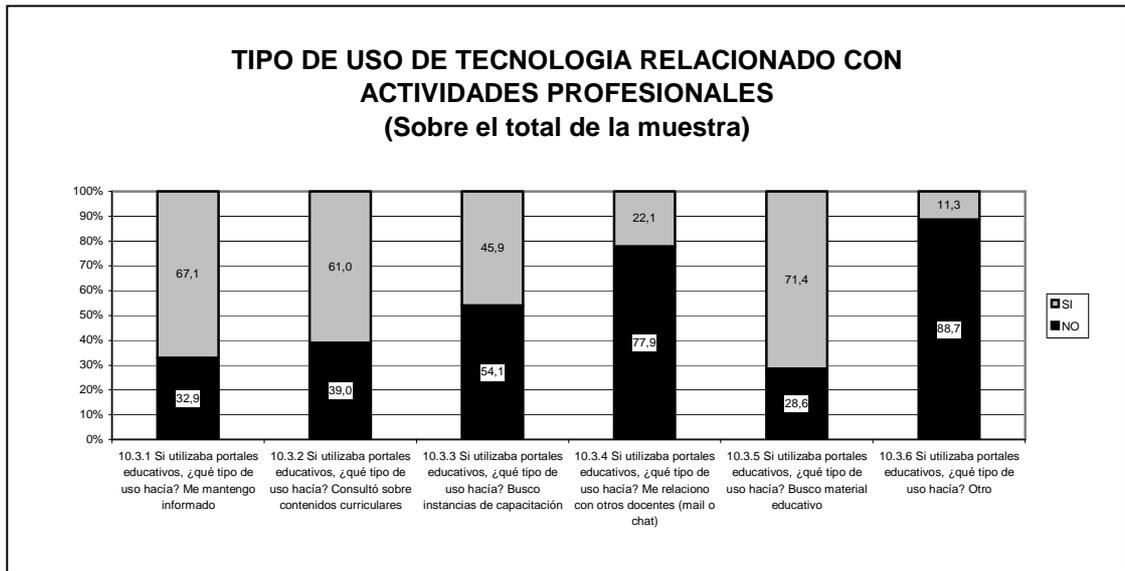
h) Uso de tecnología informática:

En este punto es de observar que una buena parte de docentes (65,4%) declara haber utilizado el portal del MINEDUC anteriormente a obtener la AEP, y una proporción similar (68,8%) dice utilizar otros portales educativos.

Las preguntas relativas al uso que se hace del medio tecnológico fueron contestadas por todos, por quienes dijeron utilizarlo y quienes no lo hacían. Igualmente, puede verse que algunos de los ítems señalados como opción presentan frecuencias superiores al uso de los portales, como es el caso de quienes utilizan la tecnología para la búsqueda de material educativo (71,4%). También agrupan muchas respuestas las opciones de mantenerse informado (67,1%) y las consultas sobre contenidos curriculares (61%). Menor pero significativo es el porcentaje de quienes buscan capacitación por ese medio (45,9) y menor aún de quienes se relacionan con otros docentes por esa vía.

Esta información habría que relativizarla pues es posible que justamente la muestra estudiada sea quien tenga mejor acceso y manejo tecnológico y por eso mismo haya respondido más rápido al instrumento enviado en el contexto de este estudio. De todas maneras, al interior de la muestra se distingue una diferencia entre ambos sub-grupos,

siendo los que sí ejecutaron proyectos quienes muestran menor uso de la tecnología. El único punto en que esta tendencia se invierte es en la vinculación con otros docentes a través de medios tecnológicos, pero ello podría deberse a su experiencia posterior a la pertenencia a la Red.



i) Participación en la Red Maestros de Maestros:

El porcentaje de docentes de la RMM que comunica la decisión a sus directivos mantiene la tendencia general, aunque es un poco menor al total de la muestra (64,7%), y por ende también es menor el grado de apoyo obtenido de ellos (55,1%).

Las razones que más motivan a los docentes a participar son fundamentalmente el asumir desafíos profesionales (93,6%) y el apoyo a los pares (81,4%). (Véase Anexo Estadístico N° 2, cuadros 11,2 al 11,4)

B. Análisis Explicativo

El análisis descriptivo realizada respecto del total de la muestra y también de cada una de las sub-poblaciones distinguidas, plantea algunas interrogantes respecto a varias de las características denotadas.

En particular interesa pesquisar la relación que pudiera haber entre el tipo de formación de los docentes y algunas variables tales como el sexo, la edad, la dependencia en que trabajan y las zonas en que lo hacen.

Dada las características de la muestra, se ha considerado agrupar las regiones Metropolitana y Quinta como un sub-conjunto y al resto de las regiones como otro. Este agrupamiento se basa en considerar que las primeras, por su carácter altamente urbano y central, ofrecen mayores alternativas y recursos de formación que el resto de las regiones del país y podrían generar así un marco comparativo al estudio. En términos de edad, se generaron tres grupos: menores de 40 años, personas entre 40 y 50 años, y mayores de 50 años. (Véase Anexo Estadístico N°7 Tercero)

Procedemos a establecer y comentar algunos de estos cruces.

a) Relaciones en torno a aspectos laborales y profesionales:

La distancia con el mundo rural que se señaló en el ámbito general se hace más evidente en quienes trabajan en centros urbanos como la Región Metropolitana y la Quinta (71,4% de ellos no trabajo en el ámbito rural frente al 46,3% del resto de las regiones). También se observa que esta característica se presenta más –comparativamente- en los que trabajan en dependencias particulares y en menores de 40 años, aunque igualmente existe en estos grupos experiencia de docencia rural.

El ítem relativo a los niveles en que se han desempeñado los docentes no presenta diferencias significativas al relacionarlo con las variables señaladas, salvo en el caso de Educación Parvularia en el que hay una predominancia femenina y el caso de quienes se desempeñaron en Educación Media que tiende a darse más en la zona central, dentro de quienes trabajan en establecimientos municipalizados, y cuyo carácter es predominantemente masculino. Tampoco hay diferencias significativas entre las variables en el caso de las funciones que han desempeñado a lo largo de su carrera, salvo que se observa que dentro de los mayores de 50 años habría un mayor porcentaje de funciones desempeñadas que en el resto.

Respecto a la participación en otras actividades relativas a la profesión se observan leves variaciones en algunas de las variables analizadas. Puede mencionarse la mayor participación en proyectos en las regiones más urbanas y la mayor presencia en investigaciones y en movimientos pedagógicos en quienes trabajan en dependencias municipalizadas. Los equipos permanentes de reflexión están proporcionalmente más representados en la zona central que en las regiones.

Otro dato que surge al relacionar estas variables es que los Profesores que estudiaron en escuelas Normales se concentran en la dependencia municipalizada.

b) Relaciones en torno a la formación inicial:

Como era de esperar, al ver la incidencia de la edad sobre el tipo de institución en la que estudiaron los docentes vemos que los egresados de Escuelas Normales son personas de más de 50 años (que además presentan un perfil predominantemente femenino) y que

en el grupo de los más jóvenes es donde aparece la opción por formarse en Institutos Profesionales.

En cuanto a la decisión de estudiar pedagogía se observa una mayor determinación en las mujeres ya que en ellas es mayor el porcentaje de quienes indican esa como su primera opción. En los hombres se manifiesta predominantemente la búsqueda de otras posibilidades. La situación de comenzar a ejercer la docencia antes de estudiar es un fenómeno que se asocia marcadamente a la mayor edad de los docentes.

c) Relaciones en torno a la formación de post-grado:

En consonancia con la alusión a lo nuevo del fenómeno de los post-grados, podría esperarse una mayor proporción de post-grados en personas más jóvenes, pero se observa una relación similar, lo que podría dar cuenta de que aún siendo un proceso nuevo alcanza también a generaciones docentes con más años de profesión.

Con relación a otras variables se destaca solamente una mayor proporción de post-grados en los hombres, lo que también se da en el ámbito de otros estudios de pre-grado.

En cuanto al tipo de modalidad de Formación Continua cursada; en las regiones predominantemente urbanas se observa el uso de modalidades presenciales en un porcentaje mayor (57,9%), mientras que en las restantes regiones ello se reduce de manera importante (17,9%). También se observa que los docentes que trabajan en establecimientos subvencionados tienden a utilizar modalidades presenciales en mayor porcentaje que aquellos que participan del sector municipal.

d) Relaciones en torno a la formación continua:

Respecto a la descripción realizada sobre la participación en las distintas modalidades de formación que ofrece el sector ministerial no se aprecian características significativas en cuanto a los cursos, postítulos y diplomados. En quienes asistieron a talleres se observa una mayor representación en quienes trabajan en regiones y en dependencias municipales. Lo que cabe destacar es que el porcentaje de quienes realizaron pasantías al exterior es mucho mayor en la dependencia municipalizada (30,6%) que en la particular subvencionada (12,7%), y que también se da una tendencia de una mayor representación entre los hombres.

La participación en instancias municipales se plantea en proporciones bastante similares con relación a las zonas geográficas distinguidas, aunque más presente en regiones. Sí se aprecia un carácter marcadamente ligado al sector de educación municipalizada (57,9% con relación a un 15,2% de los particulares subvencionados), lo que es lógico con el hecho de que es el municipio el que ofrece estas modalidades. También es de destacar una tendencia a una mayor participación en este tipo de instancia a medida que se cuenta con más años de edad y lógicamente de servicio.

La participación en instancias de oferta privada no presenta relaciones significativas en torno a las variables que estamos analizando. En cuanto al tipo de modalidades privadas que se opta, cabe destacar es que los talleres son la modalidad predominante entre los docentes que se desempeñan en el sector particular subvencionado de aquellos del sector municipalizado, y que tiene una representatividad mayor entre los hombres. También entre los hombres que optaron por formarse en el ámbito privado se aprecia un mayor porcentaje que cursó diplomados y post-títulos que en las mujeres.

e) Relaciones en torno a la participación social:

De lo descrito sobre la participación social de la población cabe señalar ciertas tendencias observadas al interior de la misma, tales como: a) esta característica es porcentualmente mayor en las regiones, b) en quienes participan en establecimientos municipalizados, c) en hombres, y d) en personas con edades que mayores a 40 años. En todo caso, en ninguno de los casos la diferencia porcentual es significativamente mayor.

Sobre los ámbitos de participación en lo gremial se observa que ello tiene mayor presencia en la zona central y en personas de más edad, mientras que la participación en instancias religiosas tiene más presencia en quienes trabajan en establecimientos municipalizados. Quienes participan en clubes tienen mayor presencia en regiones, en quienes trabajan en escuelas municipales y entre los hombres. Los roles directivos se encuentran asociados a los hombres, pero entre las mujeres se destaca una mayor intensidad en la participación.

De todas maneras, tampoco se ha encontrado una diferencia significativa entre las variables.

f) Relaciones en torno al establecimiento en que se desempeñaban:

La descripción de vínculo que los docentes mantuvieron con sus autoridades presenta una leve tendencia respecto de quienes trabajan en establecimientos subvencionados, ellos informan de su postulación. A su vez, una tendencia de informar menor respecto de quienes tienen más edad. Estas tendencias se repiten respecto del nivel del apoyo que dicen tener de sus autoridades.

Se debería buscar relaciones entre las dimensiones y variables estudiadas, por ejemplo: entre la participación social y el vínculo que mantuvieron con las autoridades; entre la formación continua y la vinculación que mantuvieron con las autoridades, etc.

C. Comentarios Generales que surgen del Análisis Cuantitativo

En términos generales la descripción que surge de los datos no parece arrojar ninguna distinción estadísticamente significativa de estos docentes que los diferencie respecto de lo que pudiera pensarse acontece en el conjunto del mundo docente. Es decir, no se aprecia una voluntad intensa y masiva de preocupación por la formación ni una especial vinculación con la carrera docente. Sin embargo, si se observa la vinculación con los espacios oficiales que ofrecen formación y también la inquietud por buscar otras modalidades de especialización en el ámbito privado.

Un elemento interesante que se aprecia a partir de la comparación de la relación de los docentes con los distintos sectores que ofrecen algún tipo de formación es la similitud que presentan en cuanto a los diferentes ítems planteados.

En las temáticas por las que optan los docentes se aprecian algunas preferencias. El hecho de que en el sector privado esté más presente la propia iniciativa del profesional afirma que la tendencia observada en el ámbito ministerial y municipal es consistente con los intereses docentes y no responde sólo a la oferta existente. Esto porque de otra manera podría esperarse que ante la posibilidad de la opción privada variaran significativamente las alternativas elegidas.

También cabe destacar la diversidad de intereses presente en los docentes de la muestra, ya que si bien hay temáticas preferentes, a nivel del conjunto se aprecia que hay una búsqueda por formarse en los distintos ámbitos del quehacer educativo.

Asimismo, la valoración que se hace de las experiencias es siempre positiva y mayoritariamente es valorada con las máximas calificaciones. Podría dudarse que los resultados concretos en el ámbito de aprendizajes y cambios sean totalmente consistentes y se correspondan con dicha opinión, pero sin duda la visión positiva de esta formación es signo de que han implicado un aporte para los docentes.

En términos de la vinculación de estos docentes con el ámbito de las organizaciones sociales se destaca una alta frecuencia de participación en ellos y también de coordinación y/o representación de los mismos.

Respecto a la vinculación de los docentes con la dirección de su establecimiento podría entenderse que el porcentaje de comunicación y apoyo a quienes se presentaron a la AEP es alto. Sin embargo, cabe la pregunta de por qué ello no representa al 100%. Aquí se plantea una dificultad en la relación de un grupo importante de estos docentes con sus autoridades que los lleva a no comentar ni solicitar ayuda de los mismos.

V.2. Producto del Análisis Cualitativo

Las categorías de análisis presentadas a continuación, corresponden a una mirada global que incorpora tanto el conglomerado de docentes que participan en la AEP como aquellos que forman parte de la Red de Maestros. Lo anterior se explica, ya que en términos generales no existen diferencias substantivas desde la perspectiva de la caracterización de ambas poblaciones. No obstante, en el caso de los docentes participantes en la RMM se han integrado, además, algunas categorías referentes a los motivos de participación en ésta y respecto de los efectos que ha tenido dicha participación, en su relación con otros docentes que trabajan en sus establecimientos.

Las categorías de análisis han sido organizadas en torno a tres ejes elaborados a partir de la interpretación de los discursos surgidos en las entrevistas:

- **Formación inicial y su relación con los procesos de profesionalización docente.** Al interior de esta categoría se presentan los discursos de los/as entrevistados relativos a las experiencias educativas de básica y media; los motivos de ingreso a la carrera de educación y los relativos a las experiencias de formación continua anteriores a la obtención de la AEP.
- **Valoración de la formación teórica y la comprensión del quehacer docente** por parte de los entrevistados. Se incorporan aquí elementos referentes a la reflexión respecto a la experiencia de formación continua y el trabajo teórico, la valoración de la experiencia de reflexión entre pares.
- **Concepción de la práctica educativa como experiencia construida socialmente.** En este eje se encuentra algunos elementos relativos a: la participación social de los docentes en ámbitos extra educativos; la relación del docente con el equipo de dirección del establecimiento en que trabajaba al momento de postular a la AEP o a la Red; la relación de los docentes con sus pares en dichos establecimiento y discursos relativos a la auto-percepción docente.

En cada categoría se incorporan algunas citas textuales del discurso por las entrevistadas/os a forma de ilustración, no obstante esta ilustración no es exhaustiva manteniéndose otras intervenciones que no fueron seleccionadas por constituir parte del mismo hilo lógico argumental y resultar menos claras que las seleccionadas.

Es importante entender que para el paradigma desde el cual se construye este análisis, los argumentos elaborados se desarrollan en la comprensión de que constituyen un discurso que representa a los docentes en su totalidad, por lo tanto los individuos puntuales, cuyos discursos se utilizan, deben ser entendidos como portavoces del colectivo. En los casos en que surgen contradicciones u opiniones opuestas estas son indicadas explícitamente.

A. Formación Inicial y su relación con los Procesos de Profesionalización Docente

LA CONSTITUCIÓN DE UN REFERENTE PARA ENTENDER LA PRÁCTICA DOCENTE.

La experiencia inicial durante la vida educativa de los docentes entrevistados, les permite construir expectativas y representaciones tanto de lo que pudiera ser la imagen deseable de docente, como la de experiencias educativas de interés para los alumnos.

El clima afectivo existente en la escuela me marco mucho

Las docentes participantes, levantan como un aspecto de gran trascendencia las características de las relaciones entre las alumnas y los docentes en los establecimientos donde desarrollaron su Educación Básica y/o Media. Especialmente relevante suele ser el recuerdo de alguno docente carismático o con notable dominio de su materia, que ha seguido con su imagen a las docentes hasta el día de hoy, siendo para ellas su presencia en la infancia un factor señero para su perfil como docente:

“A mí me marcó mi establecimiento, por decir. Yo estude en la escuela experimental de niñas, entonces creo que la formación básica que tuve ahí, gatillo, muchísimo porque, si existieran estas escuelas, yo creo que la educación sería maravillosa en Chile, porque tengo una suerte de saber de que es taller, clubes, eee tener la suerte de, de trabajar jornadas completas en aquellos años.”

“Yo creo que fue, es una experiencia y fue una experiencia inolvidable, porque siempre añoro que la educación, tuviera eso ribetes ahora, donde el niño participa en lo que a él le gusta, y donde existían los niveles de aprendizaje y lo que más me marco, estar por ejemplo en cuarto básico, pero estar en un nivel ocho ó nueve, porque uno va avanzando y esos talleres se hacían los días sábados. Entonces para mí eran educación experimental de la escuela de niñas Republica del Ecuador

Me gustaban mucho los profesores: la profesora de castellano especialmente.

Para algunas de las docentes entrevistadas el recuerdo de un docente particular les parece que ha marcado su opción por la docencia y por la forma en que la ejercen:

“O sea sí, yo a mí me gustaba el colegio. Me gustaba, compartir esa, el ambiente del colegio a mí. Me gustaban mucho los profesores. La profesora de castellano especialmente.”

Me acuerdo de la mesa de arena

Algunas metodologías vivenciadas en su infancia, son hoy elementos que las docentes sienten han orientado su interés por participar en el mundo de la educación. Así la existencia de espacios lúdico-educativo se convierten en recuerdos sensibles para el desarrollo del trabajo posterior de la entrevistada en tanto agente educativo formal

“Quizás por el tipo de escuela que estude, tengo muy grabada la mesa de arena”

Investigador: “Ya”

Profesora 2: “Ahí al centro de la sala. Y yo creo que era una herramienta pedagógica que a todos nos gustaba. Tengo grabada la biblioteca, donde estaba la profesora que contaba

cuentos, la otra biblioteca, tengo grabado el taller de economía, la sala del taller de economía. Tengo grabado el taller de artes plásticas, donde uno se trasladaba de un aula a otro, los estados, implementos de artes plásticas. Y si bien es cierto concuerdo yo contigo, que existió memorización, eso de que nosotros fuimos más, eso de conocimiento, sí aprendimos acceder a la memorización de muchos conocimientos. Pero sin embargo me quedo más, lo positivo de mi enseñanza básica.”

Sentía Que Podía Hacer Cosas, Trabajaba Con Los Niños De Confirmación: Ahí Me Sentía Un Poquito Profesora.

Para una de las docentes entrevistadas, una expresión de ese gusto suyo por la pedagogía, lo vivenció desde joven, expresado a través de su placer por la lectura, y su gusto por trabajar con niños, en la parroquia en lo que ella sentía una forma de hacer educación:

“... a mí siempre me gusto leer, entonces me llamaba la atención la parte humanista, siempre fui humanista. Si bueno, no soy, no escribo ni poemas ni cuentos, pero me llama la atención la literatura y. Tenía como una...una habilidad innata en la parte ortográfica yo no sé poh, sentía que quería, como la parroquia también me, participe en catequesis ... Entonces también sentía que podía hacer cosas, de hecho iba trabajaba con los niños de confirmación, entonces ahí me sentía un poquito profesora también”

LA IMAGEN POSITIVA RESPECTO A LA DOCENCIA GENERA EN ALGUNAS OCASIONES UN INTERÉS POTENTE POR DESARROLLARSE EN EL CAMPO EDUCATIVO

A partir del interés que despertó en algunos de los entrevistados el tema educativo, surge un interés que resulta suficientemente motivante como para desarrollar estrategias, muchas veces de larga duración, con el fin de alcanzar la meta de ser docentes.

Algunas entrevistadas postularon a Pedagogía como primera opción y otras como una opción secundaria, no existe en los discursos una preeminencia clara de opción respecto de la selección de una carrera pedagógica

Una docente por ejemplo estudió otra especialidad, que no le pareció atractiva y finalmente se convirtió en una estrategia de ingresos para incorporarse a educación:

“Y estudie contabilidad, a mi no me gustaba, y de hecho no saque mi título. Me fue mal ja ja y, nunca lo di de nuevo y, creo que habían más oportunidades, se daba como tres vece... nunca lo di y trabaje siete año en contabilidad.

Me pague la carrera, me llamaba la atención la pedagogía, siempre sentí que podía, sentía que podía ayudar, hacer algo, aportar algo”

“Y en la parroquia vi un día un letrado, un pedagogo cristiano... un pedazo decía. Empezaba el segundo semestre en agosto, se dio como todo pa que fuera y estudie en la vespertina y...”

Para otros se optó por una disciplina vinculada con sus preferencias aún cuando no fuese exactamente lo mismo:

“Y, pero no era complicado, no me complicaba estudiar... termine mi enseñanza media, y al postular postule a varias pedagogías. Porque la verdad es que a mí me gustaba castellano. Mmm finalmente eh quede en castellano, pero había que dar una prueba de admisión, y yo no me arriesgue porque quedaba, había quedado en pedagogía básica. Y yo estude afuera estude en la universidad de Chile en Arica. Y creo que fui la única profesional en mi familia, digamos con estudios en la universidad... y yo fui descubriendo mi vocación, a medida que iba estudiando y ejerciendo. Y me siento con vocación, siento que no podría hacer a estas alturas otra cosa que no fue, no sea... que es lo que quiero”

LA EXPERIENCIA FAMILIAR SURGE COMO UN NICHOS DESDE DONDE SE POTENCIA EL INTERÉS EN LO EDUCATIVO.

La familia aparece en algunos casos como una experiencia importante con relación a la decisión por la pedagogía:

Mi familia es familia de profesores

“Bueno, en mi caso ... Em, también empecé de chica, eh, pero mi familia es familia de profesores, y tengo un tío que era director de la escuela básica donde yo estudiaba, y siempre fue mi ídolo, y aparte de él fue la profesora que tuve en quinto básico, una profesora que nos hacía participar en obras, en declamaciones, en bailes, en todo lo que a mí me gustaba y siempre pensé que iba a ser profesora, de hecho mi primera opción fue ser maestra, yo llevo veintitrés años en esto, y cada día me gusta más”

Para otra entrevistada la expresión por su preferencia, viene como un resultado que nace a partir de su desenvolvimiento en el seno familiar:

“..como decía éramos tantos hermanos, cada uno estaba a cargo del hermano más chico, para las tareas, para hacerlo estudiar y todo. Entonces ahí ya nació la vocación. Y yo ingrese primero a la escuela normal, y después con ese proceso que hubo en Chile, o sea acá en el setenta y tres se acabaron las Escuelas Normales. De ahí pase a la universidad a estudiar, a la católica, y ahí termine mis estudios”

Para una de las entrevistadas el ambiente de su familia, y la presencia de un hermano docente, constituyen el marco para explicar su opción por la docencia:

：“No a mí na especial en el colegio, sino que en la casa. Todo en la casa. El modelo de mi padre que era súper estricto, era uniformado también. Entonces eso me marco a mí, que todo como esta... vivía uno en función, si parecía un colegio la cosa. Entonces eso me marcó a mí, y el modelo de mi hermano mayor, que también era profesor, y de que también era excelente profesor, destacado siempre, entonces eso me marcó bastante. Todos seguimos la profesión”

Yo no pretendía postular a la profesión docente... quería ser veterinaria

Sin embargo no todas las entrevistadas tuvieron como primera prioridad la postulación a Pedagogía, un número importante de ellas la seleccionaron como última alternativa e ingresaron a ella cuando sus otras opciones no fueron alcanzadas:

“ ¡Ja, ja, ja!, yo estoy escuchando a todas mis colegas y todas que como que de chicas sintieron todas esa vocación, pero en mi fue todo lo contrario, yo no pretendía postular a la profesión y entrar a la universidad primero a ... quería ser veterinaria, usted conoce que no quedé. Así que postule a pedagogía en biología y hice dos semestres de biología, y después consideré que era demasiado largo, así que me cambié a pedagogía, porque en ese tiempo eran tres años y era mejor, y empecé a trabajar y en la primera oportunidad que tuvimos práctica de observación, ahí nació recién la inquietud de por ser profesor, porque hasta ese momento yo todavía pensaba, no si me voy a cambiar de carrera, pero no me cambié nunca y seguí en esto y ya llevo veinte años trabajando, y considero que si una persona no tuviera vocación no podría seguir en esto”

Para otra entrevistada la posibilidad de entrar a pedagogía no fue nunca una opción real, sin embargo la madre jugó el rol de incentivarla una vez que las otras opciones habían fallado:

“Bueno mi caso es bien especial ah. Yo no quería estudiar pedagogía, yo soy honesta. No quería, eh, mi deseo era estudiar psiquiatría, eh quería ser medico situ, eh, en ultima instancia quería ser abogado ya, y en tercera instancia, bueno habría que postular, postulé a todas las carreras y ... Lamentablemente había postulado a Valparaíso, quedé en todas las universidades, quede en otras universidades...Pero aquí en Santiago quede en pedagogía básica, y la mamá dijo: Que rico que quedaste aquí en Santiago en pedagogía básica. Porque tu con diecisiete años no vas a ninguna parte. Bueno, el caso es parecido al tuyo, mi madre, eh, frustrada en su parte profesional, porque ella es una maestra innata, o sea ella lo lleva adentro. Entonces se quiso proyectar a través de mí. Entonces ella feliz que yo estudiara pedagogía. Y, el principio entre de malas ganas a estudiar pedagogía... que sé yo...”

B. Valoración de la Formación Teórica y la comprensión del quehacer Docente

CONCEPCIÓN DE UNA BUENA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA VALORACIÓN DE LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA.

Los docentes entrevistados han conformado una representación de las necesidades y retos que plantea la experiencia docente, teniendo como principal acento la resolución de problemas prácticos y el “saber hacer”.

Mi Formación Universitaria No Fue Todo Lo Que Yo Esperaba

Algunas de las entrevistadas que siguieron su formación de pre-grado en la Universidad, perciben debilidades en la formación obtenida, señalando que los académicos de mérito eran escasos:

“Y esos profesores que uno identificaba inmediatamente en la universidad, esos que llevaban como una estela de alumnos detrás, que eran los maestros, los maestros eran pocos, eran pocos, eran muy pocos y bueno era lo que había poh, si había que salir adelante. Encuentro que mi formación universitaria no fue todo lo que yo esperaba”.

La percepción anterior contrasta con la presentada por las docentes que estudiaron en la Escuela Normal:

“A mí me marco mucho la diferencia, entre la Escuela Normal y la Universidad. La Escuela Normal es la realidad misma, y la Universidad es todo, o sé bien o sea nada que ver con la realidad”.

La universidad no es formadora. entrega mucha teoría, pero para que sirva debe ir ligado a la persona y no a la teoría, este es un trabajo con personas.

Para las educadoras entrevistadas se necesita que la formación inicial universitaria vincule la teoría y la práctica, critican fuertemente su formación inicial, la que en muchas ocasiones consideran fue excesivamente teórica, con poca articulación con lo práctico:

“Y en ese tiempo, en que yo estudie, lo que yo veía, no me servía, porque en el invierno, en vacaciones o universidad, y en julio, trabajé de vuelta de vacaciones y vi la falta de recursos. Entonces, tú te das cuenta de que todas las herramientas (...) no te sirven, porque tú te formas, y va a depender de ti el actualizarte, el hacer mejorar, el hacer cursos; tanto el crecimiento profesional de pende de ti, y de nadie más. Entonces, la universidad no es formadora, no es formadora, mucha teoría, el currículo, la evaluación, pero todo eso va ligado a la persona y no a la teoría, este es un trabajo con personas, y no nos sirve, no nos la teo... nos sirve lo práctico; bueno, tú en el camino entiendes que al niño tienes que hacerle cariñito o de repente tienes que poner de otra manera los contenidos, y de repente estas siendo más igualitaria que lo que va enseñando el currículo”

También señalan en el discurso que existirían conocimientos en torno a los fundamentos pedagógicos y didácticos, pero existieron carencias en la formación inicial respecto a la implementación en la práctica:

“Claro, porque yo estaba formada técnicamente muy bien, pero en la práctica, realidad no dominaba mucho..”

LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR TAMBIÉN ALGUNOS EJES TEÓRICOS.

No obstante lo señalado, el discurso también presenta, aunque con menos fuerza, la necesidad de incorporar algunos elementos teóricos que permitan comprender la conformación del sujeto educativo. Sin embargo este énfasis debe entenderse siempre de una búsqueda por que el acercamiento teórico sea una iluminación a la práctica y en caso alguno una búsqueda de una explicación centralmente comprensiva y teórica.

Son Tan Pocas Las Psicología En La Práctica, Que Nosotros Tenemos Para Manejar Los Estilos De Aprendizajes

Las entrevistadas consideran también que existe una debilidad en ámbitos disciplinarios que deberían acudir a complementar los conocimientos del educador:

“Incluso el ramo de psicología, porque para nosotros como profesores, es vital, es vital psicología, y no tan solo la psicología para entender los alumnos, sino que lo mismo con los apoderados. Son tan pocas la psicología en la práctica, que nosotros tenemos para manejar los estilos de aprendizajes”

LA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA COMO UN MODO DE AUTOAFIANZAMIENTO

Yo Tuve Una Directora Que Me Formó, Y Ahora Nosotros Tenemos Un Excelente Director

Algunas docentes valoran la presencia de docentes o directivos que les aportan a su trabajo pedagógico, ya sea con orientaciones respecto a temáticas puntuales o a través del desarrollo de acciones educativas con los alumnos, que les permite a ellas conocer un enfoque sobre una temática o estrategias de implementación del trabajo educativo en torno a algún aspecto que les resulta especialmente difícil a ellas:

“..yo creo que te aporta también lo que son las personas que te acogen en la comunidad educativa. Yo, por ejemplo, yo hace dos años atrás en el colegio en que estoy ahora, yo tuve, lo que es la directora actualmente es la que me formó, y ahora nosotros tenemos un excelente director que es (...) y yo creo que él ha sido el otro eje de nuestro trabajo, y yo creo que en cierta medida eso te va ayudando enormemente, es decir, es el grado de motivación, como te estimulan ellos y como te ... porque yo te digo, nosotros tenemos esa facilidad de que si algo no sabemos, nosotros tenemos la confianza de ir y decir “sabes que no sé”, y él va y te hace la clase o él va y “sabe qué Don Mario no sé motivación”, entonces él dice yo te hago la clase motivación, él va y te la hace. Yo me acuerdo que él parte con mis cuatro unidades de matemática, y jamás lo olvidé y con él, con excelentes resultados, entonces eso es, es la confianza, es esa persona que este ahí, que sea incondicional, que tenga ese tiempo yo creo que es ...”

Es interesante percibir que la valoración indicadas por los docentes, se sitúa desde la existencia de un vínculo que se podría definir como protector, En efecto, lo que valoran los docentes es que el Director ofrezca una experiencia en cierta medida de modeling para resolver la carencia puntual, en definitiva lo que se valora es la existencia de un docente que las acoja y ejerza de modelo:

“Y lo otro que dijeron aquí, que tenemos que tener un profesor modelo, cuando uno llega a una escuela donde, donde, en realidad hablemos las cosas como son, hay escuelas en que todos se tienen envidia, hay grupos”

LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO UNA BÚSQUEDA DE COMPLEMENTACIÓN.

La opción por la Formación Continua es vista como un mecanismo de participación voluntaria, en la que se espera solventar las debilidades de la formación inicial.

Es personal de todas maneras, voluntario

La decisión de participar en la experiencia de perfeccionamiento, es una opción personal. Es decir el interés surge desde motivaciones personales y los propios diagnósticos referidos a las carencias profesionales. Desde allí, los docentes establecen sus prioridades de optar a perfeccionamiento en el contexto de las ofertas existentes:

E: “¿Cómo llegan ustedes al perfeccionamiento?, es una cuestión, una motivación personal, hay una motivación institucional ahí.”

P3: “Para mí personal, personal porque o sea siempre ha sido por mi interés, por yo aprender y de saber más sobre algo que no, que se me enfrente en un momento”.

“Es personal de todas maneras, voluntario se nos dio, se nos dio la posibilidad de elegir y, por ejemplo a lo mejor el tema más recurrente para nosotros es los N B, que sé que fue necesario empezar a meternos en esa, en ese nuevo concepto...¿no es cierto?, ya no eran las asignaturas ni los cursos, sino los sub. sectores, no cierto, el primer ciclo, entonces la necesidad de de actualizarlo, ya otro término empleado antes, pero son las necesidades personales y de y de nuestro trabajo”.

“ Y en general, lo mejor hay muchos cursos que te pueden imponer en los colegios, pero si tu quieres vas, y si es que vas si quieres te quedas, algo lo aprovechas o no poh. Entonces siempre es una decisión personal, porque sí sí yo quiero sacar provecho de un curso lo voy hacer.

Uno de los principales ejes de esa decisión personal, corresponde a la necesidad de incorporar conocimientos respecto a áreas que sienten deficitarias, y responder los desafíos que les presenta el trabajo educativo:

“ E:¿Cuáles son los motivos de participar en el perfeccionamiento?”.

P3 “A mí son los desafíos, cuando uno no sabe algo, uno de alguna manera tiene que aprenderlo, y ahí busca donde y ese es el motivo para perfeccionamiento”.

P2: “Si también como desafíos que y, y una forma de renovarse, de actualizarse”.

P1: “Tu escuchas hablar de repente de alguna, algún método nuevo. Que el método holístico por ejemplo y te llama la atención, entonces empiezas a querer averiguar, a saber donde como. Y te empiezas a meter en la necesidad de querer saber más”.

P2 “A mí son los desafíos, cuando uno no sabe algo, uno de alguna manera tiene que aprenderlo, y ahí busca donde y ese es el motivo para perfeccionamiento.”

... Me Hubiese Gustado, Me Gustaría Hacer Muchos Más Cursos De Los Que Realmente A Mí Me Interesa, Pero Yo No Dispongo De Lo De La Parte Económica Para Hacerlo

El factor económico es un aspecto que limita las posibilidades de elección.

"E: Eh ¿Han hecho cursos en donde ustedes han tenido que, por iniciativa propia ir y cancelarlos?"

P3: "Si eso ha sido casi todos los he hecho así."

P1: Mi proporción a lo mejor es distinta de ellas, yo he ido a los cursos que me han enviado, y menos a los cursos que yo he podido pagar... me hubiese gustado, me gustaría hacer muchos más cursos de los que realmente a mí me interesa, pero yo no dispongo de lo de la parte económica para hacerlo."

LA PARTICIPACIÓN EN LA RED DE MAESTROS DE MAESTROS COMO UNA EXPERIENCIA QUE TENSIONA LOS SABERES PREVIOS.

La opinión de las docentes, respecto a la experiencia de postulación en la Red Maestros de Maestros, no es homogénea. Para algunas de las participantes la postulación en la RMM es más fácil que la participación en la AEP, puesto que es la incorporación en una estrategia de presentación de su acción que ya conocen

"Cuando entregan el premio de A. E. P. A través de la provincial de educación, dicen que hay otra opción de postular a este otro mérito que es formar la Red Maestros de Maestros, que también es un portafolio, lo entregan, se ve que es mucho más fácil, más simple y por lo tanto si está la opción porque no tomarla."

Para otras en cambio su postulación fue un reto mayor que la postulación en la AEP, puesto que se trata de pensar un proyecto de trabajo con otros profesores, lo que no conforma parte habitual de su desempeño profesional

"En mi caso no, porque para mí fue fácil hacer la A.E.P. comparado con la Red, porque la A.E.P. era: ¿Cómo hacía mis clases?, ¿Qué me motiva a hacer tal clase?, ¿Cómo lo evaluaba? ¿Cómo lo reflexionaba? Entonces yo, en cuanto a la clase eso me encanta, en cambio en la red de maestro era: ¿Cómo lo haría yo con profesores?"

Un docente en cambio, considera que fue participar al interior de un tipo de experiencia que había llevado a cabo previamente.

"...pertenecer a la red y asumir ese rol, es algo que yo toda mi vida en mi labor profesional he hecho, toda la vida yo he estado apoyando a colegas nuevas, que llegan a la escuela, y como saben que yo soy mas viejito, tengo el pelo mas blanco, me preguntan yo les ayudo, ¿ya?. Entonces yo decía esto como que no es algo tan desconocido para mí"

FORMACIÓN TEÓRICA Y LA COMPRESIÓN DEL QUEHACER DOCENTE

Para los/as docentes entrevistados, el proceso de formación continua debe estar orientado al mejoramiento de la práctica, entendido este mejoramiento como la incorporación de elementos didácticos y metodológicos que les permita desarrollar mejor el trabajo educativo directo. Al mismo tiempo los/as entrevistadas, valoran la formación que aporta elementos prácticos, pero no las

experiencias en las que comparten con colegas. Se podría suponer, que necesitan una autoridad que les ofrezca una mirada técnica de las estrategias y enfoques didácticos adecuados ante cada situación. Lo anterior los instala en una relación de dependencia y limita su posibilidad de autogeneradores de soluciones ante el tema educativo.

Creo que un buen docente, es el que se auto perfecciona y el que va siempre adelantándose a los hechos

Las docentes entrevistadas asignan una alta valoración a la formación continua, entendida como mejoramiento de la propia práctica, considerando que es parte de la responsabilidad mantenerse en formación permanente con el objetivo de lograr responder a diferentes realidades:

“ Es que lo que, o sea la formación de uno después si uno quiere superarse, empieza a perfeccionarse, o auto perfeccionándose y leyendo. O sea leyendo buscando información. Ahora hay tanto medio donde buscar información”.

“Y en carrera docente, creo que un buen docente, es el que se auto perfecciona y el que va siempre adelantándose a los hechos”

Este proceso de formación es entendido como una construcción estratégica para enfrentar desafíos presentados por el propio desempeño, superando obstáculos y complementando su saber específico:

” Si uno va viendo donde tiene falencias, va tomando los cursos de acuerdo a los que va necesitando”.

Era trabajo de grupo, donde cada uno entrega los que sabe, la verdad es que eso no brindaba mucho aporte.

Respecto a la utilidad práctica del proceso de formación continua apoyado por el Ministerio de Educación las participantes no tienen una única opinión. El horizonte de la opinión se mueve desde un reconocimiento al aporte, a una crítica a los contenidos y enfoques metodológicos presentados. Respecto a los enfoques metodológicos se percibe que para algunas participantes la modalidad de taller, donde se trabaja sobre la base de los propios conocimientos de las participantes no aporta un enriquecimiento significativo, puesto que no rompe la barrera de lo ya conocido:

“Me ha servido, pero hasta ahora los cursos del ministerio, los N. B. por ejemplo, eran trabajo de grupo, donde cada uno aporta los que que sabe, en ese, con respecto a esa metodología, a currículo, a disciplina, a todo. Entonces la verdad es que eso, no no hacía mucho aporte. No nada nuevo.”

E:” Usted esperaba algo, esperaba algo distinto”.

P1: “ Claro, o sea que no recetas tampoco, pero experiencia eh, que no fueran las mismas que tiene mi colega del lado, o la que tiene al frente. Porque son más o menos, las que conocemos todos, las que compartimos durante too el año. Entonces algo nuevo, si estaban

dictando universidades, es porque se supone que tienen una investigación, porque forman profesores. Entonces uno espera cosas nuevas poh, cosas nuevas y la verdad es que no”.

Talleres de desarrollo personal.. Eso me ha servido mucho

Las entrevistadas valoran la formación que les entrega aportes para el desarrollo personal, puesto que esto se expresa en su desempeño posterior:

“... lo que sí me ha servido de esta, esa educación continua han sido los talleres que yo, he tomado. Talleres por ejemplo de desarrollo personal. De sexualidad, de auto reconocimiento cosas así. Eso me ha servido mucho”.

A Lo Mejor No Han Sido Las Personas Idóneas, A Lo Mejor Queremos Una Persona Mayor Preparada, Para Que Entregue A Lo Mejor Una Seguridad

Entre los docentes entrevistados existen fuertes críticas al trabajo de los docentes responsables de la implementación de la capacitación en la acción

“ A lo mejor de repente, no han sido las personas idóneas, a lo mejor queremos una persona mayor preparada, para que entregue a lo mejor una seguridad. Que se plante frente a, somos todos profesores que se plante frente a nosotros con digo mayor seguridad. Que se note que sabe más que el resto, que se imponga en conocimiento, en experiencia. Lo que rescato de los, de estos perfeccionamientos, es la experiencia, el compartir la experiencia con los profesores. A mí me ha gustado esa parte... Que se pongan en grupo ahí, hagamos minitos y hacemos el material didáctico. Entonces, ahí los profesores decimos no hacemos nada nuevo, pero siempre los profesores estamos hinchando, oye, pero si esto es los que tenemos hacer. Juntarnos a conversar para intercambiar experiencias. Saco esas cosas de los cursos”.

C. Concepción de la práctica educativa como experiencia construida socialmente

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA EDUCATIVA Y AISLAMIENTO DEL DOCENTE.

La experiencia de trabajo docente para los entrevistados en la mayoría de los casos es vivenciado como una experiencia de aislamiento. De esta forma la misma participación tanto en la red de maestros como en la AEP acontece como una experiencia que puntualmente se le solicita al docente, y que éste de forma individual desarrolla.

LA JEFE DE UTP ME LLEVO UN DÍA UN PAPELITO PARA QUE PARTICIPARA, ME DIJO ESTÁN OFRECIENDO ESTO Y LA SUPERVISORA QUIERE QUE ALGUIEN DE LA ESCUELA POSTULE.

En muchos casos la postulación de los docentes a la AEP proviene de una invitación realizada por un integrante del Equipo de Gestión del establecimiento:

“Bueno a mí por lo menos, en el colegio de la tarde la jefe de UTP me, me llevo un día un papelito para que participara, yo le dije que, me me dijo están ofreciendo esto y la supervisora quiere que alguien de la escuela postule.

Yo dije bueno veamos de que se trata, en realidad fue eso. Veamos de que se trata y yo lo comente con mi amiga del colegio de la mañana. Y ella me lo comento que su jefe, la jefa de UTP también le había dicho lo mismo.

Entonces nos miramos así, y eh hagamos este desafío, ya veamos de que se trata intentémoslo”.

“ Pati participaba en esto, si participé. A mí me asustaba un poco porque yo, había visto había escuchado antes...de la acreditación y hablaban de un portafolio, como que me asustaba, porque había que hacer muchas cosas. Y recordé que un profesor había tenido un portafolio en su auto, que era de él, está situación ocurrió el año anterior a mi participación. Entonces me fui relacionando, el no participó, lo dejo”.

PARTÍ CON UN POCO DE, COMO DE SUSTO... DESPUÉS SEGUÍ SEGUÍ ADELANTE Y ME PROPUSE HACERLO.

La decisión de mantenerse en el proceso de AEP o RMM es una respuesta a la propia voluntad de logro de las entrevistadas. Si bien algunas señalan que sintieron temor al participar, decidieron mantenerse en el proceso como una forma de autoevaluarse.

P1: “ Y eh y de llegar siempre hasta el final, o sea fue como lo otro, que si lo comenzaba tenía que terminarlo, aunque fuera arrastrando ja ja, pero tenía que terminarlo. Y pensaba que si era posible eso”.

P2 “Si fue fue una acreditación para mí, me una reafirmación a lo mejor, eh si partí con un poco de, como de susto, porque había que hacer muchas cosas, es como un poquito de inseguridad cuando tu empiezas a meterte en eso. Y y después confirmar que que era capaz, o que podía hacer cosas y lo había hecho por iniciativa propia. Después seguí seguí adelante y me propuse hacerlo. Y darme cuenta que podía, que lo había logrado me satisfizo.. o sea fue una satisfacción enorme emocionada creo que hasta las lagrimas, no sé. Me emocione, si fue muy importante para mí”.

P3: No, para mí también fue demasiado importante, fue algo que, o sea lo esperaba, porque sabía que me había ido bien eh. Yo me reconozco como, yo se como soy, entonces yo dije voy hasta aquí quedo y quedo”

POR TELÉFONO CON UNA COLEGA NOS COMUNICÁBAMOS...¿EN QUÉ PARTE VAS?, ¿ QUE ESTAS HACIENDO?...

La existencia de un grupo de pares que participa al mismo tiempo en la experiencia de acreditación, genera un espacio de apoyo que favorece la mantención en el proceso:

P3: “No era el desafío de que era, yo el portafolio ese portafolio, ya hágalo. Entonces por teléfono con una nos comunicábamos...¿en qué parte vas?, ¿ qué estas haciendo?, y así

teníamos, o sea está en la sexta región mi hermana, entonces íbamos trabajando en conjunto... Por ese motivo del desafío saque el portafolio”.

P1: “Yo creo que, el apoyo lo tuvimos entre nosotras”.

P2: “nosotras nos apoyamos mucho”.

P1: “Nosotras nos apoyamos arto”.

LA RELACIÓN CON SUS COLEGAS ES VIVENCIADO POR LOS ENTREVISTADOS/AS COMO UNA EXPERIENCIA DE CUESTIONAMIENTO Y COMPETITIVIDAD.

Los docentes recuerdan que al momento que se conoció en el establecimiento su decisión de participar en AEP, recibieron cuestionamiento por parte de sus colegas. De esta forma no existen indicaciones de haber recibido apoyo o reflexión pedagógica respecto a la participación.

¿Vas A Participar?

Las entrevistadas sienten que existe un enjuiciamiento en el ambiente docente de sus establecimientos, lo que les provoca la sensación de ser cuestionadas como profesionales en caso de que postulando a la acreditación no queden seleccionadas.

P2: “Hay hay hay lamentablemente en nuestra, en nuestra, en nuestro gremio somos muy. Usando una palabra, somos muy envidiosos”.

P3: “Cero profesionales”.

P2: “Entonces mas o menos, ah ¿vas ha participar?, y si uno no queda, si uno no sale elegida, seleccionada. Es como una mala profesora”.

Del mismo modo una vez obtenida la acreditación, señalan que percibieron falta de apoyo y rivalidad en algunos colegas de su establecimiento:

P3: “Pero en el colegio, sin ningún apoyo del colegio, sin ningún apoyo de nada de nada ...y después cuando me gane el SENCE, ni siquiera te felicito nada. Una envidia...Para mí, en el caso mío ha sido negativo, porque por el celo profesional, o sea too un día que ahh se gano el premio, oh se gano el premio. Y hay profesores que no te escuchan, ¿ y ese a quien le ha ganado?, entonces así.”

P2: “Hay mucha pica”.

DE APOYO ELLA COMO AMIGA ME APOYÓ, PERO NO DEL COLEGIO NADA, CERO.

Los/as docentes participantes tanto en la RMM como en la AEP, señalan que desde sus establecimientos de origen no recibieron apoyo, ni reconocimiento oficial por su esfuerzo. El apoyo obtenido proviene de docentes o integrantes del Equipo de Gestión en tanto amigos/as de las/os entrevistados, pero no como representación de la institución escolar:

P3: *“Cuando uno va a postular a algo, lo primero que son, los directivos, las profesoras. Ah ¿ella va a postular?, Entonces por eso mejor no decir nada, y yo recibí apoyo porque es mi amiga, es la inspectora general. Ella me iba revisando, “oye esto puede ser así asa, pero no de una persona nada. De apoyo ella como amiga me apoyó, pero no del colegio nada, cero”.*

P1: *“Nosotras no, o sea nosotras digo. Yo no tuve apoyo de ninguna especie, principalmente porque él en el colegio donde me propusieron, están tan preocupados de otras cosas. Yo les contaba, oye sabes que parece que podría ser, no era tan difícil. O me costo esto, me costo. Yo contaba cosas me escuchaban y ya, eso era todo. Y en el colegio de la mañana tampoco había mucho interés porque, yo no estaba postulando a la acreditación por ese colegio... O sea al revés era yo estaba postulando, por ese colegio, por el colegio que no me había dicho, eh oye ¿Por qué no participar en esto?”.*

Esta sensación de abandono tiene un contrapunto en la sensación de reconocimiento de un organismo externo que significa el recibir la AEP o ser integrado a la RMM. Esto es definido como la sensación de “la gloria” o el reconocimiento por la valía profesional:

P3: *“Pero en los colegios no reconocen, o sea que otras instituciones, el ministerio reconozca como es uno, y el colegio no reconozca eso, sí me duele a mí”.*

P1: *“ Mmm más que la plata, porque pa mi plata, eh es la nada, porque a demás me tomo un año de plata. Y eh y por otro lado o sea lo más importante en realidad, cuando me acuerdo que me preguntaron ¿ Cómo te sientes?, cuando después de eso. Me siento súper bien, ¿ Y que significa este premio para ti j aja lo que me preguntaba mi hermana ¡la gloria!, la gloria y nada más, nada más. Porque económicamente, de reconocimiento ahí, entre los pares, entre el colegio nada”,*

LOS DOCENTES PERCIBEN FALTA DE AUTOVALORACIÓN E INSEGURIDAD EN EL ACTOR DOCENTE.

Los docentes entrevistados consideran que los diferencia de sus colegas, es la valoración respecto a su propia acción educativa. Consideran que un elemento que se encuentra muy presente entre los docentes que ellos conocen es la inseguridad frente a sus propias capacidades, lo que los limitaría en las posibilidades de desarrollar nuevas experiencias educativas. Esta inseguridad, sería también una explicación para la dificultad de participar en experiencias como la AEP que significan asumir un reto, y las posibilidades de no alcanzar el éxito que trae aparejada.

Yo he visto personas que con poco espacio podrían hacer grandes cosas, pero no dan más de su tiempo.

Para las entrevistadas lo que hace la diferencia entre un docente y otro no es siempre su capacidad técnica o profesional, sino que, muchas veces, la decisión de entrega ante la tarea educativa. Esto lo ejemplifican especialmente con relación al tiempo y la energía asignada al desarrollo de dicha tarea.

“yo he visto personas que con poco espacio podrían hacer grandes cosas, pero no entregan más tiempo, uno puede entregar doce, si me tengo que quedar once de la noche, una de la

mañana, si se tiene que quedar uno se queda. Entonces hay personas que... bueno tienen sus motivos y no dan más tiempo a veces”

Las docentes entrevistadas no sienten que tengan en lo personal, una diferencia ni en formación ni en capacidad profesional con sus colegas, es precisamente esa priorización lo que hace la diferencia.

ES UN TEMOR A LO DESCONOCIDO QUE LOS COARTA EN LA POSIBILIDAD DE POSTULAR.

Existe la sensación por parte de los docentes participantes, que sus colegas pueden sentir temor a lo desconocido, y eso los limita de postular a experiencias con la AEP

“...considero que hay colegas que son mucho más capacitados y especialista que yo en el área en que se desempeñan, sin embargo es un temor a lo desconocido que los coarta en la posibilidad de postular, a pesar de que uno les incentiva pero, pero yo siento que ellos a uno lo ven como distinto, teniendo la posibilidad de irles incluso mejor que a uno mismo.”

Este temor sería encubierto como carencia de tiempo, pero en el fondo, sería sólo temor a la dificultad del reto.

“Y lo justifican porque el tiempo es demasiado, o la responsabilidad, tenemos tanta carga en el colegio, pero el tiempo hay que buscárselo, yo también les digo tendría la misma presión que Uds. Pero sin embargo me busque el espacio, porque las cosas no se reciben así tan fácilmente, hay que luchar para obtenerlas. Entonces quizás falta de perseverancia, de poder comprometerse.”

Hay Muchos Profesores Que Tienen Un Autoestima Muy Baja... Siendo Que Son Capaces

Estrechamente vinculado al temor frente a los retos, los docentes entrevistados perciben en sus colegas una baja capacidad de autovaloración

E.M: “Es un temor una inseguridad a lo desconocido y asumir algo que es una responsabilidad que requiere de mucha auto-disciplina y de un trabajo continuo, responsable y de perseverancia.”

E.AL: “Yo pienso fijate que hay muchos profesores que tienen un autoestima muy baja. Siendo que son capaces, porque cuando uno está trabajando con ellos, entonces uno les dice: “¿Cómo lo harías tú?” Y tan dan re-buenas ideas. Y les dices “Viste que eres capaz”, “Ah pero si eso lo hago todos los días”. - Entonces para ellos, como que eso no es valorizado, entonces dice, pero bueno y yo le digo: “Bueno y que crees que estamos haciendo, si eso es, es poner a los “Cabros” ahí, en esa disyuntiva.” y te dicen: “Ah pero si eso yo lo hago”, “Bueno entonces valorízalo, siéntelo como que lo estas haciendo bien.” Pero eso cuesta, les cuesta a los colegas. Hay otros que dicen, que sé yo, te dicen: “Mírale la cara a la directora, seguro que viene contre mí, algo me va a decir.””

LA OBTENCIÓN DE LA ACREDITACIÓN O PARTICIPACIÓN EN LA RED COMO EXPERIENCIA DE AUTOVALORACIÓN

Dado que el docente vive su experiencia laboral con un fuerte énfasis en la sensación de soledad y falta de reconocimiento respecto a su desarrollo laboral, la experiencia de participación tanto en la AEP como en la RMM es reinterpretada como una experiencia de reforzamiento a su propia valía. De esta forma la experiencia se incorpora en su campo representacional como una forma de sentirse apoyado por un tercero respecto a la adecuación de su desempeño.

Defiendo Más Mi Trabajo

La sensación de respaldo que significa la obtención de la acreditación y/o la participación en la Red, es expresada por las/os entrevistados, como la potencialidad para defender su propia practica pedagógica en tanto experiencia valiosa y adecuada.:

P2: “ Y de seguridad, yo también creo”.

P1: “Y de seguridad”.

P2: “Porque ahora uno siente que, no poh tu estás confirmada en algo, como que necesitabas un pequeño, una ayudita pa reafirmar lo que tu esta haciendo. Entonces ahora entregas con mayor propiedad lo que lo que tienes que hacer”.

P1: Y defiendes más tu trabajo, porque antes siempre que alguien te decía alguna cosa, tú como que la empezaban a pensar. Chuta si parece, y y te dejabas, de repente a lo mejor llevar por ese comentario, y no ahora. Yo siento que lo estoy haciendo está bien, y cuido más mi lo que yo le entrego a los alumnos. Defiendo más mi trabajo”.

Al mismo tiempo esta experiencia ha significado, para la mayoría de los docentes entrevistados, la revisión de sus propias estrategias profesionales previas. Mayoritariamente valoran la experiencia del trabajo con portafolio como un muy buen sistema de planificación, que intentan aplicar actualmente en sus prácticas educativas.

“Si si si, yo por ejemplo me he, la planificación, yo antes no estaba como tan compro, no estaba comprometida con la planificación, sentía como si, yo se lo que tengo que hacer. Y mi punteo de algunas cosas y ya. No, siento que tengo que planificar y trato de planificar tal como estaba en el portafolio, y mis clases quiero que sea excelentes, quiero que sean muy buenas, quiero que todos mis niños aprendan, o sea fue como una inyección de energía”

De esta forma nuevamente la importancia asignada a una experiencia de formación continua, se levanta desde la valoración al aporte práctico para el desarrollo de la acción docente.

Ahora Los Colegas Te Buscan Y Te Consultan. “Ah Tú Eres Maestro De Maestro”.

Los docentes participantes en la RMM perciben que se ha abierto un reconocimiento hacia ellos, entre algunos de sus pares, aún cuando también consideran que existe un dejo de ironía en algunos de ellos

“Es que ha pasado algo no extraño, sino que algo que es consecuencia de haber tenido esta...de pertenecer a la Red Maestro de Maestros, que ahora los colegas te buscan y te consultan. “Ah tú

eres maestro de maestro". - Algunos con cierta ironía. Pero van a pedir que tú les ayudes. Y uno les ayuda."

D. Reflexiones finales del Ámbito Cualitativo.

La reflexión que se presenta a continuación se desarrolla considerando como ejes articuladores primeramente los objetivos específicos de la investigación y posteriormente las hipótesis de trabajo. De esta forma a partir de los elementos surgidos en el análisis cualitativo podemos establecer que existen ciertos aspectos que caracterizan el discurso de los/as educadores/as que han obtenido tanto la Acreditación de Excelencia Pedagógica, como la participación en la Red Maestros de Maestros.

DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con el fin de mantener un orden que permita comprender con mayor profundidad los diversos elementos construidos a partir del discurso de los entrevistados, cerraremos estas reflexiones relacionando los hallazgos ordenados en torno a los objetivos con los elementos planteados en las hipótesis de la investigación.

- En términos de las características de los docentes que obtienen la AEP y de los que presentan y ejecutan proyectos exitosos en la RMM podemos indicar al menos dos elementos de interés:
 - a) Por una parte con relación a la experiencia de educación formal y su posible impacto respecto a la opción de ser docente, se puede indicar que todos los/as entrevistados recuerdan la existencia de uno o varios docentes especialmente significativos. No obstante, cabe la pregunta de si es este fenómeno privativo de las características de la población en estudio o, por el contrario, corresponde a la conformación de recuerdos de todos quienes han participado en el fenómeno de la educación formal.
 - b) Un segundo aspecto de interés es la amplitud del discurso respecto a la preeminencia en la postulación a las carreras pedagógicas. De esta forma hay quienes señalan que se trató de su primera opción, y otros, para quienes la inscripción es una opción secundaria, ante el evento de no resultar inscrito en aquella carrera que le eran de mayor interés.
- Con relación a las características de la formación inicial de los docentes que han recibido tanto la AEP como de los integrantes de la RMM, se puede señalar que existe diferencia entre la opinión de los docentes formados en un centro universitario, de aquellos formados al interior de las Escuelas Normales. En efecto, los docentes cuya formación tuvo lugar al interior de una institución universitaria, consideran en general que dicha formación fue deficitaria. Esta debilidad se circunscribiría a la relación práctica teoría, en la que el eje práctico presentaría un desmedro. Es necesario señalar que lo que están comprendiendo por tal ámbito práctico los docentes, corresponde al desempeño empírico al interior del mundo educativo propiamente tal. Es decir los docentes entrevistados sienten que las oportunidades de practicas educativas fueron escasas y limitadas.

Por su parte los docentes entrevistados que fueron formados en espacios de Escuelas Normales, sienten que éstas les entregaron una experiencia armónica, de tal forma que la relación práctica teoría, tal como se ofrecía en ese espacio formativo, les ha permitido enfrentar el reto del trabajo educativo de forma eficaz.

Hay una segunda debilidad que señalan las/os entrevistadas/os que han sido formados en espacios universitarios. Esta crítica se refiere a la carencia de ciertos enfoques disciplinarios, que ellos consideran necesarios en el trabajo educativo. Especial referencia hacen a los elementos teóricos del ámbito de la psicología y de la sociología.

- Respecto a las características de la “formación continua” en la que han participado los entrevistados, estos indican que han seleccionado las modalidades de formación a partir de una búsqueda por complementar aquellos aspectos que consideran más débiles, en sus marcos de operación y referencia.

Así el acercamiento que realizan los participantes de las entrevistas al tema de la formación continua, corresponde a la búsqueda de complementación ante lo que ellos diagnostican como carencias profesionales. Dichos diagnóstico, corresponde a un reconocimiento de carencias frente a los nuevos marcos y exigencias planteadas desde la reforma educativa actual. Por lo anterior, se podría señalar, que los diagnósticos de necesidades establecidos por los docentes entrevistados, no se orientan a satisfacer lo que ellos mismos consideran debilidades de su formación inicial, sino que ha dar respuesta a necesidades específicas surgidas a partir del actual contexto educativo planteado desde el Estado.

- Es interesante señalar que la mayoría de los entrevistados indican que su postulación se debió a una selección y/o invitación por parte de alguno de los integrantes de la Unidad Técnica del establecimiento. Al mismo tiempo, los mismos entrevistados indican que durante el proceso de postulación, y muchas veces aún después de obtenida la AEP, no existió apoyo ni reconocimiento por parte de los mismos integrantes del equipo de gestión.
- Resulta significativo indicar que los entrevistados consideran que la experiencia de participación en el proceso de AEP, les ha significado el conocimiento de una experiencia de planificación que es de gran utilidad para su desempeño docente cotidiano.
- Resulta también de interés la percepción de los entrevistados, respecto a que existiría una fuerte inseguridad en los docentes, respecto a sus propios desempeños como actores educativos. Esta percepción se puede relacionar con la opinión de que las modalidades de formación continua en las que comparten experiencias con sus colegas no son tan potentes, como aquellas en las que reciben desde una docente información que les pueda servir para trabajar posteriormente en sala. Desde esta relación se puede suponer, que lo que se está expresando es efectivamente una desvaloración del propio colectivo, en tanto capaz de generar propuestas y reflexiones validas para el enfrentamiento del tema educativo. Se puede considerar que hay una dependencia cognitiva y afectiva respecto a una autoridad desde donde validar las acciones desarrolladas en aula.

- El levantamiento de la importancia de obtener conocimientos prácticos, en detrimento de la valoración de la experiencia de reflexión teórica como importante por si misma, da luces respecto a una posible comprensión del rol, como técnico. En definitiva, se podría suponer que para los docentes entrevistados, su propio desempeño se conforma desde una tecnificación de la acción, que busca soluciones directas a problemáticas y retos puntuales, más que a la búsqueda de herramientas generales desde donde poder conformar marcos de interpretación amplios que permitan enfrentar una diversidad de situaciones.

- El sentimiento de aislamiento y competitividad planteado por los participantes de las entrevistas, permite suponer la manutención de uno de los ejes centrales que se ha indicado constituyen la cultura docente. Esta presencia provoca en los docentes por una parte temor ante la posibilidad de diferenciarse, y por otra, dificultad de enfrenar retos que puedan significar un eventual fracaso.

- Finalmente la principal característica común tanto de los docentes que han recibido la Acreditación de Excelencia como de quienes participan en la Red de Maestros, es la existencia de una auto exigencia al logro. Lo anterior se expresa en la tensión planteada por los docentes, en términos de que una vez integrados al proceso de postulación, se sentían obligados a obtener ya sea la acreditación o el ingreso a la red, según correspondiera.

DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

Al relacionar el análisis cualitativo de los discursos emitidos por los/as docentes entrevistados, con las principales hipótesis planteadas en el estudio es posible señalar algunos elementos centrales:

- No existe una formación inicial prototípica entre los docentes participantes. En efecto es posible encontrar tanto docentes con una formación inicial universitaria, como normalista. Y ¿respecto de las universidades que pertenecen al consejo de rectores versus las privadas? Se puede llegar a alguna conclusión. ¿Predomina alguna Universidad por sobre las demás o la dispersión es tal que no existen datos relevantes?

- Respecto a la formación continua, mayoritariamente los docentes entrevistados señalan haber participado en experiencia de formación insertas en un enfoque de carácter práctico. Lo anterior se debe por una parte a un autodiagnóstico de que su formación inicial muestra debilidades en ese ámbito, y por otra a que se sienten en la necesidad de responder a los retos que plantea la Reforma Educacional actual. A los dos elementos recién indicados, se agrega la presencia de un marcado desapego de los docentes entrevistados, respecto a las experiencias de formación teórica.

- Si bien, mayoritariamente, los docentes participantes en las entrevistas han tenido un nutrido recorrido en procesos de formación continua, es posible encontrar algunos profesionales que no han participado en este tipo de espacios. Y esos docentes, son

hombre, mujeres, de donde provienen? ¿cómo es posible que hayan obtenido la AEP y/o pertenezcan a la Red si no han tenido perfeccionamiento?

- Existe una incorporación preferente de los docentes entrevistados, en experiencia de formación continua ofrecidas tanto en el contexto de los programas ministeriales, como en aquellos costeados por las instituciones educativas a las que pertenecen. Lo anterior es explicado por los docentes debido al bajo presupuesto de que disponen.
- Los docentes entrevistados señalan que no ha existido de parte de los equipos de gestión, de sus establecimientos de origen, apoyo para el desarrollo del proceso de postulación, ya sea a la Acreditación de Excelencia o a la Red de Maestros..

VI. CONCLUSIONES

A continuación se presentan resultados conclusivos obtenidos a partir de la triangulación entre el análisis cualitativo y cuantitativo.

Respecto a la diferenciación de dos sub-grupos al interior de la población AEP.

1. No existen diferencias significativas entre los sub-grupos trabajados. Esto vale para las distintas dimensiones que son ejes del estudio, tales como la práctica profesional, formación inicial y valoración de la misma, opciones por la formación continua y vinculaciones con grupos sociales. Esta afirmación es válida tanto desde el análisis cualitativo y cuantitativo.
2. Es preciso constatar que al analizar el sub-grupo RMM no existe diferenciación entre la población que presentó proyectos y aquella que no lo hizo. En efecto, existen contradicciones similares al interior de los discursos levantados por ambas poblaciones. ¿cuáles serían esas contradicciones?
3. El tipo de discurso, las opciones y justificaciones que emergen de los análisis llevan a pensar en una matriz cultural bastante homogénea en el conjunto de la muestra de los docentes.

Respecto a la formación inicial

1. En ambos análisis se muestra la relevancia que tiene para el docente la formación inicial. Ésta conforma el fundamento de su posterior desarrollo profesional. Sin embargo, se constata que la formación inicial recibida por ellos no cumplió sus expectativas, salvo en el caso de aquellos que estudiaron en Escuelas Normales.
2. Es interesante constatar que los docentes asignan una especial importancia a docentes señeros en su camino de opción por la pedagogía. Esto nos lleva a plantear una hipótesis a trabajar que la opción por la pedagogía no está en sus contenidos o en la capacidad profesional de la misma sino que en la lógica del modelo carismático.
3. Vinculado con lo anterior emerge la importancia asignada al tema vocacional. Si bien, en las entrevistas cualitativas algunos docentes asumen que la opción profesional no fue su

primera opción, en las respuestas al cuestionario aparece mayoritariamente como primera opción. ¿qué podría explicar esa diferencia?

4. Es posible suponer que existe un imaginario de la vocación docente como central para el desarrollo profesional, lo que dificultaría que se pudiese asumir una vinculación meramente instrumental con la tarea educativa. Y ¿cuál se podría suponer que es el contenido de ese imaginario?
5. Es interesante destacar que no existe una valoración compartida entre los docentes respecto a la importancia de la formación normalista. A pesar, que quienes fueron formados en esas casas de estudios presentan una alta valoración ¿por ese tipo de formación? o ¿por ellos mismos? al respecto.

RESPECTO A LA FORMACIÓN CONTINUA.

1. Una primera constatación es que los docentes que conformaron este estudio están insertos en un proceso de formación continua. Dentro de este proceso se distingue distintos niveles de apropiación. Tanto respecto de las modalidades de formación como de sus temáticas.
2. Con relación a la modalidad cabe reconocer que un grupo importante ha buscado alternativas más allá de las instancias oficiales. Sin embargo, en las entrevistas se ha logrado captar la dificultad económica que presentan algunos docentes para optar por instancias privadas de formación.
3. Con relación a las temáticas, si bien se comprueba que existe una diversidad de intereses, puesto que los docentes han optado por formarse en distintos temas del campo educativo, se aprecia tendencias por algunas temáticas en particular, como es el caso de las metodológicas o técnicas ¿técnicas para qué?.
4. La opción anterior podría explicarse a partir del discurso de los docentes en el que reconocen carencias de su propia formación. Por tanto la capacitación en el ámbito metodológico como eje de su formación continua sería coherente con su diagnóstico.
5. Unido a ello encontramos tres líneas de discursos que se complementan. a) La valoración de la formación continua como un ámbito de fortalecimiento de su práctica docente. Es decir, aquellos cursos, talleres que facilitan métodos, técnicas, sugerencias, instrumentos susceptibles de ser utilizado directamente en la práctica docente. b) Una crítica a la formación docente orientada desde una perspectiva principalmente teórica. Es decir, hay un fuerte cuestionamiento a los enfoques teóricos que no incorporan un desarrollo concreto hacia la práctica. Al mismo tiempo, existe un pre-juicio contra los enfoques teóricos desde una perspectiva que se podría llamar tecnicista c). Llama la atención que los docentes desvaloricen la experiencia de formación continua entre pares dado que ello implica una deslegitimación del propio saber y de la propia capacidad para elaborar nuevas soluciones a los desafíos de la experiencia educativa. Sin embargo, encontramos una legitimación de los talleres con docentes externos que ofrezcan una metodología adecuada a sus necesidades profesionales. Y una explicación podría ser El aprendizaje entre pares no aparece como el discurso del grupo, tal vez, porque entre ellos mismos no se legitiman como

potenciales expertos en algunos temas. Otra explicación se refiere a que los docentes se identifican con la figura de verticalidad profesor alumno, sin incluirse la noción de un perfeccionamiento entre pares y aludiendo a que esta práctica no es una instancia sistemática ni de acceso masivo. Es decir, en el imaginario de los docentes esta estrategia no aparece como perfeccionamiento.

RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

1. Con relación a este punto se presenta una distancia entre los resultados obtenidos por los dos tipos de análisis realizado. Mientras que en lo cualitativo la participación social prácticamente no aparece como una dimensión del discurso, en aquel cuantitativo, asume un valor significativo. Incluso de forma de participación frecuente y con carácter de liderazgo y conducción.
2. Esta distancia podría explicarse a través del discurso los docentes no valoran ni perciben su rol social

RESPECTO A LA TECNOLOGÍA

1. Si bien en el análisis cuantitativo, el uso de la tecnología para fines educativos es altamente significativo, aparece como incoherente con la experiencia del uso de lo tecnológico en la experiencia de dar respuestas a la encuesta aplicada.
2. A pesar de las limitaciones que pudiera haber en el uso, igualmente se aprecia la instalación de este medio como un recurso educativo básicamente ligado a la información y no a la socialización.

VII. RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de las conclusiones de este estudio.

RESPECTO A LA FORMACIÓN INICIAL

1. La formación inicial si bien es fundamental para el posterior desarrollo profesional de los pedagogos, debe ser revisada, y con urgencia. Creemos que los actuales procesos de Acreditación de las carreras pedagógicas por parte de la CNAP contenida en el proyecto de ley actualmente en el Congreso, viene a aportar en este sentido. ¿Como se relaciona esta recomendación con el estudio realizado?
2. El tema vocacional en la selección de educadores para la formación inicial, selección u otros mecanismos similares, debe ser objeto de estudios posteriores, dado que en las respuestas al instrumento aparece como un eje relevante que explicaría a un docente que se entiende como profesional.
3. Dado que existiría interés por continuar en procesos de formación continua, más allá de los que ofrecen las instituciones, debieran pensarse modos de apoyar a los

docentes que las busquen, en la medida que la dificultad económica es un obstáculo.

4. La política educativa debiera tender a apoyar procesos de formación continua que vengan a aportar directamente a realizar una mejor docencia; es el caso de aquella que perfecciona en aspectos metodológicos y didácticos de las disciplinas. Más aún porque estos son los aspectos que ellos califican como débiles en su formación
5. Es también una necesidad apoyar a los docentes en el uso y en el acceso a la tecnología, dado que si bien es altamente valorado como un recurso educativo, existen serios problemas de manejo o acceso de este medio. Recomendamos revisar un proyecto realizado en Ecuador que ha sido altamente productivo con este propósito (maestros.com) En el marco de este estudio, no me parece una recomendación válida
6. Finalmente recomendamos que para la realización de estudios como este se considere un mayor tiempo y, así mismo valorar los períodos en los cuales se deben realizar, de tal forma que los docentes tengan efectivamente la oportunidad de participar y la entidad encargada de realizar el estudio con los tiempos necesarios para ejecutarlo, considerando los tiempos de reflexión que se requieren cuando se produce conocimiento. En el marco de los tiempos, negociaciones con la entidad investigadora, esto no aparece como una recomendación pertinente ya que era sabido desde el principio el cronograma de trabajo por ambas partes y así fue aceptado