

Sistematización de Buenas prácticas de los Planes de Superación Profesional

Resumen ejecutivo

Abril, 2017

Índice

1. Introducción	3
2. Antecedentes de la formación continua en Chile y casos internacionales	4
2.1. <i>Contextualización sobre formación continua, evaluación y formación docente en Chile</i>	4
2.2. <i>Descripción de los Planes de Superación Profesional</i>	5
2.3. <i>La experiencia internacional</i>	6
3. Concepto de Buenas Prácticas	8
4. La metodología para el levantamiento de información	8
4.1. <i>Instrumentos utilizados</i>	9
4.2. <i>Muestra</i>	9
4.3. <i>Técnica de análisis</i>	10
5. Los resultados	10
5.1. <i>Fortalezas detectadas</i>	10
5.2. <i>Debilidades detectadas</i>	12
6. Evidencia de Buenas Prácticas	15
7. Propuesta para la evaluación del proceso de elaboración de PSP	16
8. Resumen y conclusiones	16
9. Bibliografía	19

1. Introducción

Existe un amplio consenso entre los expertos en que las buenas prácticas docentes desarrolladas en el aula impactan positivamente el aprendizaje de los estudiantes (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) (Darling-Hammond, 2009). En razón de ello, la formación continua de los profesores ha sido un elemento central de la política educativa en los últimos 20 años a nivel mundial. “Cada vez se hace más evidente la importancia de los docentes en los procesos formativos de nuestros niños y jóvenes en el sistema escolar. No solo porque son quienes deben traducir el currículum -contenidos, habilidades y valores definidos como nación- a la enseñanza diaria en la sala de clases, sino también porque son quienes acogen y guían a los estudiantes en su desarrollo como personas, en un periodo determinante de sus vidas. La influencia de los profesores – para bien o para mal – en las nuevas generaciones es indiscutible. Los maestros son uno de los referentes más importantes para su integración a la sociedad y acercamiento a la cultura” (Sotomayor & Walker, 2009). Esta dimensión ética perfila el rol del docente como el ente responsable de su entorno natural y social debiendo tener una comprensión cabal de esta realidad que lo motive a contribuir a su mejora. Así, la formación docente no tiene un fin en sí mismo ni para el individuo en particular, sino que su objeto es que el profesional logre darle sentido a su profesión reconociendo en la enseñanza la actividad propia de la docencia y la función social que ésta cumple.

En esta misma línea, los Planes de Superación Profesional (en adelante PSP) forman parte de la política de formación y evaluación docente, liderada por el MINEDU-CPEIP. Los PSP, que rigen desde el año 2004, son un conjunto de acciones de formación, diseñadas y ejecutadas por los municipios que hayan implementado la evaluación del desempeño de los docentes de aula de su dotación. Esta formación está dirigida a los docentes que resulten evaluados con un nivel de desempeño básico e insatisfactorio en la Evaluación Nacional de Desempeño Docente.

Estos planes tienen la finalidad de constituir en cada comuna espacios locales de desarrollo profesional de los docentes. Esto con el objetivo que los docentes cuenten con más y mejores herramientas profesionales que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (CPEIP, V4, pág. 5).

Así, este estudio tiene por objetivo describir las buenas prácticas de los PSP desde la perspectiva de los actores relevantes a partir del estudio del diseño y la implementación de una muestra de casos de PSP a lo largo del país. Buenas prácticas entendidas como aquellas prácticas que permiten alcanzar los objetivos planteados en el marco de la mejora de la calidad docente de los destinatarios y como planes integrados en procesos de mejora de calidad educativa de los establecimientos y territorios donde se llevan a cabo.

La metodología de estudio se basó por un lado en la revisión bibliográfica sobre casos exitosos de políticas de desarrollo profesional docente, para contar con los principales elementos de éxito de los mismos. Por otro lado, se realizó un proceso de levantamiento de información primaria en 24 comunas del país. Se entrevistó a los encargados de la elaboración de estos planes en las comunas, a ejecutores de los cursos, a docentes que hubieran o no participado de los PSP, a directores de establecimientos y

a funcionarios del CPEIP, todos actores relevantes en el proceso de diseño e implementación de PSP. Para ello se usaron técnicas cualitativas, orientadas a conocer sus percepciones y opiniones, profundizar en los significados que subyacen y conocer el modo que interiorizan, comprenden y significan la implementación de los PSP.

Los principales productos que emergen de este estudio son:

- La sistematización y construcción de criterios de buenas prácticas de implementación de PSP producto del estudio y sistematización de evidencia internacional y nacional.
- Una rúbrica de comportamiento para el Encargado Comunal, elaborada en base a la experiencia internacional y al discurso de los actores relevantes del proceso de 24 comunas del país, que sirve de guía en el proceso de diseño e implementación de estos planes y una pauta para identificar si las prácticas comunales cumplen con los criterios para ser consideradas efectivamente buenas prácticas.
- El diseño de un curso de capacitación on-line para los Encargados Comunales de los de PSP con los resultados del estudio sobre las buenas prácticas y contenidos relevantes de formación docente.

2. Antecedentes de la formación continua en Chile y casos internacionales

2.1. Contextualización sobre formación continua, evaluación y formación docente en Chile

Los decenios posteriores al retorno a la democracia han sido claves en la implementación de políticas que buscan el mejoramiento del ejercicio de la profesión docente. En este contexto, en 1991, se promulga la ley 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación, que, entre otras materias, asegura al profesorado el derecho a acceder a instancias de formación y perfeccionamiento (art. 11). El Estado de Chile contribuye, de este modo, al mejoramiento del desempeño profesional mediante la actualización del conocimiento y la adquisición de nuevas técnicas y medios para un mejor cumplimiento de sus funciones pedagógicas.

En la línea del fortalecimiento de la profesión docente, en agosto de 2004 se promulga la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente, orientada a evaluar a los profesionales de la educación que se desempeñen en aula, en el sector municipal. Se trata de un procedimiento de carácter formativo, que apunta a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover la reflexión sobre sus prácticas y el desarrollo profesional continuo. Desde el 2003, cuando se realiza la primera evaluación producto de un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, se ha evaluado la mayor parte de los profesores del país, más de 100.000, en diversos niveles, modalidades y subsectores de enseñanza. Gran parte de ellos han completado ya su segunda y tercera evaluación. Los ámbitos evaluados y las dimensiones que aborda dicha evaluación están consignados en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), instrumento que establece estándares de desempeño y orientaciones para la función docente.

Las actividades de formación docente son lideradas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo del Ministerio de Educación encargado de diseñar, implementar y evaluar la política nacional de desarrollo profesional de

docentes. Actualmente la oferta educativa está contextualizada en la ley 20.903, recientemente promulgada, que crea el **Sistema de Desarrollo Profesional Docente**, donde se establece que los profesionales de la educación **tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional** y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas.

A partir de esto, el CPEIP está generando un nuevo modelo de desarrollo en servicio basado en necesidades locales y trayectorias de docentes, centrado en la escuela, con el propósito de fortalecer la profesión docente ofreciendo una oferta diversa de cursos tanto en sus contenidos como modalidades. Este modelo se adecúa a las nuevas exigencias que surgen de la Ley 20.903, que establece en su art. 18B que la formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es por ello que corresponderá al director del establecimiento educacional, en conjunto con el equipo directivo, implementar planes locales de formación para el desarrollo profesional, los que deberán ser aprobados por el sostenedor considerando los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos.

2.2. Descripción de los Planes de Superación Profesional

El Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los más de 70.000 docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director y jefe técnico del establecimiento) (Ministerio de Educación, 2016). Los niveles de desempeño estipulados en el Reglamento sobre Evaluación Docente corresponden a Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

Cada docente es evaluado cada 4 años. En caso de obtener un resultado Insatisfactorio deberá ser evaluado al año siguiente y si obtiene un resultado Básico deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de dos años. Para estos docentes, la comuna recibe recursos que le permiten implementar Planes de Superación Profesional, es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en su desempeño.

En cada municipio existe un responsable de la elaboración e implementación de los PSP, se conocen como los Encargados Comunales. Sus principales funciones son: diseñar los planes en base a la información de la evaluación docente, convocar a los posibles ejecutores, implementar los cursos, y dar cuenta de la ejecución y uso de los fondos al CPEIP.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, a través CPEIP, es el responsable de aprobar, monitorear y evaluar la aplicación de los PSP desarrollados por los municipios, con el fin de asegurar que estas acciones sean pertinentes, oportunas y efectivas (CPEIP, V4).

Asimismo, CPEIP es el encargado de transferir a los municipios recursos económicos para financiar los PSP, atendiendo al número de docentes evaluados con nivel básico e insatisfactorio, además de revisar las correspondientes rendiciones presupuestarias una vez finalizada la implementación del plan en la comuna (CPEIP, V4).

En síntesis, la aproximación planteada en los PSP dice relación con un claro énfasis en el desarrollo de competencias y habilidades coherentes con lo planteado en el Marco para la Buena Enseñanza, enfatizando estrategias con foco en la mejora de la práctica pedagógica del docente y en potenciar la dimensión ética de este, que no es otra que reconocer su responsabilidad en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

2.3. La experiencia internacional

La bibliografía internacional disponible sobre modelos de formación docente coincide en diversos enfoques sobre la capacitación y que aparecen con frecuencia en los sistemas educativos que están mejorando. Estos elementos se utilizaron para determinar tanto el enfoque del análisis de las experiencias internacionales como las dimensiones para ordenar la información y extraer hallazgos y aprendizajes de estas experiencias.

Se seleccionaron 5 experiencias internacionales de programas de desarrollo docente para analizar. En primer lugar, se seleccionó Singapur por los resultados obtenidos en PISA, prueba estandarizada internacional, que lo sitúa entre los mejores sistemas educativos del mundo y que se sustenta en la evaluación del desempeño docente y en procesos de formación continua. En este contexto, pese a las diferencias culturales, la experiencia de Singapur se convierte en un referente al momento de analizar políticas educativas. Otros 3 casos considerados son Brasil, Colombia y Perú. Aunque sus rendimientos educativos en la prueba PISA están por debajo de los resultados chilenos, aspiran a mejorar estos resultados. Para ello han implementado en los últimos años procesos de Evaluación Docente y han diseñado diversos esquemas de perfeccionamiento docente. El quinto caso seleccionado fue Cuba por ser un país líder en Evaluación Docente y contar con un modelo de perfeccionamiento orientado a mejorar los estilos, métodos y procedimientos de trabajo para un aprendizaje más significativo de los estudiantes.

Para la sistematización y análisis de las experiencias internacionales se definieron dimensiones de análisis para ordenar la información y extraer hallazgos y aprendizajes de estas experiencias. Estas dimensiones fueron:

- 1) Concepto de desarrollo profesional
- 2) Características de los programas de desarrollo docente
- 3) Aspectos curriculares
- 4) Metodologías de formación
- 5) Efectividad de los programas de formación continua

En la mayor parte de las experiencias revisadas, la formación continua se basa principalmente en las **necesidades del sistema educativo**, detectadas por entidades encargadas de la formación y capacitación docente y en concordancia con los objetivos de los programas nacionales. En el caso de Singapur y Cuba, **articulan líneas de trabajo entre el desarrollo profesional y los objetivos del establecimiento**. En Singapur, los profesores comparten la responsabilidad de su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás docentes; en ambos países, se otorga a las comunidades un rol preponderante en la detección de necesidades y en la implementación de las respectivas estrategias de superación, junto a organismos de apoyo externos a la escuela.

Respecto a la **relación entre formación continua y evaluación docente**, lo primero a destacar es que todos estos países aplican algún tipo de evaluación que varía en su objeto y modalidad, no obstante, sólo algunos vinculan ambos procesos. En el caso de **Cuba**, la formación continua tiene como punto de partida la evaluación docente que anualmente se realiza a cada docente en su propia escuela, en la que se precisan no sólo los resultados de su trabajo en el curso escolar, sino su preparación para enfrentar las tareas docentes de las cuales es responsable. Estos elementos sirven de base para determinar las necesidades de superación y para diseñar las vías y los contenidos que mejor se ajustan a ellas. En el caso de **Singapur**, los tutores lideran la investigación sobre las falencias detectadas en los profesores tutorados, a través de evaluaciones de desempeño, observación de clases, revisión de cuadernos, evaluaciones del curso, diálogos de tutoría y actas de profesores. En base a esos antecedentes, diseñan los respectivos programas de formación. Por su parte, **Perú** demuestra también tener algún tipo relación entre ambos dispositivos, las instituciones comprometidas con el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente deben tener en cuenta los resultados de la Evaluación Censal Docente.

Las experiencias de formación presentan matices, pero coinciden en reconocer la importancia de la formación continua en el fortalecimiento de la función docente. Primero, como una forma de satisfacer las necesidades que se identifican y, lo más importante, obtener mejores aprendizajes de los estudiantes.

En las distintas experiencias revisadas, no se encontró información relativa a los efectos de la formación continua en el desempeño de los estudiantes. Tampoco se encontró información sistematizada respecto a satisfacción de los beneficiarios con los programas ni de seguimiento a docentes egresados del programa. Sin embargo, la literatura sobre el impacto de los programas de formación profesional docente a lo largo de la carrera, enfatiza que los sistemas educativos no mejoran como tampoco los resultados en calidad de los aprendizajes sin estos programas. Estos deben ir acompañados de sistemas de evaluación pertinentes que permitan retroalimentar al docente y a la escuela (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Darling-Hammond, 2009).

En general los países hablan de trayectoria de desarrollo a mediano y largo plazo. Esto a diferencia de los PSP, que son un dispositivo con foco, de carácter remedial. Es un instrumento que apoya en su mejora a profesores individuales y su foco es superar deficiencias conforme la Evaluación Docente, por ello es que se ajusta a la evaluación y se adelanta el proceso con el objetivo de identificar si el docente mejoró en el marco de la Evaluación Docente.

Finalmente, a partir de la evidencia internacional se establecieron algunos elementos que son clave en los procesos exitosos de formación docente, estos son: la duración y coherencia de los programas; el énfasis en conocimientos y habilidades; el aprendizaje colaborativo y la participación activa; y el seguimiento en el contexto escolar y la información analizada sobre las necesidades de formación. Estos elementos constituyen dimensiones a considerar en el diseño de los instrumentos para obtener información de los actores relevantes definidos en el estudio.

3. Concepto de Buenas Prácticas

La revisión de la literatura sobre buenas prácticas indica que distintas organizaciones utilizan diferentes criterios para identificar y definir una mejor práctica. Hay, sin embargo, algún consenso en que mejor práctica (best practice) es la práctica más eficiente y efectiva para lograr un cierto resultado utilizando procedimientos que han sido probados a lo largo del tiempo y en diferentes contextos (Dare Mighty Things, Inc, s.f).

La identificación de Buenas Prácticas en la elaboración de PSP se basará en “Mejor práctica basada en evidencia, PBE” (SAMHSA, 2016). Las PBE exploran cómo funciona internamente un programa y recopilan antecedentes sobre cómo este afecta a sus participantes o beneficiarios en base a ciertas definiciones previas de los ámbitos a observar. Se integra información cualitativa con resultados que pueden ser medibles para construir el o los casos que permiten proponer mejoras a la política pública y entender los mecanismos de cambio de un programa. Se utilizan diversas metodologías para recopilar información: información cualitativa vía entrevistas, revisión de documentos, encuestas no sistemáticas, estudios etnográficos, estadística descriptiva y datos demográficos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

La Agencia de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación, en el artículo “Buenas Prácticas que estimulan el mejoramiento institucional”, describe y hace una buena síntesis de la literatura existente de los elementos que una práctica debe tener para ser considerada una “Buena práctica” (Agencia de calidad de la educación, 2016). Estos son:

- Son **sistemáticas**
- Están **institucionalizadas**
- Están sujetas a **permanente revisión** y ajuste
- Son **efectivas** pues logran los objetivos para los que fueron creadas
- Pueden tener un **carácter innovador** en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa
- Son experiencias con **potencial movilizador** al ser un ejemplo contextualizado de cambio y que pueden ser replicadas.

Así, la identificación de buenas prácticas basadas en la evidencia en la elaboración de los PSP se hace en base a estos elementos. Se elabora una pauta con gradientes para evaluar las prácticas encontradas y, finalmente, seleccionar con la información de los actores relevantes aquellas que más se aproximan a buenas prácticas.

4. La metodología para el levantamiento de información

Para el levantamiento de información primaria de los actores relevantes en el proceso de diseño e implementación, se usaron técnicas cualitativas, orientadas a conocer las percepciones y opiniones de los sujetos de estudio y profundizar en los significados que subyacen a las prácticas de éstos. El objetivo fue, a través del discurso, conocer el modo en cómo los sujetos de estudio interiorizan, comprenden y significan la implementación de los PSP.

Los actores considerados fueron los Encargados Comunales, los Ejecutores de los cursos, docentes que hubieran o no participado de los PSP, Directores de establecimientos y a funcionarios del CPEIP, todos agentes relevantes en el proceso de diseño e implementación de PSP.

El estudio consideró la aplicación de técnicas cualitativas para el levantamiento de información: entrevistas semi-estructuradas individuales (en adelante EI) y grupos de discusión (en adelante GD). La primera orientada a poner en valor la percepción personal de los actores involucrados en el proceso de implementación de los PSP. La segunda permite rescatar las opiniones colectivas, dando cuenta de cómo se asume y entiende el proceso desde los docentes que participan de los PSP.

Por último, en cuanto a los objetivos propuestos, si bien el estudio se orienta al reconocimiento de buenas prácticas en los PSP, también se contemplan objetivos específicos que buscan recoger la visión de los diferentes actores, sobre etapas específicas tanto del proceso de diseño como de la implementación y pertinencia de los PSP.

Como consecuencia de ello, los resultados obtenidos y presentados a continuación conllevan la descripción de las diferentes etapas que componen los PSP, la identificación de buenas prácticas y el tratamiento de temas específicos contemplados en los objetivos. Todo lo anterior fue abordado desde la visión de los actores mencionados y contextos en los que se desarrolla un PSP.

4.1. Instrumentos utilizados

Se elaboraron, para cada estrategia (EI y GD), pautas semi-estructuradas¹ en función de los objetivos específicos y de los diferentes perfiles de entrevistados. Es así que cada actor fue entrevistado con una pauta que respondía a los lineamientos generales y a las especificidades de su cargo.

Dichos instrumentos resguardaron el cumplimiento de los objetivos en dos áreas: por un lado, la consistencia con los temas relevantes de atender en el estudio a partir de preguntas abiertas, pero dirigidas a temas puntuales a abordar en los objetivos; y por otro, obtener información que emerja de la construcción lingüística de los sujetos, a partir de un conjunto de preguntas abiertas que permitan definir el énfasis y los temas más relevantes desde el discurso de los entrevistados.

4.2. Muestra

La selección de comunas se hizo en base a la información proporcionada por el MINEDUC respecto a los posibles casos de estudio. El primer criterio de selección utilizado por el MINEDUC fue considerar solo aquellas comunas que hubieran tenido más de 20 participantes en sus PSP. Posteriormente, se seleccionaron 15 comunas en que los docentes que participaron de los PSP mejoran en 3 subniveles en la evaluación docente siguiente y 15 comunas en que no se cumple dicha condición. De este universo de 30 comunas se seleccionaron 12 comunas que mejoran (M) y 12 comunas que no mejoran (NM).

¹ Estas pautas fueron aprobadas por la contraparte del estudio.

4.3. Técnica de análisis

Como técnica de análisis se utilizó el método de análisis de discurso, que permite observar las representaciones discursivas de cada uno de los actores del estudio. Cabe aclarar que, de acuerdo a la literatura sobre esta materia, el análisis del discurso no es una metodología que “descubre” elementos propios del discurso, sino que más bien es una técnica que permite develar aspectos culturales que están en el discurso, pero no necesariamente tienen entre sí una relación “natural”, sino más bien están relacionados con el contexto, con quien los emite y a quien los emite. Para analizar los discursos de los entrevistados se consideraron las recomendaciones analíticas de tres autores: Jesús Ibáñez, Roland Barthes y Teun van Dijk.

5. Los resultados

5.1. Fortalezas detectadas

Las fortalezas que emergen del análisis de la información dependen del actor y su vinculación con el proceso. Por ejemplo, se puede señalar que el equipo de CPEIP Nacional identifica elementos mayormente vinculados al diseño, que es la etapa del proceso en la cual ellos se involucran de manera más activa. Del mismo modo, Encargados Comunales, docentes, directores y Ejecutores plantean, transversalmente, que las instancias formativas del PSP son valoradas en consideración a su aplicación concreta y respecto del aprendizaje que obtienen los docentes en las diferentes actividades.

El equipo CPEIP Nacional reconoce como fortaleza la flexibilidad y libertad en el diseño, lo que deja la posibilidad abierta para el surgimiento de estrategias creativas y cercanas a las necesidades de cada grupo docente y al contexto local. Esta libertad se traduce en la posibilidad de que el Ejecutor, posterior al diseño preliminar realizado por el Encargado Comunal, proponga metodologías y contenidos de acuerdo a las observaciones que él mismo pueda hacer del proceso de PSP local.

“Por eso hay una suerte de intencionalidad de que el diseño no sea tan, tan acabado hasta el último detalle. Porque quien diseña no es quien ejecuta, sino que quien diseña es quien determina que es lo que necesita.” (Entrevista CPEIP)

Para los **Ejecutores**, que poseen una mirada desde la experiencia, la principal fortaleza de los PSP es la adquisición de capacidades profesionales de los participantes del proceso.

“Hay un recurso disponible, que, si uno sumara comunas y comunas, debe ser un recurso importante a nivel nacional. Eh... es una actividad que demuestra preocupación por ayudar a quienes manifiestan mayores dificultades en su gestión pedagógica” (Ejecutor, Huechuraba (M))

Desde la perspectiva de uno de los directores entrevistados, la fortaleza del PSP es que llena un vacío de perfeccionamiento y desarrollo profesional en la comuna. Los docentes se integran a un proceso central de formación, que les sirve y les permite además establecer diálogo pedagógico entre ellos, dado que en el establecimiento no hay otras instancias de encuentro.

Se reconoce que los PSP son una verdadera oportunidad cuando el docente se da cuenta que esto es un tema de superación, y no lo asocia al “castigo” por los bajos resultados de su evaluación docente. Esta oportunidad de formación no solo es reconocida por Ejecutores, sino que es compartida por los diferentes actores que fueron entrevistados, por lo que se trata de una fortaleza visiblemente consolidada entre los actores.

“Yo creo que es una oportunidad para los profes que se les dé esto, que se les dé la posibilidad de superarse a través de esta instancia”. (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

“Superarme como profesor solamente. Que uno como profesor no se puede quedar marcando el paso, en el sistema que estamos [ahora] educativo, siempre hay que estar: preparándose, perfeccionándose, actualizándose (...).la primera clase yo fui de mala gana porque dije ya, obligado obviamente. El viernes uno sale de clase a la una, se quiere ir pa la casa. A la primera clase fui como obligado y estaba con mala disposición, estaba incluso hasta mal sentado (ríe). Pero después cuando fui entendiendo la clase, el concepto que querían explicar ellos, yo iba ya voluntariamente (...) Los profesionales que estaban exponiendo, que abordaban bien el tema, aparte eran simpáticos”. (Docente, Iquique (NM)).

“Yo pienso que, una, es que el profesor recupera la confianza. La Evaluación Docente, al detectar las dificultades, los deja mal. El concepto de evaluación que ellos tienen es de calificación, no de aprendizaje y eso los desarma. El sentir que se actualiza en términos de lo que debe hacer, recuperan confianza en su práctica pedagógica, el ánimo por la tarea y eso es una fortaleza enorme de la actividad”. (Ejecutora, Los Andes (M))

Si bien se han podido evidenciar resistencias entre los docentes, los PSP, para quienes asisten, se convierten en una instancia de aprendizaje que supera las barreras iniciales entre aquellos docentes que tenían una visión crítica de los planes.

En un segundo nivel, y relacionado con la ejecución de los PSP, los actores relevan como factores de éxito y valoración positiva, la gestión de los Ejecutores/relatores y las metodologías de enseñanza/aprendizaje utilizadas.

Más específicamente, lo más positivo de la experiencia del PSP es **el relator**. Algunos de los rasgos de ejecutor/relator se mencionan son:

- Establece vínculos de confianza con los docentes y esto permite que puedan discutir y dialogar los temas con total franqueza y respeto mutuo.
- *“... la confianza, yo creo que eso es muy importante” (Docente, Las Condes (M)).*
- Uso de método de enseñanza que promueva la disposición para entender los temas más rápidamente por parte de los docentes, además de generar una atmósfera atractiva que invita a ir a clases.
- *“Lo primero es que contamos con una profesora que es bien lúdica y es bien cercana, eso hace bastante amigable ir a las clases” (Docente, Las Condes (M)).*
- Claridad en las explicaciones en los temas que está exponiendo.
- *“Los profesores, el que nos explicaba muy bien. Yo creo que la materia se la pasaron a él y supo cómo explicarla súper bien” (Docente, Huechuraba (M)).*

- El relator plantea ejemplos prácticos y evidencia experiencia en los temas abordados.
- *“(…) El daba ejemplos concretos, no una cosa que el papel, él nos daba ejemplos, o nos pedía que contáramos la experiencia y los analizábamos. Era bien aterrizado en el aula, (…) Se notaba que tenía su carrera hecha, compartíamos experiencias” (Docente, Constitución).*
- El relator muestra dominio de su saber lo que contribuye a la credibilidad de los docentes participantes.
- *“… las monitoras tienen dominio de la disciplina que enseñan. Eso es importante, la seguridad que ellas nos dan a nosotros como colega, de cómo tiene que hacer algo, cómo que sugerir, las sugerencias que nos hacen y todo. Eso es importante, son personas con experiencia y eso es bueno” (Docente, Cañete (M)).*

También los docentes relevaron de manera especial la posibilidad de generar **una reflexión crítica** sobre sus prácticas y reconocer cambios concretos que pueden implementar para mejorar la interacción pedagógica con sus estudiantes.

“Yo creo que una de las cosas que a mí me fortaleció como profesora y que yo decía antes, el mirar a los ojos a los niños, además de lo que son las prácticas pedagógicas propiamente tal, cuestionar un poco las prácticas o hacer una nueva mirada de las prácticas y yo creo que eso nunca deberíamos dejar de hacerlo. Yo creo que lo que me fortaleció es el tema del cómo estás, la relación con los niños, creo que eso.” (Docente, Illapel (M))

También es relevado como una fortaleza el uso de **estrategias de trabajo colaborativo**, pues además de generar conocimiento dentro del grupo de docentes genera confianza: la idea de compartir las mismas experiencias, tomar conciencia de sus propias prácticas y aprender de ellas es muy valorado por los docentes.

“Una de las fortalezas es el trabajo colaborativo con otros colegas porque eso nos permite intercambiar experiencias, compartir, por ejemplo, las dificultades que hemos tenido, en qué se ha equivocado uno, en qué se ha equivocado el otro y nos sirve para aprender, es más significativo para nosotros”. (Docente, Cañete (M))

5.2. Debilidades detectadas

Las debilidades del PSP se asocian principalmente a la **poca claridad del sentido de los planes**. Esto se expresa en la dicotomía en las expectativas que cada actor tiene sobre el impacto final del PSP. También se relevan debilidades en la **retroalimentación y el posterior seguimiento** a los resultados que se obtuvieron de los mismos, lo que también dificulta reconocer el real impacto de este programa. Lo anterior, se explica en dificultades asociadas a la gestión municipal y la relación con CPEIP y por otro lado, a las actividades y **coordinación y articulación** propia de la ejecución de los cursos.

Coordinación con CPEIP y gestión local

Un elemento relevante es la gestión del PSP en términos de la efectividad, en la articulación de la necesidad de los municipios con los lineamientos solicitados desde CPEIP. En esta línea, algunos Encargados Comunales, señalan que especialmente este año, ha sido difícil que el CPEIP “baje” a un contexto real la ejecución del plan, entre otras razones porque no cuentan con un canal fluido de comunicación. Es así que se percibe como una institución que se demora en responder para la toma de decisiones concretas en los municipios.

“Yo creo que una debilidad son los bajos recursos que se destinan a la ejecución, y también el tema de un divorcio entre, lo que es la ejecución que nosotros desarrollamos de todo el proceso, con lo que efectivamente la gente CPEIP nos apoya, más bien, tomen aquí va un oficio y están son las cosas que tienen que hacer, pero no hay una conexión directa donde efectivamente nos ayuden, nos aclaren dudas, es una lotería lograr comunicarse con ellos telefónicamente”.
(Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

La **percepción de falta de articulación** se exagera en aquellas zonas más aisladas de los centros urbanos, situación que es vivida como abandono por parte del sistema central. Cabe mencionar que esta evaluación se observa con mayor fuerza en la percepción de los entrevistados que tienen experiencia de años anteriores en términos de cercanía y acompañamiento.

“Ahora como te digo, en años anteriores, cuando recién estuvimos haciendo todo este plan, igual la asesoría era como súper más cercana, ahora últimamente no. O sea, no ha sido tan directa. A lo mejor eso me gustaría, me gustaría que hubiese más contacto, más llamadas a lo mejor, más acompañamiento por parte del nivel central y si el nivel central no puede, porque en realidad uno igual entiende que es mucho también lo que hacen, que haya más cercanía a través de la DEPROV (Dirección de Educación Provincial) ahora como te digo, en años anteriores, cuando recién estuvimos haciendo todo este plan, igual la asesoría era como súper más cercana ahora últimamente no. O sea, no ha sido tan directa (Encargado Comunal, La Ligua (M))

La **inexistencia de seguimiento efectivo** es una de las debilidades importantes que se detectan, pues no permite conocer el efecto del proceso implementado en términos de logros de aprendizajes y desarrollo de habilidades de los docentes respecto de los objetivos abordados durante los talleres.

“...eso es lo que yo te comentaba al comienzo, que siento que eso es una debilidad. Yo siento que no existe todavía, en buena medida, la articulación entre este PSP, UTP, director y docente. Porque yo quisiera saber, por ejemplo, o sea puedo preguntarle al director cuando viene a reunión, o sea cómo está el profe, pero de manera informal. Pero me gustaría que quizá hubiera una manera formal, de que ellos informaran, por ejemplo, de cómo han estado trabajando, porque ellos lo van a ver en el acompañamiento del aula, si eso es su obligación que lo haga”
(Encargado Comunal, Puerto Varas (NM)).

Esta situación es igualmente identificada por el equipo CPEIP Nacional, respecto a la ausencia de una instancia de seguimiento a Ejecutores y docentes egresados del PSP, lo cual se traduce en la imposibilidad de concluir si los PSP aplicados en cada caso son pertinentes y responden a las necesidades de los docentes de la comuna. Del mismo modo, vinculado a lo anterior, se plantea la **falta de retroalimentación** entre los diferentes actores del proceso, y la carencia de un instrumento que permita cruzar esta información, ya que la plataforma web que se utiliza actualmente está enfocada principalmente en el seguimiento del uso de recursos.

Se identifica una debilidad en la coordinación municipal, en relación al sentido del PSP y al apoyo a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. Ambos procesos no expresan una coherencia en pro de la mejora, que considere estrategias de desarrollo profesional situado y permanente que se

orienten a acompañar el quehacer de los docentes en sala para el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

"Yo tiendo a pensar que en general los cursos de perfeccionamiento, llámense PSP o se llamen cómo se llamen, no tienen impacto en la modificación de prácticas, no por la calidad del curso, sino porque no se generan condiciones para que esos aprendizajes existan en el tiempo. Y esa es labor del equipo de gestión, o eso es labor del equipo comunal" (Ejecutor, Huechuraba (M)).

Dimensión ética

Una debilidad organizacional y estructural identificada por algunas comunas es que los docentes concurren "obligados" a los cursos, lo que hace difícil su manejo si no logran entusiasmarse con éstos. En este sentido, en un número relevante de las entrevistas, no aparece una actitud proactiva de parte de los equipos municipales en términos de relevar la **dimensión ética del docente** y promover la responsabilización del quehacer docente y el de los equipos directivos sobre su equipo, por mejorar su desempeño profesional y así contribuir a la mejora de su escuela. Ni tampoco un esfuerzo por promover el PSP como una oportunidad de desarrollo local.

"A ver, la principal debilidad, no sé. Yo creo que son nuestros mismos profes que no quieren, que lo ven como algo impuesto, y algo que a ellos nadie les preguntó". (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

En esta línea, se observa como una debilidad de la implementación del PSP **la falta de un entendimiento sistémico del proceso de desarrollo docente**. Lo que se aprecia entonces es una mirada fragmentada de múltiples actividades de formación, perdiendo el sentido global y apareciendo como foco el cumplimiento de actividades más que de objetivos de apoyo profesional docente. Ejemplo de ello es lo enfatizado por el Encargado Comunal de Constitución, que señala que, aun cuando el PSP es una buena iniciativa, el Ministerio de Educación debiese encargarse de impartir formación continua a profesores municipales.

"Nadie se cuestiona en qué mundo están trabajando los profesores, nadie se cuestiona bajo qué condiciones laborales están trabajando los profesores, nadie se cuestiona bajo qué condiciones se refuerza los profesores o se capacita los profesores porque el Ministerio dice oye 20 mil cursos de capacitación. (Grupo de Discusión Docente, Cerro Navia)

"Si una debilidad que es un riesgo, que los diseños queden al libre albedrío de a quien se le ocurre cómo hacerlo, ya sea a los Encargados Comunales que a veces pueden tener como este encargado que hizo 20 actividades, que fragmentan, o las mismas unidades Ejecutoras que también pueden, o sea, yo creo que la fragmentación de la formación del profesor es un gran riesgo porque siempre estamos fragmentando, entonces el profesor nunca entiende dónde está, se le muestra una cosa pero como no articula, nunca puede aplicar, nunca entiende". (Ejecutor, Constitución (M))

Expresión de lo anterior es, por un lado, la **heterogeneidad de la formación de los EC y la descoordinación interna de la propia estructura organizacional municipal** de educación. No siempre se visualiza el apoyo de todas las capas jerárquicas para la correcta ejecución de las actividades de PSP. En esta línea, se observa que la desarticulación entre los actores responsables conlleva el retraso en la

entrega de los recursos y la definición de las responsabilidades asociadas a cada uno en el diseño de los PSP, pudiendo en algunos casos implicar la postergación del inicio de las actividades. Todo lo anterior no sólo aumenta la ineficiencia de la implementación del plan, sino que también genera tensiones entre los actores involucrados, pues existen miradas distintas entre los responsables de los efectos de la descoordinación antes mencionada.

Finalmente, y muy relacionado con la implementación misma de los PSP, se releva como una debilidad la **pertinencia en las fechas y horarios de ejecución de éstos y su aproximación pedagógica**.

Los docentes esperan que su participación en los PSP les sirva para mejorar su desempeño en la Evaluación Docente, pero los tiempos considerados no permiten lograr esto. Así, el objetivo del PSP se pone en riesgo, lo cual profundiza la percepción de los docentes en términos que se trata de una iniciativa sin sentido.

“(…) a nosotros nos entregan el portafolio en julio – para las vacaciones de invierno – y siempre los cursos los hacen después” (Docente, Iquique (NM)).

Esta debilidad es avalada también por el CPEIP, que observa que los plazos de ejecución no se ajustan a los procesos anuales determinados por la institución, así como a la realidad comunal y la necesidad de preparación de la Evaluación Docente.

Respecto a la falta de pertinencia de la aproximación pedagógica, los docentes critican el uso de metodologías expositivas, sin considerar el contexto ni las necesidades específicas de los docentes. Esto se traduce en el riesgo de no alcanzarse el objetivo último de los PSP, desarrollar competencias profesionales pertinentes de acuerdo a los contextos en que los docentes se desempeñan.

6. Evidencia de Buenas Prácticas

De los 24 casos analizados, se logró evidenciar de acuerdo a los criterios de buenas prácticas solo seis iniciativas comunales que cumplían con al menos un criterio de Buena Práctica. Solo se encontró una experiencia donde la iniciativa es una buena práctica ya que es **sistemática**, está **institucionalizada** cuenta con procesos de **evaluación y responsabilización**, es **efectiva**, posee un **carácter innovador** y posee un **potencial movilizador**.

Finalmente, se considera pertinente hacer referencia a las posibles diferencias que pudiesen observarse entre comunas que mejoran y comunas que no lo hacen, de acuerdo a los criterios de selección inicial definidos en las bases del estudio. En términos generales se puede afirmar que ambos grupos de comunas tienen más bien elementos de similitud que de diferencia.

Ante este hallazgo y la necesidad de establecer procesos cuyos objetivos sean lograr un cambio en el quehacer profesional de los involucrados no es una tarea fácil. Se requiere tener una mirada estratégica orientada a fortalecer el rol del docente y el impacto de su labor, reconocer el contexto y brindar posibilidades de articular cada acción en un marco coherente. Considerando la heterogeneidad municipal **se elaboró una rúbrica del comportamiento esperado del EC**, que permitirá guiarlo en el proceso de elaboración y ejecución de los PSP.

7. Propuesta para la evaluación del proceso de elaboración de PSP

A partir de los principales hallazgos obtenidos de la experiencia internacional y del discurso de los actores que participan de los PSP, resulta fundamental comprenderlos como un elemento constitutivo de un proceso de desarrollo profesional docente y un apoyo que sea pertinente y acorde a los desafíos que hoy se le exigen a la escuela.

En esta línea, tan relevante como el entendimiento del sentido y contexto del PSP, es establecer condiciones que permitan instalar dispositivos que aseguren prácticas de calidad, el establecimiento de ellas y su aprendizaje por parte de los responsables en distintos contextos. Estas condiciones debieran ser similares independientemente del contexto y lugar donde se desarrollen los PSP.

La rúbrica del comportamiento esperado del EC busca establecer las condiciones, antes señaladas, y orientar a los equipos locales responsables de los PSP para el buen desarrollo de estos. La gradiente planteada para cada etapa de los PSP considera tres elementos: liderazgo y responsabilización del EC con el proceso; acompañamiento a ejecutores y a los docentes participantes; y análisis y manejo de la información que contribuya a la mejora en la toma de decisiones de los directores de los establecimientos educacionales, de las autoridades locales en relación a las políticas locales de educación y también del CPEIP para el desarrollo global de estos planes.

Es necesario destacar que el análisis realizado es de carácter cualitativo, por lo que la revisión exhaustiva llevada a cabo condensa un gran abanico de comportamientos poco estandarizados y de importante variación entre una comuna y otra. De esta forma, los diferentes estadios presentados en la rúbrica responden a una estandarización cualitativa de los fenómenos estudiados, relevando los principales aspectos que son transversales a la práctica de los Encargados Comunales.

8. Resumen y conclusiones

La presente investigación da cuenta de que la aplicación de los Planes de Superación Profesional Docente en general han quedado reducidos a cursos aislados y no a una articulación mayor con otras instancias, lo que en términos concretos, contradice el mismo nombre de la iniciativa “Planes de Superación Profesional”, en donde más que cursos aislados debiesen reflejar un desarrollo continuo durante el año y la capacidad de realizar seguimiento efectivo de las diversas estrategias que se han optado por aplicar en las diferentes comunas, a partir de metas claras y establecidas, que sean verificables en el tiempo. Tampoco se ha logrado constituir mediante los PSP espacios locales de desarrollo profesional docente.

En este mismo contexto, un aspecto relevante es la poca claridad sobre qué se entenderá por un “PSP exitoso”, pues existe una variabilidad de elementos que inciden en ello y que responden a diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, un indicador de éxito en algunas comunas es la cantidad de docentes que son convocados en relación a la cantidad final de asistentes en forma permanente; en otras el indicador se asocia a la pertinencia de las metodologías y cuán atractivas son para los docentes que asisten, incluso en este plano, es posible relacionar dicho atractivo con aumentar una convocatoria de docentes más allá de los obligatorios; otro indicador de éxito que aparece en el discurso tiene que ver

con las condiciones en las cuales se desarrollan los PSP, llámese infraestructura para las actividades, materiales y un *coffee break* que invite a los docentes.

Por otro lado, el éxito se puede vincular a la proactividad de los Encargados Comunales, el nivel de compromiso, entendida como mayor injerencia en las actividades que se han planificado.

Además, y de forma paralela, el éxito de un PSP también tiene relación con considerar el ethos de los docentes, respecto a la posición en la que quedan, en términos simbólicos, en cuanto al resultado de su la Evaluación Docente; la impronta sobre la utilidad de los PSP vislumbrada por los mismos, el nivel de aporte final que ellos evalúan y la real y concreta aplicación de lo aprendido con sus estudiantes.

Se pueden reconocer elementos que dan cuenta de una mayor convocatoria de docentes que asisten a los PSP, pero no ha sido posible identificar el real impacto que los PSP han tenido en la formación docente y menos en la real aplicación de sus contenidos, habilidades y aprendizajes en el aula.

Algunas Propuestas

En base a los resultados obtenidos a partir del discurso de los diversos actores, junto con los hallazgos basados en la evidencia internacional, es posible elaborar algunas propuestas que permitirían avanzar hacia un **Sistema de Formación Docente** con impacto en los aprendizajes de los estudiantes, donde los PSP sean parte de este proceso y un espacio local de desarrollo docente .

Aprendizaje Profesional como Trayectoria Formativa:

Se requiere transitar hacia un **Sistema de Formación Docente** que entienda el Aprendizaje Profesional como proceso continuo, que parte en la Formación Inicial y continúa a lo largo de la vida. Los PSP deben incorporarse en este sistema para asegurar que los docentes accedan a espacio de mejora acordes a sus contextos.

Oferta Formativa Diversa y Articulada:

Para asegurar el desarrollo de **Trayectorias Formativas**, es necesario generar una oferta educativa moderna y actualizada, que además sea suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

Comunidades Educativas Responsables del Desarrollo Docente:

La responsabilidad de las **Comunidades Educativas** es central al momento de pensar en **Trayectorias Formativas**. La ley 20.903 le otorga la función a los directores y sus equipos directivos de implementar planes locales de formación para el desarrollo profesional, los que deben ser aprobados por el sostenedor considerando los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos. Para asumir esa responsabilidad, es necesario contar con las competencias para llevar a cabo una serie de procesos: diagnósticos acertados sobre las necesidades de formación docente, capacidad para la gestión exitosa de los respectivos programas formativos y capacidad para el seguimiento y evaluación de los mismos.

Evaluación del impacto asociado a las Trayectorias Formativas

El diseño del Sistema de Formación Docente debe contemplar la evaluación del impacto que éste tiene en los aprendizajes de los estudiantes; para ello, es importante contar con dispositivos de evaluación de distinto orden. Por una parte están los procesos, para lo cual se requiere un acompañamiento

sistemático y monitoreo de metas y compromisos de cada docente (modelo de mentorías, tutores, grupos de profesores); por otra parte están los resultados, los cuales pueden ser medidos a nivel nacional a través de pruebas estandarizadas (SIMCE) y de pruebas por establecimiento (comprensión lectora, resolución de problemas) o de otras mediciones no estandarizadas que permitan observar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes.

9. Bibliografía

- Agencia de calidad de la educación. (29 de Noviembre de 2016). *Buenas prácticas que estimulan el mejoramiento institucional: visitas de aprendizaje de la agencia de la calidad de la educación*. Obtenido de:
<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/uso/Buenas+practicass+que+estimulan+el+mejoramiento+institucional.pdf>
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- CPEIP. (V4). *PSP Online Sistema de Información de Planes de Superación Profesional - Manual de Usuario*. Santiago.
- Dare Mighty Things, Inc. (s.f). *Identifying and Promoting Promising Practices*. <http://www.fvncfpp.org/files/9313/3304/2112/Identifying-Promoting-Best-Practices.pdf>.
- Darling-Hammond, L. &. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession*. Washington, D.C.
- Diario Oficial de la República de Chile. (1 de Abril de 2016). *Ley N° 20.903*. Santiago, Chile.
- Digital Observatory for Higher Education in Latin America and Caribbean. (2003). *Los Institutos Superiores Pedagógicos Cubanos*.
- González, R., Manzi, J., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.
- Ibáñez, J. (1979). "Interpretación y análisis". En: *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México.
- Luchetta, J. F., & Labandal, L. G. (2013). *ÉTICA Y ROL PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. (F. d. (UBA), Ed.) Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (26 de 11 de 2016). *Docente más*. Obtenido de <http://www.docentemas.cl/index.php>
- Ministerio de Educación . (2016 de Noviembre de 29). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. Obtenido de <http://www.cpeip.cl/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres : McKinsey and Company.
- SAMHSA. (28 de Noviembre de 2016). Obtenido de The Practice-Based Evidence Corner: http://nrepp.samhsa.gov/05e_practice.aspx
- Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores ¿ cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar experiencias, propuestas*. Universitaria.
- Swisher, A. K. (2010). *Practice-Based Evidence*. *Cardiopulmonary Physical Therapy Journal*, 21(2), 4.
- Van Dijk, T. (1999). "El análisis crítico del discurso" En: *Anthropos 186, septiembre-octubre, pp. 23-36*. Barcelona.

Sistematización de Buenas prácticas de los Planes de Superación Profesional

Informe final

Abril, 2017

Índice

Introducción	5
1. Objetivos del estudio.....	7
1.1. Objetivo general	7
1.2. Objetivos específicos	7
Sección 1. Marco Conceptual y Revisión de la Experiencia Internacional	9
1. Antecedentes de la formación continua en Chile	9
1.1. Breve contextualización sobre formación continua, evaluación y formación docente ..	9
1.2. Descripción de los Planes de Superación Profesional.....	11
2. Marco Conceptual	14
2.1 La formación docente en el mundo.....	14
2.2 Caracterización de los sistemas de formación continua docente	15
2.3 ¿Cómo observar la experiencia internacional?: Dimensiones	21
3 ¿Qué es una buena práctica?.....	23
4 Evidencia Nacional e Internacional	25
4.1 Criterios de selección de experiencias internacionales	25
4.2 Fichas por países.....	28
4.3 Experiencia chilena	48
4.4 Principales hallazgos de la experiencia internacional.....	54
Sección 2. Técnicas para el levantamiento de información	59
1. Técnicas Cualitativas para el levantamiento de información	59
1.1 Instrumentos utilizados.....	59
1.2 Descripción de la muestra cualitativa	60
1.3 Descripción procedimental	63
2 Plan de análisis de la información cualitativa	65
Sección 3. Análisis del discurso de los actores y su contexto.....	71
1. PERFIL	71
1.1. Perfil comunal.....	72
1.2. Encargados Comunales	72
1.3. Ejecutores.....	73

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

1.4. Docentes	74
2. COMPRENSIÓN DE LOS PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL	75
2.1. El contexto inicial: La Evaluación Docente	76
2.2. Comprensión y vinculación con los PSP	76
3. DISEÑO DEI PSP	83
3.1. Encargado Comunal y el Ejecutor como diseñadores de los PSP	83
3.2. Definición de metodologías a implementar en los PSP	88
3.3. Definición/Elección de Contenido de PSP	91
3.4. Diseño de un PSP: temporalidad y condiciones de ejecución	94
3.5. Necesidades de los docentes que asisten a los PSP	99
3.6. El diseño metodológico y el ethos docente frente al PSP	101
3.7. Pertinencia en el diseño	105
4. IMPLEMENTACIÓN DEL PSP	111
4.1. Difusión de las actividades de PSP	111
4.2. Asistencia a las actividades de PSP	114
4.3. Caracterización de las actividades de un PSP	118
4.4. Inclusión de Aprendizaje colaborativo (docentes aprendan en conjunto en los PSP)	125
4.5. Participación y valoración de los Docentes	128
4.6. El portafolio como objeto de valoración del PSP	133
4.7. Evaluación de los horarios de clase	134
4.8. Pertinencia en la implementación de los PSP	137
4.9. Pertinencia PSP con Evaluación Docente	149
5. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PSP	154
5.1. Elección de Ejecutores	154
5.2. Evaluación de los Ejecutores	157
5.3. Administración de recursos financieros	160
5.4. Seguimiento de los egresados de PSP	163
6. EVALUACIÓN GENERAL DEL FUNCIONAMIENTO PSP	167
6.1. Principales fortalezas de los PSP	167
6.2. Principales debilidades de los PSP	170
Buenas Prácticas de PSP	176
1. Diseño pertinente de los PSP	179
2. Revisión del diseño inicial de PSP con DEPROV	182

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

3. Estrategias para promover la participación docente en los PSP.....	185
4. Revisión del diseño inicial de PSP con mesa ampliada de actores de la comuna	188
5. Comunicación con Establecimientos Educativos	190
6. Supervisión en terreno del PSP	193
Propuesta para la evaluación del proceso de elaboración de PSP	196
Conclusiones.....	212
1. Perfil	212
1.1. Comunas y Encargados Comunales	212
1.2. Ejecutores.....	213
1.3. Docentes	213
2. Diseño.....	214
2.1. Tiempos para el diseño y ejecución.....	214
2.2. Condiciones para la ejecución de un PSP.....	214
2.3. Diseño de metodologías.....	214
3. Implementación	215
4. Sentido y Pertinencia de los PSP	215
5. Generales.....	216
Propuestas.....	218
Bibliografía	220
Índice de Tablas	224

Introducción

Existe un amplio consenso entre los expertos en que las buenas prácticas docentes desarrolladas en el aula deben impactar positivamente el aprendizaje de los alumnos. En razón de ello, la formación continua de los profesores ha sido un elemento central de la política educativa en los últimos 20 años. “Cada vez se hace más evidente la importancia de los docentes en los procesos formativos de nuestros niños y jóvenes en el sistema escolar. No solo porque son quienes deben traducir el currículum -contenidos, habilidades y valores definidos como nación- a la enseñanza diaria en la sala de clases, sino también porque son quienes acogen y guían a los estudiantes en su desarrollo como personas, en un periodo determinante de sus vidas. La influencia de los profesores – para bien o para mal – en las nuevas generaciones es indiscutible, que los maestros son uno de los referentes más importantes para su integración a la sociedad y acercamiento a la cultura” (Sotomayor & Walker, 2009). Esta dimensión ética perfila el rol del docente como el ente responsable de su entorno natural y social teniendo que tener una comprensión cabal de esta realidad que lo motive a contribuir a su mejora. Así, la formación docente no tiene un fin en sí mismo ni para el individuo en particular, sino que su objeto es que el profesional logre darle sentido a su profesión reconociendo en la enseñanza la actividad propia de la docencia y la función social que ésta cumple.

La Evaluación Docente es un sistema de evaluación de los profesores que se desempeñan en el sector público. Esta tiene sus orígenes en junio del año 2003 a partir de un acuerdo entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile. Este acuerdo tripartito da paso a la promulgación de la ley 19.961, promulgada en agosto de 2004. La primera Evaluación Docente realizada data del año 2003 en el país. El decreto 192 de 2004, por otra parte, norma los Planes de Superación Profesional del Ministerio de Educación que se implementan para ayudar a superar las debilidades evidenciadas por aquellos docentes evaluados en los niveles de desempeño básico o insatisfactorio en la Evaluación Docente (ver capítulo 3-3.1 tercer párrafo y 3-3.2) y que según contempla la ley 19.961 tienen un plazo perentorio de 2 y 1 año, respectivamente, para volver a evaluarse y alcanzar el nivel de desempeño competente. Tiene un foco remedial tendiente a resolver debilidades sustantivas en áreas que, según el Marco de la Buena Enseñanza, son críticas en el quehacer docente.

Este estudio tiene por objetivo describir las buenas prácticas de los Planes de Superación Profesional (en adelante PSP) desde la perspectiva de los actores relevantes a partir del estudio del diseño y la implementación de una muestra de casos de PSP a lo largo del país. A partir de este objetivo se diseñaron dimensiones de análisis para observar y sistematizar la experiencia de otros sistemas educativos y, con ello, profundizar en la definición y comprensión de buenas prácticas de formación de profesores. La sistematización de esta información permitirá también calificar o distinguir aquellas prácticas observadas que pueden ser consideradas como buenas prácticas y otras simplemente como prácticas. Buenas prácticas entendidas como aquellas prácticas que permiten alcanzar los objetivos planteados en el marco de la mejora de la calidad docente de los destinatarios

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

y como planes integrados en procesos de mejora de calidad educativa de los establecimientos y territorios donde estos se llevan a cabo.

Respondiendo a los objetivos del informe, se presenta en la Sección 1, el marco conceptual y la revisión bibliográfica respecto de buenas prácticas internacionales en procesos formativos orientados a docentes, identificando los elementos claves de cada una de ellas. En general se eligieron aquellas experiencias que cuentan con procesos de evaluación y donde estos tienen alguna consecuencia.

Posteriormente, la Sección 2 contempla la estrategia de levantamiento de información y el plan de análisis de la misma. La Sección 3, parte central de este estudio, presenta el análisis del discurso de los actores y su contexto organizado en las dimensiones del estudio que describe: el perfil de los actores, la comprensión de los PSP, el diseño e implementación, pertinencia y gestión de los PSP, para finalizar esta sección con una evaluación general del funcionamiento del PSP.

A continuación, se incluye una sección de las Buenas Prácticas que pudieron ser reveladas y organizadas de acuerdo a los criterios que permiten clasificarlas como tal. A partir del levantamiento de buenas prácticas se elabora una sección con una propuesta para la evaluación del proceso de elaboración de PSP, que a partir de la opinión de los propios actores permitiría apoyar el proceso de elaboración de los PSP y ser un instrumento de apoyo para los Encargados Comunales.

Finalmente, hay dos secciones una con las principales conclusiones del estudio del terreno y otra con algunas propuestas de mejora a partir de las oportunidades que se pueden identificar tanto del discurso de los actores como de los hallazgos de la literatura internacional sobre planes de desarrollo profesional docente exitosos.

El resultado esperado del estudio es el diseño de tres productos que aportarán al fortalecimiento de los Planes de Superación Profesional docente:

- La sistematización y construcción de criterios de buenas prácticas de implementación de PSP producto del estudio y sistematización de evidencia internacional y nacional.
- Una rúbrica de evaluación que permita identificar las buenas prácticas en el diseño de los PSP construida desde la evidencia de experiencias.
- El diseño de un curso de capacitación on-line que permita transmitir a los encargados locales de los programas de PSP los resultados del estudio sobre las buenas prácticas, y con ello entregar una herramienta de apoyo y orientación a los encargados locales de los PSP.

Objetivos del estudio

A continuación, se presentan los objetivos que guiaron la ejecución del presente estudio:

Objetivo general

Describir las buenas prácticas de los Planes de Superación Profesional (PSP) desde la perspectiva de los actores relevantes a partir del estudio del diseño y la implementación de una muestra de casos de PSP a lo largo del país.

Objetivos específicos

- Realizar una revisión bibliográfica de antecedentes (nacionales e internacionales), respecto a las buenas prácticas en procesos formativos orientados a docentes, para identificar los elementos claves que deben estar presentes en ellos.
- Caracterizar las comunas donde los PSP pueden ser reconocidos como casos exitosos y menos exitosos, elaborando una tipología de las comunas utilizando variables relevantes.
- Describir la percepción de los docentes participantes en los PSP de las comunas reconocidas como casos exitosos y las que son menos exitosas, respecto al proceso formativo, los contenidos y la metodología utilizada, la aplicabilidad en la sala de clases, la pertinencia respecto a sus asignaturas y niveles en que realizan las clases, y respecto a los resultados de su Evaluación Docente, es decir la evaluación en términos de satisfacción de los docentes participantes sobre los PSP.
- Describir las percepciones de los Ejecutores en los PSP de las comunas que son casos exitosos y las que son menos exitosas, respecto a temas como: la forma en que ejecutaron las actividades del proceso formativo, las fortalezas y debilidades de la implementación de los PSP, las estrategias realizadas, entre otros.
- Caracterizar los procesos de cada comuna en el diseño e implementación de los PSP, describiendo aspectos como: recursos utilizados, duración y distribución de horas según actividades, pertinencia de las metodologías en la práctica docente, inclusión de lineamientos orientados a la diversidad de los participantes, y gestión y administración de los PSP, identificando las acciones que diferencian a las comunas que pueden ser reconocidas como exitosas de las comunas que pueden ser reconocidas como menos exitosas.
- Describir las percepciones de los actores institucionales (equipo nacional CPEIP y Encargados Comunales) respecto a la evaluación general que tienen del funcionamiento de los PSP, los facilitadores y obstaculizadores en el proceso de diseño e implementación, y su visión en torno al tema.
- Describir las acciones que se desarrollan en el diseño y la implementación de los PSP respecto a las dimensiones presenten en la Evaluación Docente; en relación a la cantidad de horas que se le dedicada a cada una, la profundidad con que se trabajan, la metodología que se utiliza, cómo lo relacionan con los resultados de la Evaluación Docente, entre otros aspectos.
- Caracterizar los perfiles de los Ejecutores en torno a variables relevantes como son su formación, experiencia, relación contractual según tipo de estrategia PSP, entre otras.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- Sistematizar las buenas prácticas presentes en los PSP estudiados, además de la elaboración de un instrumento (rúbrica) que permita identificar buenas prácticas en el diseño de los PSP.
- Transmitir los resultados del estudio sobre buenas prácticas en el diseño o implementación de los PSP a los Encargados Comunales de los PSP a través de talleres zonales de capacitación (Subsecretaría de Educación, 2016).

Sección 1. Marco Conceptual y Revisión de la Experiencia Internacional

1. Antecedentes de la formación continua en Chile

1.1. Breve contextualización sobre formación continua, evaluación y formación docente

Los decenios posteriores al retorno a la democracia han sido claves en la implementación de políticas que buscan el mejoramiento del ejercicio de la profesión docente. En este contexto, en 1991, se promulga la ley 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación, que, entre otras materias, asegura al profesorado el derecho a acceder a instancias de formación y perfeccionamiento (art. 11). El Estado de Chile contribuye, de este modo, al mejoramiento del desempeño profesional mediante la actualización del conocimiento y la adquisición de nuevas técnicas y medios para un mejor cumplimiento de sus funciones pedagógicas. Es decir, se espera que los efectos de la formación docente y el fortalecimiento de la práctica docente impacten positivamente los aprendizajes en los estudiantes. Esto se ha evidenciado en estudios que demuestran este impacto positivo del desarrollo profesional de los profesores en los resultados educativos de los estudiantes (Darling-Hammond, 1999; Heyneman y Loxley, 1983; Luschei y Carnoy, 2010).

En Chile, las actividades de formación docente son lideradas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo del Ministerio de Educación encargado de diseñar, implementar y evaluar la política nacional de desarrollo profesional de docentes. Actualmente la oferta educativa está contextualizada en la ley 20.903 recientemente promulgada y señala que: “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece que los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. El objetivo de esta formación es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional mediante la actualización y profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre la práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. A partir de esto, el CPEIP está generando un nuevo modelo de desarrollo en servicio basado en necesidades locales y trayectorias de docentes, centrado en la escuela, con el propósito de fortalecer la profesión docente. Cursos e-Learning, Cursos b-Learning, Postítulos de mención de primer ciclo, Postítulos de mención de segundo ciclo, Postítulos de pedagogía para docentes técnicos profesionales, Planes de Superación Profesional, Plan de Formación de Directores.” (Ministerio de Educación , 29).

En la línea del fortalecimiento de la profesión docente, en agosto de 2004 se promulga la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente, orientada a evaluar a los profesionales de la educación que se desempeñen en aula, en el sector municipal. Se trata de un procedimiento de carácter formativo, que apunta a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover la reflexión sobre sus prácticas y el desarrollo profesional continuo. Desde el 2003, cuando se realiza la primera evaluación producto de un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, se ha evaluado la mayor parte de los profesores del país, más de 67.000, que ejercen en diversos niveles, modalidades y subsectores de enseñanza, gran parte de ellos han completado ya su segunda y tercera evaluación. Cabe señalar que el número de profesores evaluados en niveles insatisfactorio y básico ha disminuido significativamente en relación a los primeros procesos implementados. Los ámbitos evaluados y las dimensiones que aborda dicha evaluación están consignados en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), instrumento que establece estándares de desempeño y orientaciones para la función docente. Sin embargo, la Evaluación Docente no tiene incidencia en las políticas de perfeccionamiento a excepción de los Planes de Superación Profesional que buscan mejorar las competencias de aquellos docentes que presentaron malos resultados en su evaluación y que según la ley deben volver a evaluarse en un plazo menor que el resto. Para ello el MINEDUC ofrece un apoyo mediante este programa de superación cuya gestión es encargada a los municipios empleadores de los docentes evaluados. Por otra parte, cabe destacar que no hay evidencia respecto al aprovechamiento de los resultados de la Evaluación Docente para orientar procesos de mejoras continuas en los docentes.

Otro aspecto a considerar es la promulgación, en 2016, de la ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, destinado a fortalecer el ejercicio de la docencia, que comenzará a regir en julio de 2017. Entre sus principales características busca reconocer el desarrollo de los docentes en sus distintas etapas y promover su progreso continuo a través de una carrera docente atractiva estableciendo la formación continua como derecho garantizado por el Estado.

Otro ámbito relevante de esta ley es el énfasis con que incorpora en diversos aspectos el “trabajo colaborativo” entre profesores, en ámbitos relacionados con los procesos de formación docente, y es explícita en el fomento al trabajo colaborativo señalando aspectos como: “...las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda, ... la innovación pedagógica entre profesores, considera procesos de inducción y acompañamiento estableciendo lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes, ...proceso de formación para el desarrollo profesional que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, ... en la formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, ... y promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje” (Artículos: 6° letra b, 12, 18, 19) (Diario Oficial de la

República de Chile, 1 de Abril de 2016)¹. Dado lo declarado en la ley, la colaboración entre pares debería ser un aspecto presente en la definición y operacionalización de todos los instrumentos y estrategias de desarrollo docente como son los PSP.

Descripción de los Planes de Superación Profesional

El Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para más de 70.000 docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director y jefe técnico del establecimiento) (Ministerio de Educación, 2016).

El portafolio permite recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente, posibilitando que éste dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en aula. Se estructura en dos módulos: uno en que se presenta información referida al diseño, implementación y evaluación de una unidad pedagógica, y otro que consiste en la filmación de una clase. Las dimensiones que se buscan evaluar a través del portafolio son:

- **Organización de los elementos de la unidad.** En esta dimensión se evalúa la capacidad del docente para establecer objetivos de aprendizajes que estén correctamente formulados y que sean coherentes entre sí, además se evalúa la capacidad de abordar pedagógicamente los objetivos de aprendizaje propuestos y realizar actividades coherentes con ellos.
- **Análisis de las actividades de las clases.** En esta dimensión se evalúa la capacidad del docente para diseñar estrategias que le permitan abordar las dificultades que presentan los alumnos durante su proceso de aprendizaje.
- **Calidad de la evaluación de la unidad.** Se evalúa la capacidad del docente de diseñar evaluaciones que permitan determinar en sus estudiantes el logro de los aprendizajes de una unidad pedagógica.
- **Reflexión a partir de los resultados de la evaluación.** En esta dimensión se evalúa la capacidad del profesor para orientar a los alumnos para mejorar sus aprendizajes a partir del análisis de los aspectos logrados y no logrados en la evaluación y, junto con ello, la capacidad de utilizar los resultados de ella como un insumo para analizar su propio trabajo pedagógico y planificar acciones futuras.
- **Reflexión pedagógica.** Evalúa la capacidad que tiene el docente para reflexionar sobre distintos aspectos de su práctica, tales como su capacidad para preparar diversas actividades de

¹ El trabajo colaborativo es una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales los docentes se ven inmersos. Esta es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes (Unidad de Educación Especial, División de Educación General, Ministerio de Educación, 2012).

enseñanza que permiten a alumnos de distintas características lograr un mismo objetivo de aprendizaje; identificar factores que desmotivan a los alumnos y diseñar nuevas actividades para superarlos; e identificar los factores que dificultan la existencia de un clima propicio para el aprendizaje y plantear acciones para restablecerlo.

- **Ambiente de la clase para el aprendizaje.** En esta dimensión se evalúa la capacidad del docente para lograr que los alumnos se focalicen en las actividades propuestas, manteniendo normas de convivencia que favorezcan el desarrollo de la clase, entregando instrucciones claras y supervisando el desarrollo de las actividades.
- **Estructura de la clase.** Evalúa la capacidad del profesor de proponer actividades de aprendizaje que contribuyan a lograr los objetivos planteados en el tiempo disponible; además, se considera en qué medida promueve que los alumnos tengan un primer acercamiento a los contenidos que se abordarán y cuál es su capacidad para finalizar la clase con instancias en que los alumnos puedan consolidar los aprendizajes trabajados.
- **Interacción pedagógica.** En esta dimensión se evalúa la capacidad del docente de explicar contenidos o procedimientos usando estrategias que promuevan una comprensión acabada por parte de los alumnos. Junto con ello, se atiende a la capacidad de formular preguntas de calidad que promuevan una interacción propicia para el aprendizaje y, asimismo, de aprovechar las preguntas e intervenciones de los alumnos por medio de estrategias que les permitan profundizar sus conocimientos (González, Manzi, & Sun, 2011).

Los niveles de desempeño estipulados en el Reglamento sobre Evaluación Docente corresponden a los siguientes:

- **Destacado:** Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
- **Competente:** Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Básico:** Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- **Insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

Cada profesor(a) es evaluado cada 4 años. En caso de obtener un resultado Insatisfactorio deberá ser evaluado al año siguiente y si obtiene un resultado Básico deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de dos años. Para estos docentes, la comuna recibe recursos que le permiten implementar Planes de Superación Profesional, es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en su desempeño.

Es importante mencionar que al Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) además de aprobar, monitorear y evaluar los PSP, también le corresponde la coordinación técnica del proceso de Evaluación Docente a través de

su Área de Evaluación Docente. Para el año 2016, la ejecución del proceso de Evaluación Docente está a cargo del Equipo Docente más de MIDE UC, Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Ministerio de Educación, 2016).

Los Planes de Superación Profesional son un conjunto de acciones de formación, diseñadas y ejecutadas por los municipios que hayan implementado la evaluación del desempeño de los docentes de aula de su dotación. Esta formación está dirigida a los docentes que resulten evaluados con un nivel de desempeño básico e insatisfactorio en la Evaluación Nacional de Desempeño Docente y deberá consistir en acciones de aprendizaje y re-aprendizaje, respecto de las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y deberá estar relacionada con las necesidades de desarrollo profesional derivadas del informe de resultados entregado a cada municipio (CPEIP, V4).

La finalidad de los PSP, y su forma de implementación, es que estos se constituyan en cada comuna en espacios locales de desarrollo profesional de los docentes>, con el objetivo que los docentes cuenten con más y mejores herramientas profesionales que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas (CPEIP, V4, pág. 5). Es así que se incorpora el sentido ético de la formación docente. “Si los valores profesionales son entendidos como aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales que permiten el redimensionamiento humano y que se manifiestan en la praxis cotidiana de ese quehacer, esa no es sino la presencia de los valores que se van entramando en los escenarios cotidianos de actuación. Sus trayectorias se inscriben en respuesta a los requerimientos socio culturales que tensionan el ejercicio de la profesión, y a la vez lo nutren de un sentido que se retroalimenta en forma permanente. Estos modelos que se conforman en contexto alimentan la dimensión de sí y cualifican la cultura profesional de una época determinada” (Luchetta & Labandal, 2013). Esta dimensión ética perfila el rol del docente como ente responsable de su entorno natural y social teniendo que tener una comprensión de esta realidad que lo motive a contribuir a su mejora. Así, la formación docente locales de desarrollo profesional de los docentes no tiene un fin en sí mismo ni para el individuo en particular, sino que su objeto es que el profesional logre darle sentido a su profesión reconociendo en la enseñanza la actividad propia de la docencia y la función social que ésta cumple.

Es importante señalar que la Evaluación Docente es individual y que los PSP tienen como objetivo que los profesores resuelvan las principales dificultades y deficiencias que hayan presentado en el marco de este proceso. Es por tanto un proceso individual y desde esa perspectiva, aun cuando se señala lo colaborativo en la ley, los estímulos están dados para que la ejecución del portafolio como el proceso de participación de PSP se oriente a logros y avances individuales. Por ende, lo “colaborativo”, se expresa en algunos casos sólo en el proceso pedagógico diseñado y no en el entendimiento de competencias y habilidades que son, tal como ya se señaló, de carácter individual.

El Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el responsable de aprobar, monitorear y evaluar la aplicación de los PSP desarrollados por los municipios, con el fin de asegurar que estas acciones sean pertinentes, oportunas y efectivas (CPEIP, V4).

Asimismo, CPEIP es el encargado de transferir a los municipios recursos económicos para financiar los PSP, atendiendo al número de docentes evaluados con nivel básico e insatisfactorio, además de revisar las correspondientes rendiciones presupuestarias una vez finalizada la implementación del plan en la comuna (CPEIP, V4).

Los PSP pueden considerar las siguientes modalidades de actividades de formación:

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos.
- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación.
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico.
- Observaciones de clases de docentes destacados.

Para González, Manzi, & Sun (2011), los PSP contribuyen al desarrollo de cuatro dominios principalmente:

- Preparación de la enseñanza: los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias 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.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: este dominio se refiere al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos: En este ámbito, adquiere especial relevancia las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. En este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.
- Responsabilidades profesionales: Este dominio está asociado a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso, que es contribuir a que todos los alumnos aprendan. La responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

En síntesis, la aproximación planteada dice relación con un claro énfasis en el desarrollo de competencias y habilidades coherentes con lo planteado en el Marco para la Buena Enseñanza y en las dimensiones contempladas en el proceso de evaluación, enfatizando estrategias con foco en la mejora de la práctica pedagógica del docente.

Marco Conceptual

2.1 La formación docente en el mundo

La investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta

perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición (UNESCO, 2013).

En algunos países persiste la tesis de que más capacitación produce, - por sí misma-, mejores aprendizajes y se soslaya que la escuela, la administración educativa y las decisiones políticas tienen un gran peso en los resultados de aprendizajes de los alumnos (Guerrero, 2009).

Estudios realizados por UNESCO, respecto a la realidad en América Latina dan cuenta de que el formato de “cursos” ha tenido debilidades notables, tales como la duración limitada, la distancia entre sus contenidos y los requerimientos de las escuelas, y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica. Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos en los escalafones respectivos, ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social (UNESCO, 2013).

De acuerdo a las conclusiones de Avalos B. (2007) en *“Formación Docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe”*, es posible decir que la formulación de políticas y estrategias necesita de una institucionalidad acorde que recoja las necesidades, establezca las prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Esta institucionalidad a su vez debe operar en forma coordinada con otros programas referidos a docentes como la evaluación del desempeño y los sistemas de incentivos que puedan estar en operación. Es decir, debe ser parte de un sistema de formación continua.

Las principales sugerencias sobre la base de las conclusiones de este estudio son:

- Implementar actividades de desarrollo profesional docente orientadas por metas de buen desempeño (sistemas de estándares o criterios de buena enseñanza), establecidos en los contextos escolares (escuelas singulares o grupos basados en cercanía geográfica), con facilitadores externos o de la propia escuela.
- Tiempo incorporado en los contratos para el desarrollo profesional docente en el contexto escolar, financiamiento y estímulos para la participación docente.
- Elaboración gradual de un sistema de progresión docente o carrera escalar alineado con evaluación del desempeño y formación docente continua.
- Un buen sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones, programas y formadores en la Formación Docente Inicial y Continua.

2.2 Caracterización de los sistemas de formación continua docente

La bibliografía académica sobre modelos de formación docente coincide en diversos enfoques sobre la capacitación y que aparecen con frecuencia en los sistemas educativos que están mejorando. Las siguientes dimensiones son las principales características de estos sistemas de perfeccionamiento docente efectivos (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010).

1) Concepto de Desarrollo Profesional

Para identificar las principales características de un sistema de formación continua docente, es necesario, primero, reconocer que existe una permanente tensión en torno al interés desde el que se moviliza para dicha formación. Por un lado, está el interés personal y la voluntad de aprender por parte de las profesoras y profesores, en cuanto a profesionales con un compromiso moral frente a la enseñanza. Por otra parte, surge el “interés externo” en el cuál los docentes aprovechan las oportunidades ofrecidas por el sistema educacional que organizará las actividades de formación

según las necesidades detectadas.¹ (Avalos B., 2007). Los sistemas educacionales presentan, en mayor o menor medida, estas tensiones y establecer el equilibrio entre ambas es el mayor desafío para todo sistema que se ocupa de la formación permanente de sus docentes.

Bajo esta perspectiva, es interesante observar las demandas docentes descritas en el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, referido a los profesores de varios países de la OCDE. Este estudio muestra un creciente interés por perfeccionamiento en las áreas de necesidades educativas especiales, uso pedagógico de TIC's y comportamiento estudiantil en el aula (OCDE, 2009). Un hallazgo importante es que el orden de prioridad que se asigna a las líneas formativas varía significativamente según los años de servicio. Así, mientras que los profesores con menos de diez años de práctica expresan su preferencia por los temas directamente vinculados con los procesos de enseñanza en el aula y su evaluación, los de mayor antigüedad se inclinan por temas como la disciplina y problemas de conducta, los usos de las TIC's y la atención a niños con necesidades educativas especiales. Estos resultados dan cuenta entonces que en los profesionales jóvenes hay un claro énfasis en la necesidad de adquirir un mejor desempeño en áreas críticas y que a mayor número de años de servicio, el énfasis está con el interés por poder desenvolverse en contextos nuevos o asociados a la relación con los estudiantes.

La manera en que se logre articular esta demanda con las necesidades del sistema, influirá en la disposición de los docentes hacia su propio desarrollo y en la probabilidad de que, - las oportunidades de aprendizaje que la autoridad educativa pone a su disposición- no sean percibidas como imposición sino como la expresión del cumplimiento del Estado con su obligación de propiciar el crecimiento profesional que favorezca aumentar el logro educativo con una perspectiva de equidad (Cortés , Taut, Santelices , & Lagos, 2011).

2) Características de los programas de desarrollo docente

Se entiende como programa un formato estructurado de desarrollo profesional docente que tiene fines claros, actividades y materiales establecidos, un rol especificado para cada uno de los facilitadores y que por tanto puede ser repetido en distintos contextos (ver Borko, 2004[|mc1]).

Al momento de describir los programas de desarrollo docente es importante identificar cuáles son sus objetivos y quienes son los destinatarios. Por otra parte, resulta relevante caracterizar los tipos de programas y quienes son los encargados de ejecutarlos.

Cabe destacar que la investigación internacional se ha centrado casi de forma exclusiva en estudiar la participación voluntaria de los profesores en procesos de perfeccionamiento, por lo que existe menor información sobre experiencias en que la participación es obligatoria (Desimone, 2009).

En este sentido, al revisar la literatura es posible observar una dispersión de objetivos y de destinatarios de la formación continua docente. Muchos programas responden a la realidad y dinamismo de los procesos políticos de cada país, y han surgido al alero de reformas educativas, políticas de gobierno o políticas regionales que han pretendido abordar el mejoramiento de la labor docente. Actualmente, varios países de la región se encuentran en un proceso de revisión de los instrumentos normativos y regulatorios con el ánimo de impulsar políticas de formación inicial, iniciación al servicio y formación continua más coherente, mejor articulada y de mayor impacto. (UNESCO 2013). Todo ello en el marco de los desafíos por resolver la inequidad en el sistema educacional y las brechas existentes que arriesgan que se desarrollen procesos de reproducción de pobreza e inequidad de género, entre otras.

Respecto a los tipos de programas, de acuerdo a la sistematización realizada por UNESCO (2013), se pueden identificar cuatro grandes modalidades:

a) Cursos, talleres o seminarios de actualización que tienen como propósito fundamental poner al día a los docentes con nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículum y del ámbito pedagógico en función de los cambios curriculares. En estas acciones juegan un rol importante las instituciones académicas. Siendo una línea necesaria conlleva el riesgo del distanciamiento del contexto escolar donde se realiza el proceso educativo.

b) Procesos de aprendizaje entre pares, a nivel de la unidad educativa o grupos territoriales (microcentros), basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientada a la producción de saberes pedagógicos. Esta estrategia, altamente valorada en la literatura especializada actual, tiene innegables ventajas por la conexión con la realidad y los desafíos que encuentran los docentes en su práctica. Como contrapartida, estas estrategias son de gran complejidad pues se trata de ir más allá del mero intercambio de experiencias —que puede ser más bien plano o anecdótico— incapaz de generar aprendizajes profundos.

c) Especializaciones, generalmente mediante programas de postítulos, que permitan a docentes generalistas desempeñarse adecuadamente en una disciplina determinada, como también capacitarse para funciones específicas, en un ciclo educativo o en determinados ámbitos socioculturales. Esta línea es altamente necesaria pero presenta, al menos, dos desafíos claves: asegurar calidad de la oferta y conciliar la demanda individual de los docentes con las necesidades reales del sistema en sus niveles locales y de cada centro educativo.

d) Licenciaturas o postgrados de índole académica, que permitan acceder a niveles superiores de conocimiento, adecuados a los avances de la investigación. Al igual que en el caso anterior, resulta complejo conciliar una oferta de calidad con una demanda creciente que puede distanciarse de las necesidades del sistema. Desde otro punto de vista, cabe distinguir también las modalidades presenciales, a distancia o mixtas (semipresenciales). Recientemente, estas últimas han experimentado un fuerte desarrollo por la posibilidad de utilizar las herramientas tecnológicas con todas sus virtudes de comunicación y acceso rápido a la información, pero, al mismo tiempo, potenciando espacios de interacción personal directa que son muy valorados por maestros y profesores (UNESCO, 2013).

En cuanto a las entidades que definen, coordinan y ejecutan los programas, en la mayoría de los países de la región, las entidades rectoras tienen amplias facultades de decisión sobre la oferta y sus modalidades, en el ámbito de la planeación y la coordinación para la ejecución, el seguimiento y la evaluación. Con ello se pretende enfrentar el problema de la dispersión y la falta de coherencia. Sin embargo, este rasgo no parece del todo desterrado; en muchos países existe una presencia importante de entidades privadas que ofrecen distintas alternativas de perfeccionamiento, frecuentemente vinculadas a programas o intervenciones específicas en ciertas escuelas. La difícil regulación y articulación de las acciones de múltiples agentes da sustento a la conclusión de Terigi (Terigi, 2010) respecto a que la consolidación institucional del desarrollo profesional docente aún requiere madurez. En muchos países, los organismos públicos implementan los programas con la colaboración de instituciones de educación superior. Estas alianzas con las universidades no están exentas de problemas por la dificultad que experimentan muchas instituciones académicas para contextualizar su trabajo en la cultura escolar y docente. Sin embargo, presentan grandes ventajas porque las instituciones de educación superior logran aprendizajes relevantes que retroalimentan su quehacer en la formación docente inicial. (UNESCO, 2013)

3) Aspectos Curriculares

La literatura indica que *“un problema importante en los perfeccionamientos corresponde a que los temas a tratar no son seleccionados por los docentes, y por tanto, no se orientan a sus necesidades ni preocupaciones”* (Marchesi, 1998). Asimismo, la OCDE (OECD, 1998) plantea que la responsabilidad de identificar las necesidades de perfeccionamiento docente no debería estar sólo en manos de quienes desarrollan políticas educativas, sino que debiera incluir a los profesores y otros actores involucrados con la educación. Incluso señalan que de este modo existiría una mayor apropiación del proceso, lo que es especialmente importante dado que se buscan cambios actitudinales y culturales en los profesores.

Respecto a este punto, hay autores que plantean diferencias. Entre ellos, Elmore (Elmore, 2008) argumenta que el foco del perfeccionamiento debiera estar en el desempeño de los estudiantes en vez de permitir que los profesores y escuelas decidan cuáles son sus necesidades, ya que ello puede institucionalizar la mediocridad y el bajo desempeño. Elmore (2008) propone que el cambio en las actitudes y creencias generalmente siguen, más que preceden, a los cambios en la conducta, pues al modificar la conducta las prácticas que funcionan se mantienen, otras son abandonadas y las actitudes y creencias son ajustadas en función de ello.

En términos de las competencias a desarrollar en el marco de los programas de formación continua, de acuerdo a un estudio encargado por la American Educational Research Association (AERA), el desarrollo profesional docente puede llevar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes cuando se focaliza en: (a) cómo los alumnos aprenden un determinado contenido, (b) prácticas instruccionales que son específicas de un contenido y de cómo los estudiantes aprender ese contenido, (c) aumentar el conocimiento del profesor sobre el contenido específico, (d) alinear el desarrollo profesional con las condiciones actuales del aula, considerando los materiales curriculares, los estándares académicos, y las medidas de evaluación y rendición de cuentas (AERA, 2005).

Un estudio desarrollado por Darling-Hammond & Richardson (Darling-Hammond, 2009), señala que lo que importa a la hora de la efectividad del perfeccionamiento es: (a) el contenido de aprendizaje, específicamente en el contenido curricular, problemas reales de la práctica, e interacción profesor-estudiante; (b) el diseño del aprendizaje, es decir, programas que se esfuerzan por implementar oportunidades de aprendizaje continuo e intensivo provocan mayor impacto en las prácticas de los profesores, y (c) el contexto de aprendizaje, en un ambiente de trabajo colaborativo entre pares (comunidades de aprendizaje) e integrado con la escuela y la sala de clases, acorde con el currículum, la instrucción y la evaluación. Los investigadores Blank & de las Alas (Blank, 2009), realizaron un meta-análisis encontrando que los perfeccionamientos efectivos se focalizan en el contenido, así como en las estrategias pedagógicas específicas para enseñar ese contenido, junto a múltiples actividades para contar con refuerzo y seguimiento, asistencia en la implementación y apoyo para los profesores por parte de mentores y colegas de su escuela.

De acuerdo a lo planteado por UNESCO (2013), el desafío de atender a todos los docentes considerando su situación individual e institucional, sus necesidades, inclinaciones y el momento de su trayectoria, es más viable en aquellos países que han avanzado hacia la definición de un sistema de Evaluación Docente basado en estándares de desempeño soportado por un sistema de aseguramiento de la calidad. Un sistema de evaluación con un sentido formativo, permite dar una orientación precisa para el diseño de una oferta de desarrollo profesional que responda a las necesidades de los grupos de docentes según su situación particular (UNESCO, 2013).

4) Metodologías de formación.

Para comprender la profundidad y pertinencia de los programas de desarrollo es importante conocer sus características. Las diferentes Metodologías y estrategias de formación implementadas para ofrecer un curso o programa de desarrollo docente deben estar al servicio del propósito del curso y considerar las etapas del desarrollo profesional en que se encuentre el docente (Montecinos, 2003)).

Los desafíos de la escuela exigen que los docentes desarrollen la capacidad para trabajar colaborativamente y en función de metas compartidas. El mejoramiento del trabajo docente está sujeto a las capacidades de establecer conexiones y redes de trabajo con sus pares y sus estudiantes, intercambiar conocimientos y experiencias (Stenhouse, 1987). A partir del trabajo colaborativo, se evidencia una mejora de la identidad del grupo, la elaboración de normas de interacción y de responsabilidad comunitaria por el cumplimiento de esas normas, y el compromiso del grupo de asumir responsabilidad por el crecimiento y desarrollo de sus colegas (Borko, 2004)².

La literatura sugiere que *“modelos centrados en el aprendizaje colectivo otorgan mayores oportunidades para que los docentes de un establecimiento accedan al conocimiento distribuido y contextualizado sobre el cual basan sus decisiones profesionales. La evidencia que se ha acumulado respecto de los efectos de un modelo colectivo para el desarrollo profesional docente muestra que constituye una estrategia promisorio”*. Un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., Densimone et al (2002) concluye que *“los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional.”*³.

Villegas-Reimers (Villegas-Reimers, 2003) en su revisión internacional de literatura sobre desarrollo docente, señala que los perfeccionamientos más exitosos son aquellos que proveen de aprendizaje en la acción, actividades como grupos de estudio, investigación – acción y portafolios, y esto debiera darse en procesos colaborativos que son más efectivos cuando permiten interacciones significativas entre profesores. Se plantea que existen otras formas de perfeccionamiento que son efectivas en algunos contextos como redes de profesionales, entrenamiento basado en casos, supervisión y asesoría de pares, evaluación de alumnos, desarrollo autodirigido y experiencias de otros docentes (Villegas-Reimers, 2003).

Otro elemento recomendado para desarrollar perfeccionamientos efectivos es que éstos consideren las necesidades específicas del grupo de participantes, proveyendo de estrategias y conocimientos aplicables a su realidad. El desarrollo de talleres y de material escrito que no considera el uso de información precisa y realista para que sea posible para los profesores aplicarlo en su sala de clases, es poco efectivo. *“La noción de que ideas externas por sí mismas resultarán en cambios en la sala de clases y en la escuela es profundamente errónea como una teoría de acción”* (McKinsey & Company, Social Sector Office, 2007). Según estos autores, muy pocos perfeccionamientos ocurren en la sala de clases, donde serían más efectivos. Villegas- Reimers (2003) señala que la literatura internacional hace una fuerte crítica a los seminarios y talleres como

² Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 23 (8), 3-15.

³ Montecinos, M. (2003) Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de valparaíso vol. II /2003 (pp. 105 - 128)

única o mayoritaria estrategia de perfeccionamiento dado que se trata de experiencias breves y acotadas, no relacionadas con las necesidades de los profesores y que no cuentan con seguimiento. Un buen perfeccionamiento logra que parte importante del aprendizaje se dé a través de la experiencia de los profesores, de modo que puedan incorporar los conocimientos y habilidades con mayor facilidad. Además, al lograr aprendizajes a través de la experiencia los profesores pueden observar logros y demostrar buenas prácticas, impactando con mayor fuerza en sus conductas.

5) Efectividad de los programas de formación continua

Existen muchas descripciones o estudios que investigan los programas en términos de la fidelidad a sus propósitos y el efecto de sus estrategias sobre los profesores. Sin embargo, son pocos los que evalúan el efecto sobre el aprendizaje de los alumnos de los profesores participantes en estos programas. En la región latinoamericana lo que abundan son descripciones de los programas, algunas buenas sistematizaciones de ellos, pero pocas evaluaciones de sus efectos (Avalos B., 2007).

No obstante, existen algunos estudios que han examinado los efectos de programas y de estrategias diversas de desarrollo profesional sobre sus participantes y sus alumnos. Se trata de estudios que procuran identificar los elementos que permiten juzgar la calidad de una variedad de programas de formación docente continua y sus efectos sobre profesores y (en el mejor de los casos) sobre alumnos.

Uno de ellos realizado en USA examinó el efecto sobre 1.027 profesores de matemáticas y ciencias que fueron beneficiarios de un programa de apoyo financiero al desarrollo profesional docente conocido como el Eisenhower Professional Development Program (Garet et. al, 2001). El estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) a su vez se centró en 3.250 profesores que habían participado en ochenta actividades de desarrollo profesional en Australia. El tercer trabajo fue una revisión de estudios sobre efectos de formación docente realizado por el EPPI-Centre de la Universidad de Londres (2003) que tuvo una cobertura de países más amplia; USA, Escocia, Inglaterra, Canadá, Nueva Zelanda, Sud-África y Namibia aunque también los estudios estuvieron centrados en matemáticas y ciencias escolares.

A partir de los estudios mencionados, se identifican algunos rasgos distintivos de buenos programas vistos desde la óptica de los docentes participantes.

- i. **Duración y coherencia de los programas.** El estudio de Garet et al. (2001) muestra que entre los factores estructurales de un programa de formación docente los que tienen un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas son la duración del mismo (horas contacto y cobertura temporal) y la coherencia del programa. La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes y permite verificar en el tiempo la coherencia con las intenciones del programa y los estándares o requerimientos del sistema escolar.
- ii. **Énfasis en conocimientos y habilidades, aprendizaje activo y coherencia de los programas.** Los estudios concluyen que “Las actividades que enfatizan al contenido y que están mejor conectadas con otras experiencias de desarrollo profesional docente y con otros elementos de las reformas tienen mayor posibilidad de mejorar los conocimientos y habilidades de los participantes” (Garet 2001, pp. 933).
- iii. **Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.** Los tres estudios examinados refuerzan la importancia del aprendizaje colaborativo en contraste con lo que ocurre en cursos tradicionales. Garet et al. (2001, p. 936) indican que sus datos proporcionan evidencia que las “actividades vinculadas a las experiencias de otros profesores, alineadas con otros esfuerzos de reforma, y que estimulan la comunicación profesional entre profesores,

parecen tener un efecto sobre cambio en sus prácticas, aún después de tomar en cuenta el efecto de mejoría en los conocimientos y habilidades”. Igualmente, sostiene que la participación colectiva de grupos de profesores de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionada con la coherencia y con oportunidades de aprendizaje activo, los que a su vez impactan en el mejoramiento de los conocimientos y desempeño de los alumnos. El aprendizaje colaborativo examinado en el estudio EPPI (2003) muestra impacto importante en el desempeño de los alumnos tales como mejores resultados en las evaluaciones, mayor capacidad para decodificar y mejorar la fluidez lectora, mejor organización del trabajo, mayor sofisticación en las respuestas a preguntas abiertas y un rango mayor de actividades aprendizaje.

- iv. **El seguimiento y el contexto escolar.** El estudio de Ingvarson et al. (2005) muestra que estos dos factores tienen una relación importante con los cambios en el desempeño de los profesores. En la medida de mayor seguimiento in situ de las actividades de desarrollo profesional continuo los profesores tienden a considerar que se mejora su desempeño. Por otra parte, se detectó que mientras mayor el compromiso de los colegios con el desarrollo profesional de sus docentes, mejor el impacto de los programas en los que participan. Esto coincide con lo que King y Newman (2000) llaman la “capacidad de la escuela”. Esta capacidad no sólo incluye el conocimiento, habilidades y disposiciones de sus profesores sino también otras cuatro condiciones importantes: metas compartidas de aprendizaje de los alumnos, colaboración y responsabilidad colectiva entre sus profesores, investigación profesional reflexiva por parte de los profesores, y oportunidades para que los miembros de la escuela puedan influir en sus actividades y políticas.

Es importante considerar que los PSP, tal como queda claro en lo señalado, no son un programa de desarrollo docente, sino que una estrategia para resolver dificultades relevantes evaluadas en un proceso de carácter individual y con consecuencias personales. Por lo tanto, es clave reconocer el impacto que la evaluación tiene en la persona del docente más que en su contexto o sistema de profesores.

2.3 ¿Cómo observar la experiencia internacional?: Dimensiones

Para la sistematización y análisis de las experiencias internacionales se utilizarán las dimensiones antes descritas que permiten ordenar la información y extraer hallazgos y aprendizajes de estas experiencias.

- 1) **Concepto de desarrollo profesional.** Los siguientes puntos caracterizarán los diferentes conceptos que tienen los sistemas educativos sobre formación profesional en cuanto a los intereses profesionales de los docentes y las demandas del sistema público. Esta dimensión contempla los siguientes aspectos:
 - a. Concepto del docente en cuanto profesional, centrado en su compromiso personal y ético con la enseñanza y sus alumnos.
 - b. Actividades de formación organizadas según necesidad del sistema educativo y presencia de trabajo colaborativo entre docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes.
 - c. Modalidad mixta que busca el equilibrio entre las dos concepciones anteriores. Es decir, cómo se equilibra los intereses y motivaciones personales del docente por aprender y profundizar conocimientos para su enriquecimiento personal y lo que el sistema educativo determina deben aprender los profesores en servicio según los intereses de la política pública, reformas educacionales, programas paliativos, resultados de la Evaluación Docente

y resultados de las evaluaciones de sus estudiantes en términos de logros de aprendizaje conforme a lo señalado en el curriculum nacional como es el caso de Chile.

- d. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.
- e. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

2) Características de los programas de desarrollo docente.

En el marco de las políticas educacionales definidas por los países o estados responsables esta dimensión contempla los siguientes aspectos:

Programas:

- a. Objetivos centrales de formación continua.
- b. Forma parte de una política pública, regional, local, etc.
- c. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.
- d. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

Destinatario:

- a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).
- b. Declaración de perfil de egreso.

3) Aspectos curriculares. Esta dimensión se refiere a los elementos que estructuran los cursos, las condiciones reales en las que se llevará a cabo dicho proyecto, tomando en cuenta trayectorias de aprendizajes y sus aspectos pedagógicos (competencias a desarrollar, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación). Contempla los siguientes aspectos:

- a. Estructura curricular de los programas.
- b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

4) Metodologías de formación. Referida a las formas como se implementan los cursos de formación docente, recursos y estrategias de trabajo. Contempla los siguientes aspectos:

- a. Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).
- b. Recursos de aprendizaje disponibles (plataformas, libros, programas de TV, otros).
- c. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

5) Efectividad de los programas de formación continua. Impacto que genera la formación en los beneficiarios, Esta dimensión contempla los siguientes aspectos:

- a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).
- b. Satisfacción de los beneficiarios con los programas.
- c. Seguimiento a alumnos egresados del programa.

- d. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

3 ¿Qué es una buena práctica?

El proceso de identificar las mejores prácticas fue utilizado extensamente en sectores industriales como manufacturas, tecnología e industrias asociadas a la salud. En los últimos años se han incrementado iniciativas para aplicar estas metodologías de gestión a sectores sin fines de lucro y servicios públicos.

Una revisión de la literatura sobre buenas prácticas en servicios públicos indica que distintas organizaciones utilizan diferentes criterios para identificar una mejor práctica, así como también, existen variadas maneras de definirla según el sector industrial que desarrolle la aplicación. Adicionalmente, se registra una variedad de definiciones poco precisas sobre distintas categorías de prácticas (Dare Mighty Things, Inc, s.f). En general, se puede definir mejor práctica (best practice) como la más eficiente y efectiva para lograr un cierto resultado utilizando procedimientos que han sido probados a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. La mejor práctica tiene como característica estar regida por estándares de gestión acreditados tales como ISO 9000 e ISO 14001 y otros.

El Departamento de Salud de Estados Unidos presenta la siguiente clasificación como referencia para diferentes los conceptos de “mejores prácticas”, estos son: validada con la investigación; prácticas promisorias y prácticas basadas en evidencia. (Use of Best Practices in Health and Human Services, s.f.).

Mejor práctica validada con la investigación	<ul style="list-style-type: none">• Un programa, actividad o estrategia que presenta un alto nivel de efectividad comprobada por investigación objetiva y evaluación comprensiva, que ha sido replicada en numerosos contextos.
Mejor práctica probada en la práctica o basada en la evidencia	<ul style="list-style-type: none">• Un programa, actividad o estrategia que ha probado operar eficientemente para producir impacto y es respaldado por algún grado de información subjetiva y objetiva.
Práctica promisorias	<ul style="list-style-type: none">• Programa, actividad o estrategia que ha funcionado en una organización y que presenta el potencial de transformarse en una best practice con impacto sostenible de largo plazo, durante sus etapas tempranas de implementación.• Una práctica promisorias debe tener una base objetiva de efectividad y debe tener el potencial para ser replicada

La identificación de Buenas Prácticas en la elaboración de PSP se basará en “Mejor práctica basada en evidencia” (PBE) (evidence-based practices) (SAMHSA, 2016).

En la identificación de PBE, se trabaja con el mundo real, y sus complejidades, lo que no puede ser controlado. La PBE plantea documentar y medir las intervenciones como realmente suceden. Es el proceso de seguimiento y medición el que importa, y el control sobre la implementación de la práctica (Swisher, 2010).

Las PBE están asociadas a un tiempo y contexto. Describen características de una población específica, un lugar específico, un determinado ambiente socioeconómico, responsables y los resultados de un programa o intervención. Aunque las PBE no se entienden como casos estadísticamente representativos, es posible obtener de ellos aprendizajes y realizar generalizaciones más allá de las condiciones específicas de la práctica estudiada. Permiten elaborar y retroalimentar políticas públicas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Agosto, 2015).

Las PBE exploran como funciona internamente un programa y recopilan antecedentes sobre cómo este afecta a sus participantes o beneficiarios. Se integra información cualitativa con resultados que pueden ser medibles para construir el o los casos que permiten proponer mejoras a la política pública y entender los mecanismos de cambio de un programa. Se utilizan diversas metodologías para recopilar información: información cualitativa vía entrevistas, revisión de documentos, encuestas no sistemáticas, estudios etnográficos, estadística descriptiva y datos demográficos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Agosto, 2015).

Para describir las buenas prácticas, objetivo principal de este estudio, se utilizará la evidencia levantada en diferentes experiencias comunales en el diseño, la implementación y la evaluación de los Planes de Superación Profesional (PSP) desde la perspectiva de los actores relevantes, estadísticas disponibles y datos del contexto comunal.

Finalmente, utilizando la metodología de PBE, para que una práctica pueda ser catalogada como una “Buena Práctica” la literatura señala una serie de condiciones que éstas deben cumplir: efectividad en solucionar un problema común, efectividad probada en más de una organización y que sea replicable y sostenible en el tiempo (Dare Mighty Things, Inc, s.f).

El Ministerio de Educación de Colombia elaboró una guía para orientar la evaluación de buenas prácticas definiendo este concepto como: “Una experiencia que solucionó un problema o atendió a una demanda social, a través de métodos o mecanismos novedosos, con la participación y empoderamiento de diversos actores, que tiene resultados demostrables, superiores al de otras organizaciones similares, que ha perdurado en el tiempo y que puede ser replicada por otras organizaciones” (Ministerio de Educación de Colombia, 2007).

En Chile, la Agencia de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación, en el artículo “Buenas Prácticas que estimulan el mejoramiento institucional”, describe y hace una buena síntesis de lo que una práctica debe tener para ser considerada una “Buena práctica” (Agencia de calidad de la educación, 2016). Estos elementos son:

- Son **sistemáticas**, en dos sentidos; están **organizadas**, con objetivos explícitos y actividades secuenciadas; y son **regulares**, en tanto su periodicidad se acerca a lo definido como deseable o necesario para lograr sus objetivos.
- Están **institucionalizadas**, es decir, no son actividades aisladas, sino compartidas y articuladas a otras y al proyecto educativo; son asumidas por las autoridades y la comunidad educativa y, además, sostenibles en el tiempo.
- Están sujetas a **permanente revisión** y ajuste, o en otros términos, a monitoreo, seguimiento y evaluación, por lo que tienen evidencias que dan cuenta de los avances o efectividad en el logro de sus propósitos.
- Son **efectivas** por que logran los objetivos para los que fueron creadas y presentan otros efectos positivos de acuerdo a los actores de esa institución.
- Pueden tener un **carácter innovador** en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa (sin embargo, no toda innovación puede ser considerada una buena práctica).
- Son experiencias con **potencial movilizador** al ser un ejemplo contextualizado de cambio. Otras comunidades educativas pueden identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento, porque se explicitan las condiciones para superar las dificultades encontradas” (Agencia de calidad de la educación, 2016).

Estos criterios se considerarán en el levantamiento de la información en terreno para poder concluir qué prácticas de las observadas pueden ser calificadas como “Buenas Prácticas”.

4 Evidencia Nacional e Internacional

4.1 Criterios de selección de experiencias internacionales

En consideración a los aspectos antes señalados, se han escogido cinco estudios de casos: **Singapur**, por ser uno de los países con mejores logros educacionales a nivel mundial en las pruebas PISA de los últimos años y a su política de perfeccionamiento docente producto de las sucesivas reformas educativas que ha tenido el país a partir del año 1965. Según la encuesta TALIS en Singapur el 98% de los docentes se perfecciona durante el año (Ver Tabla 2), en Chile esta cifra es 71,7%. En Singapur cerca del 100% de los docentes reciben apoyo de algún tipo. También en este país está instalado el apoyo y colaboración de la propia comunidad educativa en los procesos de desarrollo profesional. Casi el 40% de los docentes de ese país declara haber sido tutor o mentor o tener uno. En Chile esta cifra es cercana al 6%.

A continuación, se adjunta una tabla con datos que dan cuenta de la realidad de ambos países.

Tabla 1: Cifras contexto educativo Chile - Singapur

	Singapur ⁴	Chile
--	-----------------------	-------

⁴ Datos obtenidos de <http://eligeeducar.cl/radiografia-de-los-profesores-en-chile>, <http://www.datosmacro.com/pib/chile>, <http://www.uchile.cl/noticias/112354/cuanto-gastan-en-educacion-los-paises-de-la-copa-america>,

N° Docentes	34.140	218.144
Proporción N° estudiantes por docente	17	20
PIB	263.813M. €	216.524M. €
% del PIB destinado a educación	3%	4,60%

Las cifras tanto de gasto en Educación, como de número de estudiantes por docente no difieren de manera significativa entre ambos países, no obstante, los resultados obtenidos por Singapur los sitúan entre los mejores sistemas educativos del mundo. En este contexto, pese a las diferencias culturales, la experiencia de Singapur se convierte en un referente al momento de analizar políticas educativas.

Tabla 2: Resultados encuesta TALIS 2013.⁵

	Porcentaje de docentes que realizaron algunas actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores	Porcentaje de docentes que realizaron algunas actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores sin ningún tipo de apoyo	Docentes que actualmente tienen un mentor asignado para apoyarlos	Docentes que sirven como mentores asignados para uno o más maestros
Chile	71,7	11,2	4,5	6,6
Singapur	98,0	0,2	39,6	39,4

Fuente: OECD, Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) 2013.

Otros 3 casos son Brasil, Colombia y Perú. Aunque sus rendimientos educativos en la prueba PISA están bajo los resultados chilenos, aspiran a mejorar estos resultados. Para ello han implementado en los últimos años procesos de Evaluación Docente y han diseñado diversos esquemas de perfeccionamiento docente.

Tabla 3: Resultados Promedio Pisa 2012

	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Chile	423	441	445

<http://www.datosmacro.com/pib/singapur>, <http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/singapur>, Estadísticas e indicadores UNESCO.

⁵ Datos correspondientes a docentes del sector público y privado.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Singapur	573	542	551
Colombia	376	403	399
Perú	368	384	373
Brasil	391	410	405

Fuente: OECD, Base de Datos Pisa 2012.

El quinto caso seleccionado fue Cuba por ser un país líder en Evaluación Docente y contar con un modelo de perfeccionamiento orientado a mejorar los estilos, métodos y procedimientos de trabajo para un aprendizaje más significativo de los alumnos. Aunque no se existen datos comparables de resultados educativos para Cuba recientes, la evidencia que presenta la literatura habla de que los estudiantes logran los aprendizajes esperados (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and Caribbean, 2003). De acuerdo a las pruebas SERCE (2006) Cuba encabezaba los resultados de la región en todas las áreas y grados evaluados.

4.2 Fichas por países

Como se señaló anteriormente, para la sistematización y análisis de las experiencias internacionales se utilizarán las dimensiones de observación que los planes de desarrollo profesional debieran contener de acuerdo a la literatura especializada.

SINGAPUR

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Concepto del docente en cuanto profesional, centrado en su compromiso personal y moral con la enseñanza y sus alumnos.

El aprendizaje profesional es considerado un privilegio, un derecho, no una obligación que hay que cumplir.

b. Actividades de formación organizadas según necesidad del sistema educativo y presencia de trabajo colaborativo entre docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes.

En Singapur se alinea el desarrollo profesional de los docentes con los objetivos de mejoramiento escolar de los establecimientos. Esto se realiza a través de 3 ejes. El primero es una revisión estratégica, que incluye aspectos como historia, clima, perfil del staff y estudiantes, resultados del colegio, iniciativas nacionales y objetivos. El segundo eje corresponde a una revisión departamental, que incluye equipos de trabajo, seminarios y talleres, visitas a las escuelas e iniciativas de clúster. Y por último el eje de revisión individual, que incluye competencias y evaluaciones de desempeño, observación en aula, sesiones de coaching, diálogos mentor-aprendiz, plan de carrera y prioridades de aprendizaje del colegio/departamento. Por lo tanto, hay una observación al colegio, al departamento y al individuo para generar el plan de aprendizaje total. Además plantean que la mayoría de los adultos no cambian sus prácticas simplemente leyendo u observando el trabajo de otros, sino que se deben combinar estas actividades pasivas con la colaboración activa y el aprendizaje en la práctica. El aprendizaje profesional eficaz implica que los profesores recopilen, evalúen y actúen sobre la retroalimentación para modificar sus prácticas de enseñanza.

c. Modalidad mixta que busca el equilibrio entre las dos concepciones anteriores.

El modelo de Singapur contempla las dos concepciones de desarrollo docente.

d. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

Evaluaciones de desempeño, observación de clases, revisión de libros de trabajo de estudiantes, evaluaciones del curso, diálogos de tutoría y actas de profesores.

e. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

Los profesores tutores⁶ son evaluados por el aprendizaje profesional que desarrollan los profesores a su cargo. Además existe una cultura de excelencia y responsabilidad en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, hay incentivos culturales a que los profesores se perfeccionen constantemente.

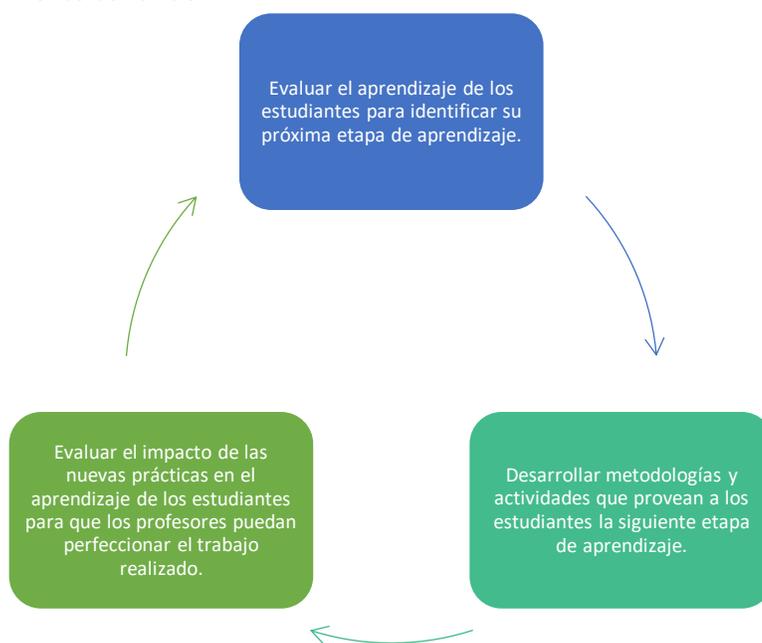
2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. **Objetivos centrales de formación continua.**

El aprendizaje profesional es un proceso continuo, no se realiza en un momento o situación particular, sino que el profesor está en continuo perfeccionamiento. El aprendizaje profesional del profesor es cómo ellos mejoran el aprendizaje de sus estudiantes, cómo mejoran los establecimientos y cómo son evaluados en sus trabajos.

Ciclo de mejoramiento continuo:



La administración del establecimiento establece las directrices y los objetivos de aprendizaje del establecimiento. Luego los profesores tutores crean un “Plan de aprendizaje total” para lograr los objetivos del colegio. El plan establece objetivos estratégicos para el aprendizaje del maestro, el enfoque para lograrlos, los programas específicos, las actividades y el tiempo requerido. Finalmente, se identifica un plan individual de aprendizaje para cada maestro. Por lo tanto, el enfoque de formación es continuo y colaborativo.

⁶ Traducción de Leaders of Professional Learning

b. Forma parte de una política pública, regional, local, etc.

Las comunidades de aprendizaje se iniciaron el año 2009 luego de que el Ministerio de Educación decidiera que los profesores debieran tener mayor protagonismo en su desarrollo.

c. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

Por un lado la relación entre profesores tutores y profesores principiantes se desarrolla en los establecimientos. Por otro lado, El Instituto Nacional de Educación, La Academia de Maestros de Singapur y el Ministerio de Educación son lugares claves para el aprendizaje profesional de los maestros. La Academia de Maestros de Singapur se estableció en el 2009 para facilitar la formación de comunidades de aprendizaje dentro de los establecimientos a través de talleres de inducción para el personal clave y apoyo de consultoría. El Ministerio de Educación puso en marcha un programa específico para asegurar que al menos un profesor de cada escuela tenga experiencia en investigación y evaluación del impacto de la enseñanza en los estudiantes. El programa requiere que los maestros trabajen en el Ministerio dos días por semana durante un período determinado. El Instituto Nacional de Educación ofrece un curso de capacitación de 8 semanas (tres horas por semana) combinado con investigación-acción en las escuelas.

d. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

Características claves de los programas de formación:

- Los profesores tutores lideran la investigación sobre las falencias de su área y diseñan el programa de formación adecuado.
- La administración del establecimiento trabaja estrechamente con los profesores tutores alineando los planes de formación profesional con la planificación escolar. Además estos ayudan a crear condiciones para el aprendizaje colaborativo.
- La administración del establecimiento implementa una autoevaluación de la escuela cada 2 años y esta es evaluada en el desarrollo de los profesores.
- La valoración de la carrera docente es clave en el crecimiento del maestro.
- Los profesores tienen tiempo libre para poder desarrollarse profesionalmente.

Los profesores tutores deben completar un programa de inducción de quince meses dirigido por la Academia de Maestros de Singapur. Durante 13 sesiones, el programa introduce los procesos, sistemas y herramientas que se utilizan para planificar y dirigir el aprendizaje de los maestros en las escuelas. Además la Academia posee una intranet donde posee plantillas adecuadas y videos de capacitación que cubren las habilidades esenciales para ejecutar un equipo de aprendizaje.

Además de la relación profesor tutor y profesor aprendiz existen cursos de formación externos. El Ministerio de Educación imparte a los proveedores de formación profesional una lista de atributos que debe tener el programa de formación para asegurar la calidad de este. Luego, recopilan retroalimentación de los profesores y supervisores sobre el programa. Adicionalmente, profesores tutores y miembros de la Academia de Maestros de Singapur realizan auditorias y observaciones de los cursos en nombre del Ministerio de Educación. La información sobre la calidad del curso se

devuelve a los proveedores de este para que revisen y mejoren los aspectos deficientes. Si esto no se hace, el proveedor no es contratado de nuevo.

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

Los destinatarios de los programas de formación son generalmente maestros principiantes o con áreas deficientes.

b. Declaración de perfil de egreso.

El enfoque de formación es a través del trabajo colaborativo, es decir, un profesor tutor se encarga de capacitar a profesores menos experimentados o con algunas falencias.

El aprendizaje profesional es una práctica cotidiana y es parte de la identidad profesional de los profesores. Existe una cultura en que los profesores comparten la responsabilidad de su propio aprendizaje y del aprendizaje profesional de los demás docentes. Es común la utilización de la práctica “Clases a puertas abiertas”, es decir, los profesores son observados por sus compañeros, superiores o personal administrativo ya que esto genera una cultura colaborativa.

3) Aspectos curriculares

a. Estructura curricular de los programas.

Los profesores tutores reciben un conjunto de herramientas como desarrollo y comunicación del aprendizaje colaborativo, manejo de resistencia, balance de la creatividad y autonomía con parámetros, entre otros, por parte de la Academia de Maestros de Singapur para poder liderar la formación del resto de los profesores.

b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

No se cuenta con información al respecto

4) Metodologías de formación

a. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

En los sistemas de alto rendimiento, se desarrollan nuevos profesores tutores a nivel escolar. Ellos son entrenados regularmente junto a los directores, por lo que cada establecimiento tiene varios profesores tutores para mejorar continuamente el aprendizaje profesional. Ellos trabajan estrechamente con los directores y aseguran que el aprendizaje profesional individual y colectivo esté alineado a los objetivos del colegio. En Singapur estos profesores tutores son pares, elegidos por los mismos profesores y a veces incluso son los mismos docentes con buen desempeño. Esto es así ya que los profesores realizan cambios

en su comportamiento cuando ven a sus colegas hacerlos y no solo a agentes externos diciéndoles qué tienen que hacer. Es fundamental que los sistemas escolares reconozcan la experticia especializada de sus docentes. Por ejemplo, el profesor experto de inglés en Singapur es el jefe del departamento de inglés y él establece los estándares pedagógicos y dirige la red de profesores de inglés, diseñando el aprendizaje profesional que todo el departamento recibe. Para que esto funcione existen incentivos, es decir, a medida que los profesores docentes avanzan en sus trayectorias profesionales, hay una ponderación sobre cómo estos ayudan a otros profesores a desarrollar sus habilidades.

b. Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).

La modalidad de formación es activa, práctica y formación entre pares. Esto se debe a que un profesor tutor se encarga de la formación de un profesor menos experimentado a través de una formación práctica, en el día a día y donde el profesor tutor es un colega con mayor trayectoria o desempeño.

Los programas de formación se planifican en cuanto a estas 4 preguntas:

- ¿Qué es lo que esperamos que los estudiantes aprendan?
- ¿Cómo sabremos cuando hayan aprendido?
- ¿Cómo responderemos cuando no aprendan?
- ¿Cómo responderemos cuando ya hayan aprendido?

Línea de tiempo de una comunidad de aprendizaje:

Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov
Formación de equipos	Reflexionar		Planificar		Actuar		Observar	Reflexionar		Presentación
	Diálogo	Confirmación de enfoque	Recolección y análisis de datos	Revisión bibliográfica y propuesta	Implementación		¿Qué funciona? ¿Qué no? ¿Cómo responden los alumnos?	Reflexión del grupo	Revisión del proyecto	

Generalmente hay de 4 a 8 maestros en una comunidad. Por lo general, estos equipos se reúnen semanalmente, ya que el Ministerio ha ordenado que los colegios reserven una hora o más a la semana para el aprendizaje profesional.

5) Efectividad de los programas de formación continua

a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).

El profesor tutor trabaja con los profesores en la sala de clases para asegurarse que el programa implementado esté mejorando la enseñanza en el aula para poder cumplir con los objetivos establecidos por el director del establecimiento.

b. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

Las evaluaciones de la calidad del aprendizaje profesional se realizan a través de focus, encuestas y entrevistas a profesores tutores, maestros, padres y estudiantes. La mayoría de las veces estos datos se recopilan a nivel de distrito. Los líderes del distrito evalúan el aprendizaje profesional y son responsables de que este impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

También la autoevaluación del establecimiento es clave, esta requiere que los establecimientos evalúen lo que está sucediendo en su colegio (resultados de las pruebas de los estudiantes) y por qué (calidad de la enseñanza y aprendizaje profesional). Las autoevaluaciones se centran en el Modelo de Excelencia Escolar (SEM) de Singapur que guía la planificación estratégica de las escuelas. El SEM incluye un fuerte enfoque en el aprendizaje profesional y el bienestar y desarrollo profesional.

(Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull, & Hunter, January 2016)

BRASIL

En Brasil, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) ha asumido desde el año 2007 la responsabilidad de diseñar y coordinar un sistema nacional de formación de profesionales de la educación básica, en colaboración con instituciones públicas de educación superior y con autoridades educativas estatales y municipales, manteniendo una oferta pública descentralizada y gratuita de educación continua, especialización, maestría y doctorado. En el año 2009, el CAPES define una política nacional de formación de profesionales del magisterio, que contiene directrices de largo plazo para la formación de profesores en servicio para cuya implementación cuenta con los Foros Estadales de Apoyo a la Formación de los Profesionales de La Educación y con la Red Nacional de Formación Continua de Profesionales de la Educación Básica. Asimismo, el CAPES implementa el Plan Nacional, PARFOR, cuyo objetivo principal es garantizar que los docentes en ejercicio de la educación pública obtengan la formación exigida por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, a través de la implementación de cursos especiales y exclusivos para los profesores en ejercicio (Gatti et ál., 2011).

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Concepto del docente en cuanto profesional, centrado en su compromiso personal y moral con la enseñanza y sus alumnos.

Las experiencias encontradas se asocian al concepto de desarrollo profesional expuesto en el siguiente punto.

b. Actividades de formación organizadas según necesidad del sistema educativo y presencia de trabajo colaborativo entre docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes.

El énfasis está en capacitar a los docentes de acuerdo a las necesidades del sistema educativo, con un foco muy fuerte en el contexto real en donde se desempeñan: las escuelas.

Por ejemplo el programa GESTAR II (Programa Gestión del Aprendizaje Escolar II) en Brasilia, tiene como foco colaborar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias de Matemáticas y Lengua Portuguesa; por otra parte, el Programa de Desarrollo Profesional (PDP) en Minas Gerais se enfoca en crear grupos de profesores de una misma escuela que, - liderados por un experto- , lleven a cabo Proyectos de Desarrollo Profesional, propuestos por ellos mismos de acuerdo a su realidad local. Por otra parte, el Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Paraná (PDE) se enfoca en formar docentes expertos que orientan el trabajo de redes de profesores, asumiendo dicha tarea durante dos años. En el diseño del programa, el profesor PDE debe, de una manera sistemática y objetiva, reflexionar sobre las necesidades reales de la enseñanza en la escuela pública, ya que se propone una formación cuyo punto de partida es la realidad escolar.

c. Modalidad mixta que busca el equilibrio entre las dos concepciones anteriores.

Las experiencias encontradas se asocian al concepto de desarrollo profesional expuesto en el punto b.

d. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

No se encontraron experiencias formativas ligadas directamente a procesos de Evaluación Docente.

e. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

En cuanto a los incentivos, la formación de docentes líderes implica que estén fuera de sus actividades de enseñanza durante un período de dos años (de manera total - un 100% - en el primer año y parcial en el segundo, un 25%). Durante este período, el profesor PDE regresa a la Universidad para llevar a cabo un estudio teórico en el campo de la formación.

2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. Objetivos centrales de formación continua.

Los objetivos son variados según el tipo de programa, en el caso de Programa de Desarrollo Profesional (PDP) en Minas Gerais el objetivo es formar grupos de profesores para el desarrollo de proyectos relacionados con la creación, desarrollo, mejora y perfeccionamiento de actividades de aprendizaje y métodos de enseñanza que fomenten: a) la iniciativa, el liderazgo y la cultura del trabajo colaborativo; b) los procesos y recursos de enseñanza innovadores, con énfasis en el uso de nuevas tecnologías de información y c) los espacios de difusión de la cultura, la ciencia y la tecnología, con el objetivo de enriquecer el plan de estudios y un mayor fortalecimiento de las relaciones con la comunidad escolar. En el caso de Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Paraná (PDE), que forma mentores, el objetivo es Contribuir con el desarrollo profesional de los profesores, ofreciendo información sobre diferentes tendencias pedagógicas.

Por último, en el caso del programa GESTAR II los objetivos son Colaborar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias de Matemáticas y Lengua Portuguesa; contribuir a la mejora de la autonomía de los profesores en su enseñanza y permitir al maestro desarrollar un trabajo basado en habilidades y competencias.

b. Forma parte de una política pública, regional, local, etc.

No se obtiene información al respecto.

c. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

En el programa de Grupos de Desarrollo Profesional (GPD), se forman grupos constituidos por expertos y profesores de una misma escuela estadual (8-16 miembros), bajo la coordinación del Coordinador del GPD y la dirección de un supervisor GPD. En este caso, el Coordinador del GPD, es elegido por los demás miembros del grupo y es un miembro de la misma comunidad docente, mientras que el Supervisor del GPD es un profesional especialista cualificado externo a la escuela, con experiencia en formación docente y con

capacidad y sensibilidad para reconocer como legítimos los problemas presentes en la escuela. Es responsable de la orientación, supervisión y evaluación de los grupos. Responde por el grupo durante un año, pudiendo la Secretaría Estadual de Educación (SEE) removerlo de esta función en cualquier momento si no se realiza la tarea para la que fue contratada.

En el caso de los Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Paraná (PDE), el foco es formar docentes expertos que orientan el trabajo de redes de profesores. En este programa, los docentes expertos regresan a la Universidad para llevar a cabo un estudio teórico en el campo de la formación.

En el caso del programa GESTAR II, cuyo foco es mejorar la enseñanza de matemáticas y lengua portuguesa, el enfoque del programa es la actualización de los conocimientos profesionales a través de apoyos y supervisión de las actividades del profesor en el lugar de trabajo.

En la mayoría de las experiencias, la formación se desarrolla en los tiempos regulares de trabajo docente, ya que los programas tienen un fuerte componente de apoyo y supervisión de las actividades del profesor en el lugar de trabajo. En el caso de formación de profesores mentores, el docente está fuera de sus actividades de enseñanza durante un período de dos años; de manera total - un 100% - en el primer año (en la universidad) y de manera parcial en el segundo, un 25%.

d. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

No se obtiene información específica.

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

Es variado según el tipo de programa, en el caso de los Grupos de Desarrollo Profesional (GPD), se forman grupos constituidos por expertos y profesores de una misma escuela estadual (8-16 miembros), bajo la coordinación del Coordinador del GPD y la dirección de un supervisor GPD, es decir el tipo de destinatario está definido por un criterio de pertinencia territorial.

En el caso de los Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Paraná (PDE), donde el foco es formar docentes expertos, los destinatarios son docentes con un buen desempeño que puedan adquirir herramientas para convertirse en mentores de otros docentes.

En el caso del programa GESTAR II, cuyo foco es mejorar la enseñanza de matemáticas y lengua portuguesa, los destinatarios son docentes que trabajan esas asignaturas.

b. Declaración de perfil de egreso. Estructura de programas de formación continua.

No se obtiene información específica.

3) Aspectos curriculares

a. Estructura curricular de los programas.

No se cuenta con información específica.

b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

No se cuenta con información específica.

4) Metodologías de formación

a. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

Se desarrolla en el punto b.

b. Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).

En el caso de los Grupos de Desarrollo Profesional, cada uno de estos grupos, tiene su propio Proyecto de Desarrollo Profesional, que debe guardar relación directa con una de las siguientes áreas: Alfabetización; Evaluación Educacional e Institucional; Cultura; Ciencia y Tecnología; Desarrollo de la Enseñanza; Educación Ambiental y Educación Patrimonial.

En el caso de la formación de profesores mentores, el profesor asiste a la universidad a clases presenciales, tiene talleres colectivos con su formador; y aplicación práctica en la escuela a través de realización de un proyecto para lograr la certificación.

En el caso del programa Gestar II, la modalidad es mixta, con clases presenciales y no presenciales. El enfoque del programa es la actualización de los conocimientos profesionales a través de apoyos y supervisión de las actividades del profesor en el lugar de trabajo.

c. Recursos de aprendizaje disponibles (plataformas, libros, programas de TV, otros).

No se obtiene información específica.

5) Efectividad de los programas de formación continua.

a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).

En el caso de formación de profesores de matemática y lengua portuguesa, se evalúa a los estudiantes al inicio (línea base) y al final del programa (salida). La evaluación del docente tiene como objetivo mapear el desarrollo profesional y continuo durante el Programa de Gestar II. Tiene un carácter dinámico, es decir, trata de detectar los avances y las necesidades de las intervenciones para corregir las rutas de acceso en el proceso de desarrollo y aprendizaje en la formación docente teniendo como foco el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En el resto de los programas formativos no se obtiene información específica respecto de los efectos en los resultados de los estudiantes.

b. Satisfacción de los beneficiarios con los programas.

No se obtiene información específica.

c. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

En el caso de los Grupos de Desarrollo Profesional (GDP), cada grupo cuenta con un supervisor del GDP es un profesional especialista cualificado externo a la escuela. Es responsable de la orientación,

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

supervisión y evaluación de los grupos. Responde por el grupo durante un año, pudiendo la Secretaría Estadual de Educación (SEE) removerlo de esta función en cualquier momento si no se realiza la tarea para la que fue contratada.

En el programa de formación de mentores, se asume la evaluación como un proceso continuo, sistemático y progresivo de las actividades desarrolladas por el/la profesor/a participante, sea en su forma individual o colectiva. Esto corresponde a una evaluación de diagnóstico. No se ha contemplado un diseño de evaluación del Programa como tal.

(UNESCO, 2014)

PERÚ

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Modalidad mixta que busca el equilibrio entre las dos concepciones anteriores.

Debe responder a las exigencias de enseñanza de los estudiantes y la comunidad o a las necesidades de gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de capacitación de los profesores.

Existe el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente cuyas actividades son normadas por el Ministerio de Educación dentro de un Sistema de Formación Continua, en concordancia con objetivos del Proyecto Educativo Nacional como son:

- Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia (Objetivo estratégico N° 3).
- Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad (Objetivo estratégico N° 2).

En Perú, la capacitación de los docentes de Educación Básica Regular representa un eje político de interés público que está promoviendo un cambio en el desarrollo de la gestión educativa nacional.

b. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

Las instituciones comprometidas con el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente deben tener en cuenta los resultados de la Evaluación Censal Docente.

En Perú, la Evaluación Docente es realizada por el Ministerio de Educación en coordinación con el órgano operador del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), establecido en 2003.

La evaluación se realiza descentralizadamente y con participación de la comunidad educativa y la institución gremial a través de comités de evaluación magisterial departamentales y zonales autónomas.

c. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

En 2007, se promulgó en Perú la Ley de Carrera Pública Magisterial, que establece un nuevo escalafón horizontal y de ascenso, y mecanismos de incentivos salariales a partir de la aplicación de un sistema de evaluación de los docentes.

La evaluación del desempeño forma parte de la Ley de Carrera Pública Magisterial y los resultados obtenidos en esas evaluaciones forman parte de los factores a considerar periódicamente para el progreso de los docentes en el escalafón horizontal y para el ascenso en el cargo.

2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. Objetivos centrales de formación continua.

Promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas públicas de todo el país.

b. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

Las actividades de formación y capacitación permanentes son organizadas por el Ministerio de Educación, por otras instancias de formación continua descentralizadas, o por las instituciones educativas, respetando la política nacional, regional y local de formación continua.

El Programa de Formación y Capacitación Permanente vincula la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio articulándose con las instituciones de educación superior.

En 2007 el Programa de Formación y Capacitación Permanente fue gestionado a través de distintos institutos superiores pedagógicos, incluyendo universidades públicas, y en 2008 se incluyó a universidades privadas.

c. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

El proceso de capacitación docente de 2008 tuvo una duración de 250 horas cronológicas (por cada participante), distribuidas en un periodo de seis meses aproximadamente.

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

Docentes de Educación Básica Regular.

3) Aspectos curriculares

a. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

Están contenidos en el Marco del Buen Desempeño Docente.

4) Metodologías de formación

Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).

Entre las estrategias utilizadas por las instituciones para el aprovechamiento del proceso de capacitación, se cuentan cursos presenciales y a distancia, monitoreo y asesoría al participante y a la institución educativa

5) Efectividad de los programas de formación continua

a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).

No se cuenta con información al respecto.

b. Satisfacción de los beneficiarios con los programas.

No se cuenta con información al respecto.

c. Seguimiento a alumnos egresados del programa.

No se cuenta con información al respecto.

d. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

La evaluación tuvo en 2008, dos modalidades de aplicación: la evaluación de participantes (se debe elaborar una matriz de evaluación y a partir de ella formular y aplicar los instrumentos para identificar cualitativa y cuantitativamente los niveles de logro alcanzados en el proceso de capacitación) y la evaluación del plan de capacitación. El monitoreo y asesoría se aplicaron a los docentes de aula (treinta horas), y el monitoreo al equipo de la institución educativa (veinte horas).

El Plan de Supervisión y Evaluación del Ministerio de Educación del Perú se encargó de supervisar el programa de capacitación llevado a cabo por la entidad educativa responsable, y además verificar el cumplimiento de lo estipulado en los Términos de Referencia (TDR) que formaron parte del plan de trabajo de cada institución educativa.

El equipo de supervisores del Ministerio de Educación es responsable de supervisar y evaluar a las instituciones de formación docente. Entre sus principales tareas figuran las siguientes:

- Revisión de los informes de trabajo con la finalidad de reportar el cumplimiento del servicio por las instituciones, las universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas. Dichos informes eran el resultado de las metas programadas, los avances del programa, el diseño de los cursos, la evaluación y los resultados de los asistentes, etc.
- Revisión de materiales de trabajo de las instituciones educativas.
- Visitas de campo a las instituciones educativas y reuniones con el equipo coordinador.
- Monitoreo y observación del aula durante el transcurso de las capacitaciones.
- Realización de entrevistas a los docentes participantes.
- Realización de entrevistas a los capacitadores.
- Realización de visitas a las instituciones educativas beneficiadas con el programa de capacitación, para entrevistar a todo el equipo institucional.

(Murillo Torrecilla, González del Alba, & Rizo Moreno, 2007)

(Manrique C., 2010)

(UNESCO, 2010/2011)

CUBA

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Concepto del docente en cuanto profesional, centrado en su compromiso personal y moral con la enseñanza y sus alumnos.

La principal vía de perfeccionamiento de los docentes en servicio es la auto superación en la que cada educador, partiendo de la orientación derivada de su propia evaluación, organiza el estudio y la consulta de materiales científico-técnicos y pedagógicos metodológicos cuyo contenido responde a sus necesidades personales respecto de la labor que desarrolla.

b. Modalidad mixta que busca el equilibrio entre las dos concepciones anteriores.

Los resultados de la Evaluación Docente que se realiza cada año, sienta las bases de los programas formativos, en este sentido, los contenidos son situados respecto de la realidad de las escuelas.

c. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

La formación continua tiene como punto de partida la Evaluación Docente que anualmente se realiza a cada docente en su propia escuela, en la que se precisan no sólo los resultados de su trabajo en el curso escolar, sino su preparación para enfrentar las tareas docentes de las cuales es responsable. Estos elementos sirven de base para determinar las necesidades de superación y para diseñar las vías y los contenidos que mejor se ajustan a ellas.

En Cuba, el Sistema de Evaluación de Docente se caracteriza por contar con una Comisión de Evaluación integrada por el rector, docentes con amplia experiencia y por miembros del sindicato. Es decir, el desempeño del docente no es evaluado por una sola persona. En caso de no estar de acuerdo con el informe final, el docente puede hacer una autoevaluación, en donde explica sus logros y dificultades.

A aquellos docentes que no lograron los resultados esperados en la evaluación final, les da la opción de recalificarse es decir, prepararse intensamente en las universidades pedagógicas, sin que el Estado cubano prescindiera de sus funciones, pues para ellos es importante, además de detectar el problema, ayudar al maestro a buscar la solución.

d. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

A los docentes con mejores calificaciones se les da la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías, a nivel nacional e internacional. Además, se ofrecen estímulos a manera de bonificación y/o aumento salarial.

2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. Objetivos centrales de formación continua.

Garantizar la eficiente preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y las necesidades de la escuela, que demanda maestros y profesores que mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión, que relacionen cada vez más la enseñanza con la vida, y que preparen a sus alumnos para responder por sí mismos, más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento.

b. Forma parte de una política pública, regional, local, etc.

No se encuentra información al respecto.

c. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

La formación continua la organizan los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), conjuntamente con las estructuras metodológicas y de dirección de la Educación de cada territorio.

El contenido de las diferentes formas de superación profesional se diseña y dirige por los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), conjuntamente con las estructuras educacionales de provincias y municipios, aunque en su ejecución pueden participar otras instituciones y especialistas. Las maestrías y las especialidades de postgrado responden a programas específicos, que, a propuesta de las universidades, son aprobados por la Comisión Nacional de Postgrado, que rige para toda la educación superior.

Las maestrías y las especialidades de postgrado responden a programas específicos, que, a propuesta de las universidades, son aprobados por la Comisión Nacional de Postgrado, que rige para toda la educación superior.

Los doctorados responden a un plan que se elabora partiendo de las potencialidades de los docentes de cada territorio, y sus temas son aprobados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

d. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

Los cursos y entrenamientos pueden abarcar hasta un curso escolar, y el diplomado un período mayor. Las maestrías tienen una duración de uno o dos años.

La formación académica de postgrado se lleva a cabo a través de las maestrías, de las especialidades y de los doctorados, que constituyen un nivel superior de la actividad científica.

Se organizan también otras actividades que responden a aspectos concretos del desarrollo educacional, a nuevas necesidades de este o a la utilización de nuevos recursos técnicos con los que han sido dotadas las escuelas.

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

La estrategia de superación comprende a todo el personal docente en ejercicio, incluyendo a los directivos y a los equipos técnico-metodológicos de provincias, municipios y centros docentes.

b. Declaración de perfil de egreso.

No se encuentra información al respecto.

3) Aspectos curriculares

a. Estructura curricular de los programas.

El contenido de las diferentes formas de superación profesional se diseña y dirige por los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), conjuntamente con las estructuras educacionales de provincias y municipios.

b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

En Cuba se evalúan los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, las características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional.

4) Metodologías de formación

a. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

El trabajo metodológico puede llevarse a cabo utilizando diferentes caminos y modalidades, pero en todos prevalece el intercambio colectivo a partir de la preparación individual de cada maestro o profesor. La auto superación se combina con el trabajo de reflexión colectiva que se realiza periódicamente en todos los centros docentes, denominado trabajo metodológico, que se organiza también partiendo de las necesidades del colectivo, que propicia un análisis interno de las principales dificultades que deben resolverse, y que, así mismo, posibilita el desarrollo de las potencialidades del propio colectivo para encontrar soluciones que se ajusten a sus características.

b. Recursos de aprendizaje disponibles (plataformas, libros, programas de TV, otros).

Nuevas posibilidades se abren al perfeccionamiento de la labor docente mediante la utilización de los recursos tecnológicos con los que se cuenta y con la realidad de la universalización de las universidades pedagógicas, lo que permitirá en un breve plazo la incorporación de modalidades más dinámicas a través de la utilización de técnicas de la educación a distancia y de la existencia de una red interna para la Educación que permita acceder a esos recursos a cualquier docente del país.

5) Efectividad de los programas de formación continua.

No se encuentra información al respecto.

(Ministerio de Educación de Cuba)

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003)

COLOMBIA

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

“La introducción de los procesos de evaluación durante la carrera de los profesores es uno de los principales avances surgidos del nuevo estatuto docente del 2002. Se espera que los directivos docentes de los colegios y escuelas evalúen anualmente si los profesores y otros directivos docentes cumplen con sus funciones y responsabilidades (evaluación de desempeño)”¹. Esta evaluación es obligatoria y dos años consecutivos de evaluación insatisfactoria puede significar el cese de las funciones del docente (OREALC/UNESCO , Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe)

“Asimismo, los profesores y los directivos docentes pueden participar en una evaluación de ascenso y reubicación, el cual es voluntario, pero que es requisito en caso de que se busque un ascenso, o enseñar un nivel educativo o asignatura diferente” (OECD, 2016).

Cabe destacar que no se utilizan las evaluaciones de los profesores para reportar la aceptación o la oferta de oportunidades de desarrollo profesional, esto priva a Colombia de una manera de garantizar que las oportunidades de formación satisfagan las necesidades de los profesores.

b. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

Las iniciativas para los profesores en ejercicio incluyen el otorgamiento de becas para participar en programas de maestría, un mejor procedimiento de ascenso y reubicación, y aumento de la remuneración.

2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

“En todo el país se encuentra disponible una variedad de actividades de desarrollo, incluidos cursos breves, cursos universitarios y de posgrado, y actividades de desarrollo con base en las escuelas y colegios. Sin embargo, para la mayoría de profesores, la principal oportunidad de formación docente en el empleo es a través de actividades breves de desarrollo profesional (por ejemplo cursos, talleres o seminarios), las cuales son organizadas por múltiples instituciones y agencias.” (OECD, 2016).

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

“En Colombia, no hay requisitos a nivel nacional para que los profesores participen en actividades de desarrollo profesional. Es probable que la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional varíe considerablemente entre escuelas, colegios, municipios y regiones.” (UNESCO)

b. Declaración de perfil de egreso.

“Colombia no tiene definidas normas nacionales claras que estipulen las capacidades y los conocimientos con los que deberían contar los profesores.” (OECD, 2016).

3) Aspectos curriculares

a. Estructura curricular de los programas.

No se encuentra información detallada al respecto.

b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

En Colombia no existe un marco nacional de estándares de enseñanza, ni una declaración o perfil que establezca claramente lo que se espera que los profesores y directivos docentes sepan y hagan. La falta de estándares profesionales implica que no hay métricas ni entendimiento común sobre la calidad de la enseñanza en todo el país. Convertir la evaluación en un proceso obligatorio para todos los profesores podría ser un paso importante para mejorar la calidad de la enseñanza y aplicar los mismos estándares a todos los profesores.

A falta de un marco teórico explícito se pueden deducir ciertos estándares a partir de los elementos que conforman el sistema de evaluación del desempeño docente: “La normativa establece 14 aspectos del desempeño a valorar: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), cumplimiento de las normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planificación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo, y liderazgo.” (OECD, 2016).

4) Metodologías de formación

a. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

Desde el 2010, la principal iniciativa nacional para apoyar el desarrollo de capacidades de docencia por parte de los profesores en servicio ha sido el Programa Todos a Aprender (PTA). “Los tutores son un componente esencial del PTA, son los encargados de realizar la formación situada a los docentes, a través del acompañamiento a sus prácticas de aula y el fortalecimiento de sus competencias disciplinares en matemáticas y lenguaje. De igual forma, los tutores fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las escuelas y colegios, que buscan dejar capacidad instalada para el desarrollo de nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes de los estudiantes y procesos constantes de reflexión que permitan generar mejores ambientes de aprendizaje.” (OECD, 2016).

“Actualmente, las responsabilidades de los rectores son en su mayoría administrativas, y no tienen claramente definidas su rol como líder pedagógico, sus responsabilidades en cuanto a la observación de las prácticas en los salones de clase, orientar a los profesores y promover mejores prácticas docentes en las escuelas y colegios.” (OECD, 2016).

b. Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).

Una ventaja de la reforma del 2002, que, desde 2015, incluye observaciones de aula, fue la introducción de evaluaciones a los profesores por parte de los directivos docentes de las escuelas. “Sin embargo, las evaluaciones de desempeño realizadas por los directivos docentes de las instituciones educativas y los centros educativos no tienen como resultado retroalimentaciones estructuradas ni oportunidades de formación para mejorar las prácticas de enseñanza.” (OECD, 2016).

c. Recursos de aprendizaje disponibles (plataformas, libros, programas de TV, otros).

No se encuentra información detallada al respecto.

5) Efectividad de los programas de formación continua

a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).

Una de las principales prioridades es fomentar la excelencia en la docencia, con este objetivo, existen propuestas para reforzar el Programa Todos Aprendemos (PTA), las cuales buscan fortalecer la enseñanza en las escuelas y colegios con bajo rendimiento académico. No obstante, no se especifica la manera de medir efecto en esos bajos rendimientos.

b. Satisfacción de los beneficiarios con los programas.

No se encuentra información detallada al respecto.

c. Seguimiento a alumnos egresados del programa.

No se encuentra información detallada al respecto.

d. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

“Es difícil evaluar la eficacia de las distintas oportunidades de desarrollo profesional, entre las cuales está una amplia variedad de actividades organizadas por muchos actores diferentes (como el Ministerio de Educación, los gobiernos departamentales y municipales, las facultades de educación, el gremio de docentes y las ONG). No existen regulaciones ni coordinación para la organización de estas actividades. Cada entidad determina de forma independiente las actividades de desarrollo profesional que ofrece. La falta de coordinación impide el aseguramiento de la calidad. Esta fragmentación se ve exacerbada por la falta de estándares de enseñanza.” (OECD, 2016).

(Murillo Torrecilla, González del Alba, & Rizo Moreno, 2007)

4.3 Experiencia chilena

La evaluación del impacto de los PSP ha sido escasa en Chile y no ha sido sistematizada (González, Manzi, & Sun, 2011). Los resultados entregados por la Evaluación Docente se han convertido en un referente a considerar para la definición de metas y planes de acción al interior de cada comuna, como parte del Plan Anual de Desarrollo Municipal (PADEM).

Por ejemplo, en Mejillones, las autoridades locales apoyan a los docentes que presentan debilidades en la Evaluación Docente. Año a año los equipos directivos de los establecimientos, en conjunto con el Departamento de Educación reflexionan acerca de los aspectos que deben mejorar sus docentes con desempeño básico decidiendo áreas de capacitación y actualización. Junto con esto, implementan un sistema de “acompañamiento en aula” con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas a través del asesoramiento directo en la sala de clases.

Por otro lado, los resultados de la Evaluación Docente, son utilizados para crear sistemas de socialización de buenas prácticas pedagógicas donde los docentes con mejores desempeños ayudan a sus pares con peores resultados. Por esta vía, la Evaluación Docente contribuye a generar círculos virtuosos de colaboración y aprendizaje mutuo al interior de la comuna.

Este es el caso de Pucón, donde un profesor se evaluó por primera vez el año 2005, obteniendo un nivel de desempeño básico. Para mejorar su resultado participó en los PSP de su comuna, que estaban a cargo de dos docentes de la misma localidad que habían alcanzado un desempeño destacado. Los PSP se orientaron especialmente a aquellas dimensiones con menor resultado como la interacción pedagógica y la evaluación del aprendizaje. Cuatro años después, el profesor se sometió a la evaluación nuevamente y este mejoró su nivel de desempeño a competente. Por lo tanto, el proceso de Evaluación Docente, la motivación y compromiso personal del profesor y la eficaz gestión de las autoridades comunales se unieron para producir una combinación virtuosa en beneficio del desarrollo profesional y la calidad del desempeño docente en la comuna.

Además, en algunas comunas, se organizan actos o ceremonias donde se entregan diplomas a los docentes con buen desempeño para reconocer públicamente su labor y así motivarlos a seguir trabajando con igual efectividad.

En Los Ángeles, los docentes que obtenían un nivel de desempeño destacado eran invitados a un desayuno con el Alcalde y las autoridades educacionales de la comuna. La experiencia tuvo buenos resultados, ya que significó un reconocimiento público aumentando la motivación por desempeñar un papel activo en la comunidad educativa local. (González, Manzi, & Sun, 2011).

A continuación, se presenta el caso chileno en formato ficha para compararlo con la evidencia internacional antes expuesta:

1) Concepto de desarrollo profesional

a. Actividades de formación organizadas según necesidad del sistema educativo y presencia de trabajo colaborativo entre docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes.

El espacio institucional en que los PSP se asientan y desarrollan es el comunal. La intención que orienta a los PSP es que a nivel comunal se constituyan espacios locales de desarrollo profesional que permitan a los docentes el aprendizaje y/o actualización de las competencias, conocimientos y habilidades establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza y, por esta vía, el mejoramiento de sus prácticas docentes. Esta intención de priorizar lo local se advierte en los cuerpos normativos,

pues ellos definen que son los departamentos de educación y las corporaciones municipales los facultados para decidir el uso de los recursos destinados para las actividades de formación, de acuerdo a planes que estas entidades han de diseñar, ejecutar, monitorear y, eventualmente, evaluar (González, Manzi, & Sun, 2011).

b. Desarrollo de formación docente vinculado a sistemas de evaluación.

Los profesionales de la educación que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio deberán someterse a Planes de Superación Profesional (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

c. Incentivos para el desarrollo profesional docente.

Los docentes con resultado Básico en la Evaluación Docente tienen la obligación de asistir a estos planes de apoyo hasta que se cumple el período de vigencia de su resultado (dos años) y, entonces, debe evaluarse nuevamente. Quienes obtienen un resultado Insatisfactorio deben evaluarse en el año inmediatamente siguiente, de modo que su participación en los PSP es de un año (y podría extenderse, dependiendo de su resultado en la nueva evaluación). La ley 20.051 señala que quienes resulten calificados con un desempeño Básico o en forma alternada con desempeño Básico o Insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejarán de pertenecer a la dotación docente.

Por otra parte, los docentes que alcanzan un desempeño final Competente o Destacado tienen la posibilidad de acceder a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), un incentivo económico por hasta cuatro años, tras rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. (González, Manzi, & Sun, 2011).

2) Características de los programas de desarrollo docente

PROGRAMAS:

a. Objetivos centrales de formación continua.

Los PSP tienen un carácter formativo y deben traducirse en acciones de aprendizaje y reaprendizaje respecto de las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios estable en el Marco para la Buena Enseñanza aprobado por el Ministerio de Educación y a partir de las necesidades de desarrollo profesional derivadas de los informes de resultados de la Evaluación Docente (Ministerio de Educación de Chile, 2004). El fin último de los Planes de Superación Profesional es que los docentes cuenten crecientemente con más y mejores herramientas profesionales, que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas (CPEIP, V3.1).

b. Forma parte de una política pública, regional, local, etc.

El funcionamiento de los planes está normado por el decreto N°192, de 2004, del Ministerio de Educación, que reglamenta la Evaluación Docente y estos rigen para todo el país. Sin embargo, es una política de formación a nivel local ya que el espacio institucional en que los PSP se asientan y desarrollan es el comunal.

c. Ejecutor y lugar donde se imparte el curso.

- Instituciones de Educación Superior autónomas e instituciones acreditadas en el CPEIP que forman docentes.
- Integrantes de la Red Maestros de Maestros.

- Aquellos docentes destacados que hayan sido acreditados para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).
- Docentes que hayan obtenido un nivel de desempeño Destacado en el proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, de la misma comuna u otra.
- Jefes Técnicos y profesionales de los Departamentos o Corporaciones Municipales de Educación.
- Docentes con reconocida y probada trayectoria (CPEIP, V3.1).

d. Tipos de programas, duración y cobertura temporal (especialización, curso, postgrado, otros).

Generalmente son cursos que tienen una duración de un año, para aquellos que se sitúan en el nivel insatisfactorio y dos para aquellos que se ubican en el nivel básico (González, Manzi, & Sun, 2011).

DESTINATARIO:

a. Especificación destinatario (diferenciación por rango etario, especialidad o disciplina, etc. a los que apunta).

Docentes que obtuvieron nivel de desempeño básico o insatisfactorio en la Evaluación Docente.

b. Declaración de perfil de egreso.

No existe una declaración de perfil de egreso.

3) Aspectos curriculares

a. Estructura curricular de los programas.

Como los PSP varían según la comuna, el Encargado Comunal y los docentes participantes no existe una sola estructura curricular de estos. Sin embargo, a continuación se ejemplifica un Plan de Superación Profesional en Villarrica:

Objetivos Generales: Mejorar los niveles educacionales de los establecimientos municipales a través del desarrollo de competencias para la acción profesional docente, en el marco del plan de superación profesional

Unidad 1: Mejorar el estilo de interacción del docente con sus estudiantes para que pueda crear un clima en el aula que facilite el aprendizaje.

Unidad 2: Perfeccionar en los docentes, la habilidad del uso de los resultados de la evaluación de la enseñanza para tomar decisiones pedagógicas sobre la base de ellos.

Unidad 3: Aprender a realizar actividades de mayor calidad y a utilizar los diversos recursos didácticos para el aprendizaje.

Unidad 4: Conocer diversos instrumentos o procedimientos de evaluación: análisis de sus características, del diseño de los instrumentos y de sus aplicaciones.

Unidad 5: Fortalecer en los docentes, habilidades para planificar unidades de aprendizaje

Número de horas: 30 hrs (Pontificia Universidad Católica de Chile , 29).

b. Cursos basados en estándares de formación docente (si existen).

El Marco para la Buena Enseñanza establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. El Marco para la Buena Enseñanza orienta las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional pueden encontrar criterios e indicadores para mejorar sus propuestas. El Marco para la Buena Enseñanza plantea cuatro dominios que los docentes deben manejar: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales (CPEIP, 2008).

4) Metodologías de formación

a. Modalidades de formación (activas, prácticas, virtuales, comunidades de aprendizaje, formación entre pares, otras).

- a) Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos
- b) Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación
- c) Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en internet
- d) Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

b. Recursos de aprendizaje disponibles (plataformas, libros, programas de TV, otros).

Como se plantea anteriormente los PSP pueden ser tutorías, cursos, lecturas y observaciones de clases, por lo que existen múltiples recursos utilizados para llevar a cabo estas metodologías como libros, videos, plataformas web, guías. etc. Estos materiales son puestos a disposición para los alumnos por parte del Ejecutor del PSP.

c. Aprendizaje colaborativo y participación colectiva.

Como se planteó anteriormente los datos arrojados por la Evaluación Docente también propenden al mejor desarrollo de iniciativas locales para apoyar el mejoramiento del desempeño docente, ya sea a través de sistemas de socialización de buenas prácticas pedagógicas o la coordinación de sistemas de apoyo y tutoría por parte de docentes que han obtenido un mejor resultado hacia sus pares que han evidenciado más debilidades. Por esta vía la Evaluación Docente contribuye a generar círculos virtuosos de colaboración y aprendizaje mutuo al interior de una comuna (González, Manzi, & Sun, 2011).

5) Efectividad de los programas de formación continua

a. Efectos del programa de formación continua en los profesores y su desempeño (resultados de los alumnos).

No es posible determinar de manera concluyente si los PSP tienen los efectos buscados de superar las debilidades profesionales que evidencian los docentes con desempeño Básico e Insatisfactorio. Consiguientemente, en el mediano plazo, su labor docente con los alumnos debería verse favorecida propiciando que estos exhibieran aprendizajes de mejor calidad, aspecto que tampoco se ha podido determinar. Para poder determinar estos dos efectos, el informe de La Evaluación Docente en Chile

plantea que: “La posibilidad de evaluar estas relaciones descansa en un estudio de seguimiento que analice una cohorte de docentes sometidos a la Evaluación Docente y su evolución a lo largo del tiempo” (González, Manzi, & Sun, 2011).

b. Satisfacción de los beneficiarios con los programas.

El MINEDUC realiza encuestas para conocer la opinión de los docentes participantes en los PSP y así tomar decisiones sobre futuros Programas de Superación Profesional. Algunas de las preguntas que se realizan son:

- ¿Cuánto considera que este PSP le aportó para mejorar su desempeño en...?
Frente a cada afirmación, marque el casillero correspondiente de 1 a 7 donde 1 es me aporta NADA y 7, me aporta MUCHO.
 - Mi capacidad para organizar la planificación de mis clases
 - La selección de actividades para mis clases.
 - La construcción de mis instrumentos de evaluación.
 - El uso que le doy a los resultados de la evaluación que aplico a mis estudiantes.
 - Las estrategias de manejo para lograr un mejor ambiente de la clase.
 - La organización que le doy a cada una de mis clases.
 - El uso de herramientas para desarrollar una mejor relación pedagógica con mis estudiantes.
 - Mi preparación para la próxima Evaluación Docente.

- En relación al PSP y específicamente, respecto de sus contenidos, usted. Elija una de las siguientes opciones.
 - Ha implementado nuevas experiencias de aprendizaje.
 - Ha planificado novedosas experiencias de aprendizaje.
 - Ha integrado los contenidos entregados por el PSP.
 - Ha integrado los contenidos entregados por el PSP.
 - Ha manifestado su intención de desarrollar experiencias de aprendizaje inspiradas en el PSP.
 - Considera que sus conocimientos anteriores son suficientes.
 - Ha considerado inadecuada la implementación de las propuestas del PSP.
 - Prefiero no responder.

- Califique del 1 al 7 la calidad de PSP 2015 en el que participó.⁷

c. Seguimiento a alumnos egresados del programa.

No hay seguimiento a los alumnos egresados del programa.

⁷ Para ver la encuesta completa ir a <http://encuestas.MINEDUC.cl/index.php/176397/lang-es-Cl>

d. Evaluación de los programas de formación continua y resultados.

Con el fin de asegurar que las acciones de superación profesional cumplan con la condición de ser adecuadas, pertinentes, oportunas y efectivas, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) administra directamente o a través de las Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales de Educación los procedimientos de verificación de las condiciones señaladas, en los cuales es consultada la opinión de los docentes beneficiarios (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

En caso de que las acciones de superación profesional de una comuna reciban una evaluación deficiente, referida a la efectividad, pertinencia y adecuación del plan, el CPEIP exige, como requisito de aprobación del diseño para el año siguiente, que éste sea refrendado por un profesional calificado en el ámbito de formación de docentes en servicio (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

4.4 Principales hallazgos de la experiencia internacional

1) Concepto de desarrollo profesional

En la mayor parte de las experiencias revisadas (Colombia, Perú, Brasil) la formación continua se basa principalmente en las **necesidades del sistema educativo**; por ejemplo, en Perú existe el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente cuyas actividades son normadas por el Ministerio de Educación, en concordancia con los objetivos del Proyecto Educativo Nacional. Por su parte, tanto Singapur como Cuba, **articulan líneas de trabajo entre el desarrollo profesional y los objetivos del establecimiento**. En Singapur, los profesores comparten la responsabilidad de su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás docentes; en ambos países, se otorga a las comunidades un rol preponderante en la detección de necesidades y en la implementación de las respectivas estrategias de superación, junto organismos de apoyo externos a la escuela.

En cuanto a la **relación entre formación continua y Evaluación Docente**- lo primero a destacar-, es que todos estos países aplican algún tipo de evaluación que varía en su objeto y modalidad, no obstante, sólo algunos vinculan ambos procesos. En el caso de **Cuba**, la formación continua tiene como punto de partida la Evaluación Docente que anualmente se realiza a cada docente en su propia escuela, en la que se precisan no sólo los resultados de su trabajo en el curso escolar, sino su preparación para enfrentar las tareas docentes de las cuales es responsable. Estos elementos sirven de base para determinar las necesidades de superación y para diseñar las vías y los contenidos que mejor se ajustan a ellas. A aquellos docentes que no lograron los resultados esperados en la evaluación final, se les da la opción de recalificarse, es decir, prepararse intensamente en las universidades pedagógicas, sin que el estado cubano prescindiera de sus funciones, pues para ellos es importante, además de detectar el problema, ayudar al maestro a buscar la solución. En el caso de **Singapur**, los tutores lideran la investigación sobre las falencias detectadas en los profesores tutorados, a través de evaluaciones de desempeño, observación de clases, revisión de cuadernos, evaluaciones del curso, diálogos de tutoría y actas de profesores. En base a esos antecedentes, diseñan los respectivos programas de formación. Por su parte, **Perú** demuestra también tener algún tipo relación entre ambos dispositivos, las instituciones comprometidas con el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente deben tener en cuenta los resultados de la Evaluación Censal Docente.

2) Antecedentes sobre la formación continua

Las experiencias revisadas coinciden en que el aprendizaje profesional es un proceso continuo. Sin embargo, algunos países focalizan este proceso en determinadas etapas. En el caso de **Singapur**, los destinatarios de los programas de formación son generalmente maestros principiantes o con áreas deficientes, en donde un profesor tutor se encarga de capacitar a profesores menos experimentados o que manifiestan algunas falencias. La administración del establecimiento establece las directivas y los objetivos de aprendizaje del establecimiento, luego los profesores tutores crean un “Plan de aprendizaje total” para lograr los objetivos del colegio.

En **Cuba**, los programas de formación continua buscan garantizar la eficiente preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y las necesidades de la escuela. Se trata que

maestros y profesores mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión y que preparen a sus alumnos para responder, por sí mismos, y más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento. Los profesores cubanos están sujetos a un proceso de “*trayectoria académica*”, esto es, un proceso de formación permanente, desde la formación inicial en adelante, cuyo enfoque se dirige a movilizar la auto educación y la autonomía para el auto perfeccionamiento en grupos e individualmente. Se trata de propiciar el desarrollo de sus motivaciones, habilidades, capacidades y competencias en situaciones profesionales.

En **Brasil**, los objetivos y focos de la Formación Continua son variados. En el caso de Programa de Desarrollo Profesional (PDP) en Minas Gerais el objetivo es formar grupos de profesores para el desarrollo de proyectos relacionados con la creación, desarrollo, mejora y perfeccionamiento de actividades de aprendizaje y métodos de enseñanza. En el caso de Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Paraná (PDE), que forma mentores, el objetivo es Contribuir con el desarrollo profesional de los profesores, ofreciendo información sobre diferentes tendencias pedagógicas. Por último, en el caso del programa GESTAR II los objetivos son mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias de Matemáticas y Lengua Portuguesa.

De este modo, se puede señalar, que las experiencias de formación presentan matices, pero coinciden en reconocer la importancia de la formación continua en el fortalecimiento de la función docente. Primero, como una forma de satisfacer las necesidades que se identifican y, lo más importante, obtener mejores aprendizajes de los y las estudiantes.

Respecto de la **ejecución de los programas de perfeccionamientos**, estos se desarrollan principalmente desde **el Estado, o en combinación entre éste y el sector privado**.

Singapur posee tres instituciones dedicadas al tema: Los propios Establecimientos Educativos, El Instituto Nacional de Educación, La Academia de Maestros de Singapur y Ministerio de Educación propiamente tal. Todos ellos forman parte de la oferta pública.

En los casos de Brasil, Perú y Colombia, se identifica una coexistencia de oferta pública y privada y/o alianzas entre ambos sectores. Identificando algunas distinciones en esta línea, principalmente en cuanto al peso del sector público y a la fortaleza de la regulación existente sobre la calidad de la oferta de formación.

En Perú, las actividades de formación y capacitación permanentes son organizadas por el Ministerio de Educación, y por otras instancias descentralizadas, o por las instituciones educativas, respetando la política nacional, regional y local de formación continua. Asimismo, el **Programa de Formación y Capacitación Permanente** vincula la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio articulándose con las instituciones de educación superior. En 2007 el Programa de Formación y Capacitación Permanente fue gestionado a través de distintos institutos superiores pedagógicos, incluyendo universidades públicas, y en 2008 se incluyó a universidades privadas.

En el caso cubano, la formación continua se organiza desde una oferta eminentemente pública, siendo responsabilidad de los Institutos Superiores Pedagógicos, conjuntamente con las estructuras metodológicas y de dirección de la Educación de cada territorio. Las maestrías y las especialidades

de postgrado responden a programas específicos, que, a propuesta de las universidades, son aprobados por la Comisión Nacional de Postgrado, que rige para toda la educación superior.

En cuanto a los **lugares en donde se imparte la formación**, las experiencias revisadas relevan un fuerte foco en la formación en el lugar de trabajo (las mismas escuelas). Existe también oferta formativa a través de cursos, capacitaciones, post títulos que se llevan a cabo en instituciones de educación superior.

Las distintas experiencias revisadas presentan variedad en cuanto a los **tipos de programas, duración y cobertura temporal** (especialización, curso, postgrado, otros). En el caso de **Singapur**, el programa de superación es continuo, por lo tanto no se adscribe a un período de tiempo específico, en el caso de **Colombia**, la duración de los cursos cambia según el tipo de curso: cursos breves, cursos universitarios y de posgrado, y actividades de desarrollo con base en las escuelas y colegios. En el caso de **Brasil**, la formación de profesores mentores tiene una duración de dos años. En el caso de **Cuba** la superación profesional se organiza mediante cursos, entrenamientos y diplomados, que pueden tener diferentes períodos de duración. Los cursos y entrenamientos pueden abarcar hasta un curso escolar, y el diplomado un período mayor. Las maestrías tienen una duración de uno o dos años. Por su parte, en **Perú** la capacitación docente tiene una duración de 250 horas cronológicas (aprox), distribuidas en un periodo de seis meses aproximadamente

En cuanto a los **destinatarios**, varían según el país. En el caso de **Singapur** los destinatarios de los programas de formación son generalmente maestros principiantes o con áreas deficientes, por su parte en **Colombia**, no hay requisitos a nivel nacional para que los profesores participen en actividades de desarrollo profesional. Es probable que la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional varíe considerablemente entre escuelas, colegios, municipios y regiones, en el caso de Cuba, ya que la estrategia de superación comprende a todo el personal docente en ejercicio, incluyendo a los directivos y a los equipos técnico-metodológicos de provincias, municipios y centros docentes, en el caso de Perú el foco está en los profesores de educación Básica.

3) Aspectos curriculares

Las experiencias revisadas no cuentan con información detallada respecto de la estructura curricular de los programas de estudio; tampoco fue posible verificar si los cursos se basan en estándares de formación docente. En el caso de Singapur, destaca el proceso de planificación de los programas de formación, que se basa en estas 4 preguntas: (i) ¿Qué es lo que esperamos que los estudiantes aprendan? (ii) ¿Cómo sabremos cuando hayan aprendido? (iii) ¿Cómo responderemos cuando no aprendan? (iv) ¿Cómo responderemos cuando ya hayan aprendido?

4) Metodologías de formación

En cuanto a las modalidades de formación, son variadas. Algunas privilegian un formato mixto entre presencial y educación a distancia. La mayoría pone énfasis en la capacitación en el lugar de trabajo. Un elemento común a todos los países es la presencia de aprendizaje colaborativo y capacitación entre pares en formato de mentorías y/o tutorías, en donde se privilegia que los docentes con más experiencia formen a otros menos experimentados en el lugar de trabajo. En estas modalidades, los sistemas escolares reconocen la experticia especializada de sus docentes y la decisión de

focalización curricular se toma entre los profesores tutores y los directivos de la escuela. El trabajo colaborativo se refleja en dispositivos que propician un análisis interno de las principales dificultades que deben resolverse, posibilitando el desarrollo de las potencialidades del propio colectivo para encontrar soluciones que se ajusten a sus características.

5) Efectividad de los programas de formación continua

Las modalidades de evaluación y monitoreo son variadas, por su parte en **Singapur** las evaluaciones de la calidad del aprendizaje profesional se realizan a través de focus, encuestas y entrevistas a profesores tutores, maestros, padres y estudiantes. La mayoría de las veces estos datos se recopilan a nivel de distrito. Los líderes del distrito evalúan el aprendizaje profesional y son responsables de que éste impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte **Colombia** tiene diversificada la oferta de actividades de desarrollo profesional y no existen regulaciones ni coordinación para la organización de ellas. Cada entidad determina de forma independiente las actividades de desarrollo profesional que ofrece y por tanto, la evaluación de las mismas. La falta de coordinación impide el aseguramiento de la calidad. Esta fragmentación se ve exacerbada por la falta de estándares de enseñanza

Perú por su parte, ha implementado dos modalidades de evaluación: la evaluación de participantes (se debe elaborar una matriz de evaluación y a partir de ella formular y aplicar los instrumentos para identificar cualitativa y cuantitativamente los niveles de logro alcanzados en el proceso de capacitación) y la evaluación del plan de capacitación. Por su parte, el equipo de supervisores del Ministerio de Educación es responsable de supervisar y evaluar a las instituciones de formación docente. Entre sus principales tareas figuran las siguientes: – Revisión de los informes de trabajo con la finalidad de reportar el cumplimiento del servicio por las instituciones, las universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas. Dichos informes eran el resultado de las metas programadas, los avances del programa, el diseño de los cursos, la evaluación y los resultados de los asistentes, etc.

En el caso de **Brasil** y su experiencia de Grupos de Desarrollo Profesional (GDP), cada grupo cuenta con un supervisor del GPD es un profesional especialista cualificado externo a la escuela, con experiencia en formación docente y con capacidad y sensibilidad para reconocer como legítimos los problemas presentes en la escuela. Es responsable de la orientación, supervisión y evaluación de los grupos. Responde por el grupo durante un año, pudiendo la Secretaría Estadual de Educación (SEE) removerlo de esta función en cualquier momento si no se realiza la tarea para la que fue contratada.

En el programa de formación de mentores, se asume la evaluación como un proceso continuo, sistemático y progresivo de las actividades desarrolladas por el/la profesor/a participante, sea en su forma individual o colectiva. No se ha contemplado un diseño de evaluación del Programa como tal.

En el caso de formación de profesores de matemática y lengua portuguesa, se evalúa a los estudiantes al inicio (línea base) y al final del programa (salida). La evaluación del docente tiene como objetivo mapear el desarrollo profesional y continuo durante el Programa de Gestar II. Tiene un carácter dinámico, es decir, trata de detectar los avances y las necesidades de las intervenciones para corregir las rutas de acceso en el proceso de desarrollo y aprendizaje en la formación docente.

En las distintas experiencias revisadas, no se encontró información relativa a los efectos de la formación continua en el desempeño de los estudiantes, tampoco se encontró información sistematizada respecto a satisfacción de los beneficiarios con los programas ni de seguimiento a alumnos egresados del programa. Sin embargo, la literatura sobre el impacto de los programas de formación profesional docente a lo largo de la carrera, enfatiza que los sistemas educativos no mejoran como tampoco los resultados en calidad de los aprendizajes sin estos programas. Estos deben ir acompañados de sistemas de evaluación pertinentes que permitan retroalimentar al docente y a la escuela. (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) (Darling-Hammond, 2009)

En general los países hablan de trayectoria de desarrollo a mediano y largo plazo, en cambio, los PSP son un dispositivo con foco, de carácter remedial y que no obedece a una lógica de mejora profesional establecida por el MINEDUC. Es un instrumento que apoya en su mejora a profesores individuales y su foco es superar deficiencias conforme la Evaluación Docente, por ello es que se ajusta a la evaluación y se adelanta el proceso con el objetivo de identificar si el docente mejoró en el marco de la Evaluación Docente.

Sección 2. Técnicas para el levantamiento de información

En este apartado se detallan las técnicas utilizadas para el levantamiento de información, la muestra inicial del estudio y las modificaciones a la misma; exponiendo los motivos y detallando los pasos y situaciones encontradas en cuanto a la gestión del levantamiento de información en terreno. Además, presenta el plan de análisis de la información cualitativa.

El estudio contempló la realización de 90 entrevistas y 4 grupos de discusión, distribuidas según los diferentes actores a considerar:

- 24 entrevistas a **Encargados Comunales (EC)** de los PSP, en 24 comunas.
- 24 entrevistas a **Ejecutores (EJ)** de los PSP, en 24 comunas.
- 40 entrevistas a **docentes** participantes de los PSP de los casos de estudio, en 20 comunas (se entrevistará a 2 para cada caso a estudiar).
- 4 grupos de discusión con docentes, en 4 comunas grandes.
- 2 entrevistas a **profesionales del equipo del CPEIP** encargado de los PSP a nivel nacional.

Grupo Educativo incorporó como valor agregado:

- ✓ 4 entrevistas a **Directores de establecimientos educacionales (DEE)** de 4 comunas.
- ✓ De los 40 docentes, 10 de ellos no hayan participado de los cursos de PSP aun cuando debían asistir por sus resultados en la Evaluación Docente.

1. Técnicas Cualitativas para el levantamiento de información

Para recoger la información necesaria se implementaron dos estrategias cualitativas pertinentes a los diferentes tipos de actores⁸:

- Entrevistas Individuales (EI)
- Grupos de Discusión (GD)

1.1 Instrumentos utilizados

Se elaboraron para cada estrategia (EI y GD), pautas semi-estructuradas⁹ en función de los objetivos específicos y de los diferentes perfiles de entrevistados. Es así que cada actor fue entrevistado con una pauta que respondía a los lineamientos generales y a las especificidades de su cargo.

Dichos instrumentos resguardaron el cumplimiento de los objetivos en dos áreas: por un lado, la consistencia con los temas relevantes de atender en el estudio a partir de preguntas abiertas, pero dirigidas a temas puntuales a abordar en los objetivos; y por otro, obtener información que emerja de la construcción lingüística de los sujetos, a partir de un conjunto de preguntas abiertas que permitan definir el énfasis y los temas más relevantes desde el discurso de los entrevistados.

⁸ El Anexo 1. contiene todos los protocolos e instrumentos utilizados para el desarrollo del terreno.

⁹ Estas pautas fueron aprobadas por la contraparte del estudio.

1.2 Descripción de la muestra cualitativa

A continuación, en la

Tabla 4 se presenta la muestra inicial y posteriormente en la Tabla 5 el detalle con las modificaciones a la muestra y sus fundamentos.

Tabla 4. Muestra inicial

Seleccionadas	Comunas	Región	Seleccionadas	Comunas	Región
Comunas que mejoran (M) ¹⁰			Comunas que no mejoran (NM)		
1	Illapel	4	1	Iquique	1
2	Los Andes	5	2	Calama	2
3	La Ligua	5	3	Ovalle	4
4	Las Condes	13	4	San Antonio	5
5	Cerro Navia	13	5	Estación Central	13
6	Huechuraba	13	6	Chimbarongo	6
7	Parral	7	7	Laja	8
8	Constitución	7	8	Collipulli	9
9	Mulchén	8	9	Puerto Varas	10
10	San Pedro de La Paz	8	10	Frutillar	10
11 Grande	San Miguel	13	11 Grande	Antofagasta	2
12 Grande	Ñuñoa	13	12 Grande	Concepción	8
Reemplazo	Isla de Maipo	13	Reemplazo	La Granja	13
Reemplazo	Cañete	8	Reemplazo	San Vicente de Tagua Tagua	6
Reemplazo	Lebu	8	Reemplazo	Castro	10

✓ Situaciones de Reemplazo:

¹⁰ La selección de comunas se hizo en base a la información proporcionada por el MINEDUC respecto a los posibles casos de estudio. El primer criterio de selección utilizado por el MINEDUC fue considerar solo aquellas comunas que hubieran tenido más de 20 participantes en sus PSP. Posteriormente, se seleccionaron 15 comunas en que los docentes que participaron de los PSP mejoran en 3 subniveles en la evaluación siguiente y 15 comunas en que no se cumple dicha condición.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- Comunas en las que el equipo de profesionales a cargo de PSP ya no se encuentra en sus cargos ni en la comuna, debido a diversos motivos, el principal de ellos es el cambio de alcaldes al día 6 de diciembre de 2016.

Para generar los reemplazos, se utilizaron los definidos inicialmente en la muestra, evaluando caso a caso, aprobado por la contraparte ministerial.

- **San Miguel:** Avisó al inicio del contacto con las comunas, que no podría participar debido al cambio de administración municipal el 6 de diciembre.
- **Ñuñoa:** La persona encargada ya no se encontraba en su cargo debido al cambio de administración municipal, aun cuando sigue ejerciendo funciones en el municipio.
- **Frutillar:** La actual Encargada Comunal del PSP no participó de los procesos el año pasado. Este año no han podido aun concluir el proceso de licitación y las personas que están hoy son nuevas y no tienen mayor información respecto a procesos anteriores. Se suma además que se encuentran en proceso de cambio de alcalde.
- **Mulchén:** Comuna que no ha sido posible de contactar al Encargado Comunal.
- **Lebu:** Comuna que, si bien logró ser contactada, no tuvo disponibilidad para reunir a los entrevistados en el periodo de levantamiento de información.

Entrevistas a Directores: estas entrevistas fueron propuesta por Grupo Educativo y no eran parte de las bases técnicas del estudio. Con la incorporación de la opinión de los directores se pretende identificar si los lineamientos de los PSP responden a las necesidades de los establecimientos educacionales. Para ello se considera entrevistar a 4 Directores, de las mismas comunas en donde se realizarían los grupos de discusión de docentes, que cuenten con docentes que han cursado PSP.

A partir de las modificaciones a la muestra inicial y a las técnicas que se utilizan en el levantamiento de información por actor, se presenta a continuación la Tabla 5, donde se detalla la muestra final lograda para realizar las entrevistas y grupos de discusión y los instrumentos aplicados por actor.

Tabla 5. Muestra Final

Seleccionadas	Comunas	Región	Docentes	Docente que debía ir pero no fue	Grupo de discusión docentes	Ejecutor PSP	Encargado Comunal PSP	Directores	Total entrevistas	Total de Grupos de discusión
COMUNAS QUE MEJORAN (M)										
1	Illapel	4	2			1	1		4	
2	Los Andes	5	1	1		1	1		4	
3	La Ligua	5	1	1		1	1		4	
4	Las Condes	13	2			1	1		4	
5	Isla de Maipo	13	1	1		1	1		4	
6	Huechuraba	13	2			1	1		4	
7	Parral	7	1	1		1	1		4	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

8	Constitución	7	2			1	1		4	
9	Los Ángeles	8	1	1		1	1		4	
10	San Pedro de La Paz	8			1	1	1	1	3	1
11	Cañete	8	2			1	1		4	
12	Cerro Navia	13			1	1	1	1	3	1
COMUNAS QUE NO MEJORAN (NM)										
1	Iquique	1	2			1	1		4	
2	Calama	2	1	1		1	1		4	
3	Ovalle	4	2			1	1		4	
4	San Antonio	5	1	1		1	1		4	
5	Estación Central	13	1	1		1	1		4	
6	Chimbarongo	6	2			1	1		4	
7	Laja	8	1	1		1	1		4	
8	Collipulli	9	2			1	1		4	
9	Puerto Varas	10	1	1		1	1		4	
10	San Vicente de Tagua Tagua	6	2			1	1		4	
11	Antofagasta	2			1	1	1	1	3	1
12	Concepción	8			1	1	1	1	3	1

Reemplazos

- ✓ **San Pedro de la Paz:** Debido al tamaño de matrícula y a los reemplazos existentes en la muestra, se define que será esta comuna en la cual se realice el grupo de discusión correspondiente inicialmente a San Miguel.
- ✓ **Cañete:** Es reemplazo de San Miguel consensuado con la contraparte. Sin embargo, por su tamaño, se mantiene la realización de 2 entrevistas a docentes y no la realización del grupo de discusión.
- ✓ **Cerro Navia:** Si bien es parte de la muestra inicial, se considera en esta estrategia realizar las entrevistas a director y grupo de discusión planeados inicialmente en la comuna de Ñuñoa.
- ✓ **Isla de Maipo:** Comuna que reemplaza los casos que deja la comuna de Cerro Navia, considerando por tanto entrevistas a dos docentes.
- ✓ **San Vicente de Tagua Tagua:** Como reemplazo de Frutillar ya que tienen perfiles similares.
- ✓ **Los Ángeles:** Como reemplazo de Lebu que a su vez reemplazó antes a Mulchén.

1.3 Descripción procedimental

Las gestiones para agendar entrevistas y grupos de discusión comenzaron el día 5 de diciembre, pero debido a que se trataba de un momento de cambios en los municipios, no fue hasta el día miércoles 7 de diciembre cuando se pudo iniciar de forma concreta el contacto con los municipios.

El trabajo en terreno comenzó el día lunes 13 de diciembre del 2016 y, si bien se tenía contemplado finalizar la etapa de levantamiento de información el día 31 de diciembre del 2016, debido a la disponibilidad de los entrevistados, fue necesario extender el plazo de levantamiento de información en terreno hasta el día lunes 9 de enero 2017 para completar la totalidad de entrevistas y grupos de discusión restantes. Para la realización de las entrevistas se dispuso de cuatro coordinadoras de terreno y la profesional responsable del área, además de un grupo de 14 profesionales en terreno para el levantamiento de información.

Para la coordinación y calendarización de entrevistas y grupos de discusión, se estableció contacto directo con los Encargados Comunales de los PSP en las respectivas comunas del estudio. Con ellos, además de solicitarles entrevistas individuales, se les pidió la lista de docentes que ellos consideren apropiado contactar para asistir a las entrevistas individuales y a los grupos de discusión, además del contacto con el Ejecutor de los cursos PSP.

Como mecanismo para asegurar calidad de las entrevistas y grupos de discusión, los profesionales en terreno y el equipo de coordinación, participó de una capacitación realizada el día lunes 12 de diciembre, donde se explicó el contexto del estudio, elementos que se deben tener en consideración a nivel analítico, metodológico y contextual. Dicha capacitación se realizó a nivel nacional – presencial y vía Skype- para contar con todo el equipo. En dicha actividad también estuvo presente el equipo de Subsecretaría de Educación, quien, a través de su representante, pudo enfatizar aspectos que le parecían relevantes de considerar, tanto a nivel contextual de los entrevistados, como de elementos propios del estudio.

Las pautas de moderación fueron elaboradas en función de los objetivos específicos y de los diferentes segmentos de entrevistados, de manera tal que cada actor fue entrevistado con una pauta propia que poseía lineamientos comunes y especificidades según el perfil del entrevistado.

Las entrevistas y grupos de discusión tuvieron, una duración promedio de 40 y 90 minutos respectivamente, variando de acuerdo al nivel de comprensión, opinión y conocimiento que los entrevistados poseían de los Planes de Superación Profesional. Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabados y transcritos.

En el caso de los grupos de discusión, si bien en las bases estaba establecido que contaran con un mínimo de 7 participantes, fue aprobado por la contraparte demandante, que este número fuese reducido a 6 participantes. Esto debido a la baja disponibilidad de asistir que declararon los docentes convocados a los grupos.

Para resguardar que la convocatoria a los grupos de discusión fuese la adecuada, se especificó a los Encargados Comunales la necesidad de contactar a una gran cantidad de docentes, además de solicitar medios de contacto con ellos que permitirán confirmar la asistencia de todos aquellos que habían aceptado participar. A continuación, se detalla el total de convocados para cada grupo de discusión y la cantidad final lograda para cada uno de ellos.

Tabla 6. Detalle de realización de grupos de discusión

Comuna	Cantidad de docentes convocados	Cantidad de docentes asistentes	Especificaciones
Cerro Navia	17	6	El grupo de discusión debió ser re-agendado en tres oportunidades debido a que, inicialmente en cada oportunidad confirmaron siete asistentes, pero al momento de reconfirmar su asistencia, se lograba la confirmación de cinco. Por ello, la última vez que fueron convocados, momento en el cual también habían confirmado cinco de los 7 iniciales, se debió contactar a dos docentes más que confirmaron asistencia. Debido a errores de comunicación interna del municipio, es que un docente se fue y se logró un total de 6 docentes asistentes, con lo cual se pudo realizar la actividad.
San Pedro de la Paz	10	6	El grupo logró ser agendado para la última semana del trabajo en terreno debido a la falta de asistentes confirmados para la realización del grupo de discusión. De los 8 confirmados que asistirían, llegaron 6, con lo que se pudo dar inicio a la actividad.
Antofagasta	23	10	Llegaron 16 docentes y se realizó el grupo con 10.
Concepción	15	5	Se confirmó la asistencia de 8 docentes para la actividad. Sin embargo, llegaron 5. Este grupo fue agendado para la primera semana del levantamiento de información. Esta situación obligó a flexibilizar la cantidad de asistentes a los grupos, en la medida del contexto y disponibilidad de los convocados para la realización de los grupos. Se acordó con la contraparte que, en los 3 grupos restantes, el mínimo de participantes aceptado sería 6 docentes.

Situaciones particulares de la ejecución de actividades a considerar

En términos generales, la calendarización de las entrevistas y grupos de discusión fue eficiente y rápida, cumpliendo con los plazos establecidos. Las últimas entrevistas se realizaron entre el 3 y el 9 de enero de 2017 en las comunas de Los Ángeles y Cañete.

Destaca la gestión de los Encargados Comunales de PSP como apoyo para coordinar entrevistas, pues son ellos quienes directamente citan a los docentes asistentes, tanto a las entrevistas individuales, como a los grupos de discusión.

En todos los casos, excepto San Pedro de La Paz (M), los Encargados Comunales prefirieron gestionar internamente las entrevistas y entregar el contacto de los Ejecutores para que Grupo Educativo los contacte. En San Pedro de la Paz, la Encargada Comunal demoró un poco más en recopilar los contactos de docentes para que fuera Grupo Educativo quien gestionara directamente con los docentes su asistencia al grupo de discusión y el lugar en donde se realizaría. En este contexto, Grupo Educativo finalmente realizó las gestiones pertinentes directamente con la Jefa DAEM para realizar la actividad y fue el Encargado Comunal quien confirmó la asistencia de los dos docentes finales que completarían la meta mínima de asistentes.

Por otro lado, si bien desde la contraparte de Subsecretaría de Educación y CPEIP se solicitó informar con anticipación el estado de avance de las gestiones realizadas para la ejecución de los grupos de discusión, y así poder evaluar las condiciones en que estos se llevarían a cabo, por ejemplo, cuando confirman asistencia menos cantidad de docentes de los 7 contemplados como mínimo para la realización de la actividad, esto se vio dificultado en cuanto fueron los Encargados Comunales de PSP quienes gestionaron internamente las convocatorias. En términos generales, los Encargados Comunales de PSP avisaron poco antes de la actividad la cantidad de personas que asistirían.

Es necesario destacar que, en este escenario, Grupo Educativo realizó todas las gestiones posibles, intentando no interferir mayormente en las actividades de los DAEM, para asegurar asistencia y mantener estándares altos de calidad en la información que emerge de los grupos de discusión. Esto generó como resultado, que se entrevistara al total de personas contempladas para el estudio.

2 Plan de análisis de la información cualitativa

Se presenta en esta sección el plan de análisis, destacando aquellos elementos que son relevantes para la generación de resultados y donde se puso el foco de atención para desarrollar el análisis y la presentación posterior de resultados.

Debido a que se trata de un análisis de información cualitativa, es necesario tener en cuenta el trasfondo de sentido que existe entre los diferentes sujetos para poder dimensionar en toda su amplitud los resultados del diseño y ejecución de los Planes de Superación Profesional.

Como técnica de análisis se consideró la metodología o método de análisis de discurso, que permite analizar las representaciones discursivas de cada uno de los actores del estudio. Cabe aclarar que, de acuerdo a la literatura sobre esta materia, el análisis del discurso no es una metodología que “descubre” elementos propios del discurso, sino que más bien es una técnica que permite develar aspectos culturales que están en el discurso, pero no necesariamente tienen entre sí una relación “natural”, sino más bien están relacionados con el contexto, con quien los emite y a quien los emite, entre otros elementos.

Para analizar los discursos de los entrevistados se consideraron las recomendaciones analíticas de tres autores, Jesús Ibáñez, Roland Barthes y Teun van Dijk. Cabe aclarar que quien aporta a la estructura del análisis es Ibáñez, tomando además consideraciones de Barthes y Van Dijk.

Siguiendo a Ibáñez interesa estudiar los discursos en tres niveles:

Nivel Nuclear:

En este nivel interesa lo que las personas definen como verdadero – no se intenciona comprobar si es verdad o no- sino más bien las retóricas que ocupan para persuadirnos de que lo que enuncian es verdad. Para esto se suelen hacer referencias (como medio de prueba), se ocupa la lógica (como elemento de verdad irrefutable) y metáforas (y otras figuras literarias retóricas). Se busca identificar propiedades internas del discurso orientadas a convencer al interlocutor de la solidez del discurso (Ibáñez, 1979). En este ámbito se consideró pertinente integrar la noción de *topos* presentado por Barthes, que no solo se refiere- al igual que otros- a la recurrencia a “lugares comunes” o “clichés”, típicos del discurso y orientados también a la persuasión, sino que además le interesa el proceso como fragmentos argumentativos que son puesto en tal disposición que generan la ilusión de una pieza oratoria persuasiva (Barthes, 1993).

En este nivel se trata de identificar cómo visualizan los distintos actores los efectos del Plan de Superación Profesional, para qué sirve, cómo se diseña, cómo se aplica, qué efectos tiene en los docentes, tanto a nivel de aprendizaje como a nivel de Evaluación Docente, y las repercusiones que ha traído para los establecimientos educacionales (externalidades negativas y positivas).

Nivel autónomo:

Esta etapa de análisis apunta a relacionar elementos del discurso con distintos *ethos*, sean de clase, edad, género, tendencias políticas, etc. Es decir, se analizan las propiedades del discurso, con quien las enuncian. En este caso los entrevistados conforman un grupo identificado, no obstante, pueden ser clasificados y así diferenciar nociones sobre buenas o malas prácticas del PSP, según *ethos*. Para este nivel se integran los aportes de Teun van Dijk, en torno a “*cómo el discurso controla la mente*” (Van Dijk, 1999). Pues nos permite relacionarlo con el nivel anterior, toda vez que -como explica el autor, - *mi* posición en el mundo, no solo define un discurso, sino que este además *me* hace creer que éste es verdad, con arreglo –nuevamente- a *mi* posición en el mundo.

Nivel sýnno

Es un nivel integrativo, se recomponen los otros dos niveles en búsqueda de interpretar la relación dialéctica entre los discursos, cómo se constituyen y mantienen mutuamente entre sí, aquí es fundamental el contexto sociocultural de los entrevistados.

En este contexto lo importante es identificar la satisfacción existente con el Plan de Superación Profesional al que han asistido los docentes. Es relevante reconocer si su participación en los cursos de PSP es considerada pertinente por los entrevistados, de acuerdo a sus posiciones estructurales, más allá de las valoraciones positivas o negativas que puedan tener sobre el Plan de Superación Profesional, la pregunta es si consideran que los planes son “propios” para ellos.

También se consideró importante analizar la visión del analista que mira al sujeto y al PSP, en este nivel, la mirada analítica de Grupo Educativo revisa todo el proceso, es decir, expone y analiza los dos niveles anteriores y propone una respuesta para dar cuenta de los objetivos y la pertinencia de los Planes de Superación Profesional, tomando en cuenta los resultados de las diferentes comunas en sus contextos y no como casos aislados.

En este plano fue necesario considerar el contexto en el que suceden los fenómenos, las conductas y las percepciones, pero siempre contemplando ambos niveles de análisis: el amplio, ligado a los Planes de Superación Profesional desde una externalidad; y el particular, que le da sentido a los sujetos en su conformación estructural.

Las experiencias estudiadas fueron rigurosamente analizadas considerando la identificación de buenas prácticas en la implementación de los PSP. Hay que tener en cuenta que las diferentes

comunidades consideradas en la muestra, realizan aportes significativos de las diferentes maneras en las que los Planes de Superación Profesional se llevan a cabo.

Cada comunidad fue analizada considerando:

- Contexto
- Tipos de informantes: heterogeneidad-homogeneidad, dependencia-independencia decisión de participar en los PSP, entre otras categorías que emerjan de los resultados.
- Análisis de la información contemplando los consensos y disensos que se producen en el discurso de los actores consultados al analizar las experiencias concretas:
 - (i) Factores que posibilitan la implementación exitosa de los PSP: elementos que hay que fomentar y modelar como una posible réplica en otras experiencias.
 - (ii) Factores que obstaculizan el funcionamiento exitoso de los PSP: elementos que no aportan o generan obstáculos.
 - (iii) Innovación en la búsqueda de soluciones o incentivos para un PSP exitoso: Se relevan mecanismos que puedan operar como dispositivos de fomento a la participación de los docentes en los PSP, de un interés por asistir y finalizar un PSP.
 - (iv) Entre los elementos necesarios de analizar, se encuentra el conocimiento que tienen los diferentes actores desde sus posiciones estructurales, además de acciones y actitudes posibles de considerar como buenas prácticas para el desarrollo de los cursos de PSP. Se trata entonces de un saber práctico, que tiene efectos directos y visibles como factores de éxito o dificultad en la implementación de los PSP expresados en normas, conductas y estrategias, entre otros. En este aspecto, lo importante es identificar que la acción, estrategia o norma, sea coherente con los objetivos buscados desde los Planes de Superación Profesional y que esto se vea reflejado en los docentes, tanto desde la adquisición o mejora de competencias, en la posterior Evaluación Docente y la satisfacción de los actores en sus diferentes roles en el desarrollo de los PSP.

Si bien el análisis que se busca realizar es de carácter transversal a todas las formas de implementación de los PSP, al revisar las particularidades de aplicación de los PSP en diferentes contextos, se puso énfasis en la singularidad de las comunidades cuando ello lo ameritó.

Con la estrategia aquí presentada se tuvo por objetivo analizar la información transversalmente, pero relevando diferencias que emerjan entre los diferentes actores. Atendiendo, por un lado, a las dimensiones que caracterizan los buenos modelos de programas de desarrollo profesional docente de acuerdo a la literatura internacional (Sección 1. Marco Conceptual) y a los criterios de buenas prácticas en sus contextos comunales, con el fin de que estas últimas sean evaluadas en sus posibilidades de ser replicadas en diferentes contextos comunales (Sección 1. ¿Qué es una buena práctica?).

Los temas relevados en los resultados del estudio se focalizan en las dimensiones que se presentan en la *Tabla 7*, a continuación. Dichas dimensiones fueron definidas a partir de los objetivos específicos y operacionalizadas para responder a las necesidades del estudio. Sin embargo, la información fue presentada en base a la reorganización de dimensiones y subdimensiones de manera tal que permita la comprensión a cabalidad de los lectores, sin que ello implique poner en riesgo los temas centrales y específicos que se requiere atender.

Tabla 7. Objetivos, dimensiones y sub-dimensiones del estudio

Objetivos	Dimensiones	Sub-dimensiones
2	1. Perfil	Contexto Comunas/Encargado Comunal/Ejecutor/Docentes
3	2. Proceso formativo PSP: Comprensión de los PSP	2.1 El contexto inicial: la Evaluación Docente
3, 5, 7		2.2 Comprensión y vinculación con los PSP
5	3. Diseño de PSP	3.1 Encargado Comunal y el Ejecutor como diseñadores de los PSP
4, 5		3.2. Definición de metodologías a implementar en los PSP
5		3.3. Definición/Elección de Contenidos para los PSP
5, 7		3.4. Diseño de un PSP: temporalidad y condiciones de ejecución
3, 4, 5, 7		3.5. Necesidades de los docentes que asisten a los PSP
4, 5		3.6. El diseño metodológico y el ethos docente frente al PSP
4, 5, 7	4. Implementación PSP	4.1. Difusión de las actividades de PSP
5		4.2. Asistencia a las actividades de PSP

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Objetivos	Dimensiones	Sub-dimensiones
3, 5		4.3. Caracterización de las actividades de un PSP
3		4.4. Inclusión de Aprendizaje colaborativo (docentes aprendan en conjunto en los PSP)
3, 7		4.5. Participación y valoración de los Docentes
3, 7		4.6. El portafolio como objeto de valoración del PSP
3, 5,7		4.7. Evaluación de los horarios de clase
	5. Pertinencia de un PSP	5.1. Pertinencia en el diseño
		5.2. Pertinencia en la implementación de los PSP
		5.3. Pertinencia PSP con Evaluación Docente
5	6. Gestión y administración del PSP	6.1. Elección de Ejecutores
5		6.2. Evaluación de los Ejecutores
5		6.3. Administración de recursos financieros
5		6.4. Seguimiento de los egresados de PSP
4, 6	7. Evaluación general del funcionamiento del PSP	7.1 Principales fortalezas de los PSP
6		7.2 Principales debilidades de los PSP

Triangulación de la información

La triangulación es empleada para asegurar niveles de confiabilidad en el transcurso de estudios cualitativos, refiriéndose al uso de fuentes, investigadores y perspectivas múltiples para la aproximación a los fenómenos y momentos de un estudio (Given, 2008)

Para garantizar la consistencia y pertinencia de los hallazgos de este estudio, se consideró relevante el desarrollo permanente del método de triangulación formulado por Guba y Lincoln (Guba & Lincoln, 1985), el cual permite controlar las tendencias de los observadores y los relatos de los informantes.

Para el estudio, se realizó triangulación en los siguientes niveles:



Este proceso se desarrolló especialmente en tres instancias: 1) reuniones de trabajo internas del equipo de Grupo Educativo; 2) revisión cruzada de los resultados de la investigación; 3) reunión de trabajo con la contraparte de MINEDUC para poner atención a elementos que parezcan relevantes de observar en el análisis. Todas estas instancias permitieron trabajar sobre la pertinencia de la información recabada en terreno con la teoría sobre la materia, construyendo una relación coherente entre los resultados y el análisis.

Cabe destacar que la triangulación se aplicó de manera sistemática durante toda la etapa de análisis de la información, lo que aseguró responder a los objetivos planteados para este estudio de manera consistente. Esto permitió una permanente reflexión de los resultados que se obtuvieron en el análisis de discurso, en cuanto a la directriz de las dimensiones, sub-dimensiones y categorías, lo que desde el inicio fue consistente con los instrumentos de levantamiento de información.

Finalmente, a partir de todo el material analizado, se construyó una narrativa explicativa de los fenómenos desde los grupos y personas entrevistadas, considerando la triangulación como eje conductor del análisis. De esta forma, la información presentada en el documento corresponde al análisis de discursos, información descriptiva, visión de los investigadores y contexto institucional en el cual se enmarcan los PSP. Ello permitió abordar temas de forma transversal y también de manera específica cuando uno u otro actor puso énfasis en temas particulares.

Como parte de este punto, es necesario enfatizar que las entrevistas realizadas a profesionales de CPEIP permitieron obtener información de carácter formal y algunas impresiones particulares, sin que ellas puedan ser relevadas como una visión institucional. Al contar con un número reducido de entrevistados, se optó por focalizar el análisis en torno a temas transversales de ambas entrevistas y elementos particulares que hayan sido destacados por otros actores. Esto tiene como implicancia, que, en algunas dimensiones abordadas en el análisis, la visión de los entrevistados de CPEIP quede plasmada a un nivel formal de la institución, delimitando el alcance del análisis de discurso propuesto para el presente estudio.

Por último, en cuanto a los objetivos propuestos, si bien el estudio se orienta al reconocimiento de buenas prácticas en los Planes de Superación Profesional, también se contemplan objetivos específicos que buscan recoger la visión de los diferentes actores, sobre etapas específicas tanto del diseño como de la implementación y pertinencia de los PSP.

Como consecuencia de ello, los resultados obtenidos y presentados a continuación conllevan la descripción de las diferentes etapas que componen los PSP, la identificación de buenas prácticas y el tratamiento de temas específicos contemplados en los objetivos. Todo lo anterior fue abordado desde la visión de los diferentes actores y contextos en los que se desarrolla un PSP.

Sección 3. Análisis del discurso de los actores y su contexto

Para el levantamiento de la información y su posterior análisis, la organización fue pensada de manera tal que permitiera lograr los objetivos del estudio mediante el reconocimiento y percepción de los actores sobre aquellas dimensiones que la literatura internacional describe como los principales elementos de los planes de desarrollo profesional docente, en aquellos sistemas educativos más exitosos del mundo. Estas dimensiones son la consideración de: Concepto de Desarrollo Profesional y, reconocer que existe una permanente tensión en torno al interés desde el que se moviliza para dicha formación; características de los programas de desarrollo docente, como un formato estructurado de desarrollo profesional docente que tiene fines claros, actividades y materiales establecidos, un rol especificado para cada uno de los facilitadores y que por tanto puede ser repetido en distintos contextos; aspectos Curriculares, que respondan a las necesidades propias de los docentes y su contexto; metodologías de formación; metodologías y estrategias de formación pertinentes a los objetivos del curso; efectividad de los programas de formación continua. Evaluación del impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

1. PERFIL

En el presente apartado se detalla brevemente el perfil tipo de las comunas consideradas en el estudio y el perfil de los actores entrevistados. Se desarrollan los perfiles correspondientes a los principales agentes participantes de los Planes de Superación Profesional Docente: Encargados Comunales (EC), Ejecutores (EJ) y docentes (DC). Dichos resultados se realizan en base al cruce de dos fuentes de información; por un lado, las entrevistas y grupos de discusión, que permiten comprender en profundidad el perfil de cada uno, y las fichas de caracterización de entrevistados que entregan información complementaria sobre su rol en PSP.

Es importante destacar que, si bien en el estudio se incluyó la visión de cuatro directores de establecimientos educacionales, la cantidad de entrevistados no permite realizar generalizaciones sobre un universo grande, como es el caso de los directores de establecimientos educacionales municipales. Es por ello, que en el presente apartado se omitirá una reflexión sobre ellos.

Por último, en el caso de los profesionales de CPEIP que fueron entrevistados, debido a que se realizaron solo dos entrevistas, se omitió la definición de un perfil general.

1.1. Perfil comunal

De las 24 comunas estudiadas, cinco pertenecen al norte de Chile, trece a la zona central y seis a la zona sur del país. Además, de aquellas comunas, cinco pertenecen a la Región Metropolitana. Con respecto a la administración de la educación de las comunas, seis corresponden a corporación y dieciocho a DAEM.

El promedio por comuna es 32 establecimientos municipales, mientras que el número máximo es 89 y el mínimo 8. El total de matrículas de establecimientos municipales de las comunas estudiadas es 191.046 alumnos.

De estas comunas, diez tienen un porcentaje de ruralidad cercano a 0%, el resto posee un porcentaje que va desde 6,16% a 50,71%. Las comunas que poseen 0% de ruralidad son Antofagasta, Cerro Navia, Estación Central, Huechuraba, Las Condes y San Pedro de la Paz.

Con respecto al Índice de Vulnerabilidad Escolar el promedio de las comunas estudiadas es 70,05%, el valor máximo es 86,10% y el valor mínimo es 38,80%.

Con respecto a los puntajes SIMCE del año 2015, 2014 y 2013 cabe destacar el menor puntaje promedio de los tres años lo posee Iquique en 6º Básico asignatura de matemáticas con 216 puntos. El mejor puntaje promedio de los 3 años lo posee Las Condes en 8º Básico asignatura de matemáticas con 287 puntos.

La tasa de asistencia ronda entre 84,98% a 93,32% (año 2015) con un promedio de 89,44%. Mientras que la tasa de retiro ronda entre 0,83% a 9,41% con un promedio de 4,39%. De las 24 comunas, se identificaron 21 Ejecutores correspondientes al año 2015, de estos, 9 corresponden a docentes, 3 a universidades y 11 a consultoras.

De las 24 comunas, la mitad de ellas, ha disminuido progresivamente el porcentaje de docentes con resultados insatisfactorios o básicos entre los años 2013 y 2015. También se observa que Iquique posee el mayor porcentaje de docentes con evaluaciones deficientes (año 2013), mientras que La Ligua posee el menor porcentaje de docentes con evaluaciones deficientes (año 2015).

El detalle de la información comunal se presenta en el Anexo N° 2¹¹.

1.2. Encargados Comunales

Al revisar el perfil de los Encargados Comunales, se observa que se trata de manera transversal de docentes (hombres y mujeres en similares proporciones), con especializaciones en educación física, biología, ciencias sociales, educación de párvulo y diferencial o educación general básica. Es interesante constatar que todos, en sus labores previas al actual cargo que ocupan en los municipios, fueron docentes ligados a establecimientos educacionales como directivos, UTP, coordinadores o docentes en aula, además de encontrar un caso que trabajaba en instancias ministeriales. El rango etario promedio de este grupo se encuentra entre los 45 y 65 años de edad, hallándose sólo dos casos en que los encargados tienen menos de 40 años. Se trata en términos generales de personas que se encuentran en una etapa de consolidación de sus carreras profesionales. Han sido formados como docentes, y algunos de ellos presentan cursos de especialización (postgrados bajo la forma de diplomados o magíster, en Chile o en el extranjero).

¹¹ Las fichas están incompletas porque falta información que los propios municipios se comprometieron a entregar y que a la fecha de este informe no se había recibido.

Los elementos hasta acá presentados dan cuenta de la vasta experiencia que poseen en el ámbito educacional.

Los cargos que ocupan los EC al interior de los DAEM o Corporaciones dependen de cada municipio. Se encontró que entre ellos hay Jefes DAEM, jefes de UTP comunal, coordinadores de educación y encargados de subvención y SEP responsables tanto de los PSP como de otras labores ligadas al cargo. También se encontró a docentes destacados a cargo de la elaboración de los PSP.

Discursivamente se desprende que sus funciones e intereses están definidos por múltiples exigencias que derivan del perfil de su cargo. Las labores que cumplen al interior del DAEM no están exclusivamente relacionadas con los PSP. Sus metas y desafíos radican en administrar recursos financieros y humanos para gestionar indicadores de calidad de la educación, en plazos determinados.

Por último, al ser ellos también profesionales ligados a la educación y que iniciaron sus carreras como docentes, se desprende desde el discurso que, si bien la Evaluación Docente y el posterior desarrollo de los PSP sirve para la formación continua de los profesionales de las comunas, no son solo los docentes mal evaluados los que requieren actualizar conocimientos. En el marco de las reformas y cambios en educación, tanto directivos de establecimientos educacionales como ellos mismos, tienen la necesidad de actualizar sus conocimientos y adquirir mayores competencias en estos temas. De esta forma, se observa que emerge permanentemente la necesidad no explicitada y proyectada en Encargados Comunales de revisar sus propios procesos de formación docente.

“No se evalúan y hay unos que son básicos, y son jefes técnicos. Son vicios del sistema, y en más de una comuna lo he escuchado. Ahora, hay una comuna que nos solicitaba que fueran los jefes técnicos y los directores”. (Ejecutora Los Andes (M)/Isla de Maipo (M))

A lo anterior, se suma la opinión entre algunos Ejecutores sobre temas que son abordados de forma muy general en la formación docente inicial, lo que confirmaría que no se trata solo de la necesidad de actualizar la formación que tienen hoy los docentes, directivos y Encargados Comunales, sino que también de cubrir falencias que vienen desde las bases de la formación profesional.

1.3. Ejecutores

En cuanto a los Ejecutores de los PSP, se observa que en su totalidad se trata de docentes que se han desempeñado ya en el sistema público o privado, con experiencia en el sistema educativo, tanto dentro de establecimientos educacionales como dentro del sistema de administración de educación. Son en general docentes con alta especialización académica (post títulos) en áreas de desarrollo curricular, gestión y evaluación. De forma paralela a sus labores como Ejecutores, se desempeñan como miembros de instituciones ligadas a consultoras, ATE y Universidades, o bien a instituciones estatales tales como municipios y hasta MINEDUC.

La experiencia como Ejecutores varía considerablemente, estando unos ligados recientemente a los PSP durante la implementación de 2016, o bien desde hace años, que iniciaron sus labores prestando servicios como Ejecutores de PSP el año 2008.

Sus experiencias con distintos equipos docentes de distintas comunas les han permitido generar redes y contactos en el sistema educacional, desde las mismas plantas docentes de los establecimientos hasta los equipos DAEM de las comunas. Presentan alta movilidad en el sistema, conociendo las posiciones estructurales de todos los actores. Ello los habilita para comprender la complejidad de las relaciones entre los actores, la estructura de incentivos que determina sus acciones, y por tanto suelen entender bien las fricciones que se producen al interior del sistema

(muchos de ellos en tanto exprofesores, comprenden las exigencias a las que están sometidos los docentes desde los niveles superiores –equipos directivos, DAEM, MINEDUC–; y como prestadores de servicios para el DAEM, comprenden las exigencias a las que están sometidos los Encargados Comunales).

La determinación de sus funciones formales viene dada por los contratos, donde se estipulan tiempos, contenidos y montos asociados al desarrollo de las actividades. El modo en que se relacionan con esta determinación institucional varía, y será tema revisado en los siguientes capítulos en cuanto diseño e implementación de los PSP.

De un lado, hay Ejecutores que se relacionan de manera estricta con el contrato, su relación con la comunidad educativa se delimita de manera más estricta a realizar las actividades estipuladas. De otro lado, hay Ejecutores que se implican en los resultados esperados de los talleres –preparar a los docentes para la Evaluación Docente y, mediante esta preparación, intentar impactar las prácticas pedagógicas cotidianas–, y que acceden a comenzar las sesiones antes de la liberación de los recursos.

También se observan funciones informales que desempeñan los Ejecutores. Por un lado, existen algunos Ejecutores que generan vínculos estrechos con los docentes y establecen contacto con ellos a través de correo electrónico durante la implementación del PSP y luego de finalizado, en el caso de que los profesores necesiten algún otro tipo de apoyo. La misma situación puede ocurrir entre Ejecutores y Encargados Comunales, donde el apoyo técnico desde los primeros hacia los segundos sobrepasa a lo estipulado en los contratos. Estos Ejecutores que entregan apoyo extra a docentes y EC, confirman que su labor profesional es apoyar a las personas y no sólo relatar el curso contratado. Estos Ejecutores entienden la importancia de este proceso de una manera amplia, lo que les permite ser empáticos con las necesidades tanto de docentes como de EC. Así la prestación de su servicio no se limita sólo a la ejecución de lo acordado.

1.4. Docentes¹²

Respecto a los docentes entrevistados, la muestra contemplada para este informe está compuesta por docentes que han asistido a PSP y otros que siendo convocados no lo han hecho. En cuanto a la asignatura de los docentes entrevistados, se encontraron profesionales provenientes de pedagogía general básica, religión, ciencias, artes, matemáticas, educación física, lenguaje e historia, además de educadoras de párvulo, educadores diferenciales y un psicopedagogo. De los mencionados, la gran mayoría trabaja en aula desde segundo ciclo básico, hasta cuarto medio.

Todos los docentes, parte del estudio, asistieron a Planes de Superación profesional durante los años 2015 y/o 2016, alcanzando “nivel básico” y la mayoría de ellos han sido convocados a lo menos dos veces en un rango de tiempo comprendido entre los años 2010 y 2016.

Si bien no se desprende habitualmente o de manera explícita de sus propios discursos, los demás actores –Ejecutores y encargados– afirman que este grupo de profesores padece sanciones morales (reales o imaginarias) a causa de esta evaluación, afectándolos anímicamente: constituyen simbólicamente el grupo de profesores que está debajo de sus mismos pares. Algunos de ellos impugnan la evaluación, cuestionando su aplicación o la revisión de los portafolios, mientras que otros toman la evaluación como una oportunidad para el aprendizaje y la mejora continua.

¹² Incorpora a docentes que asistieron a PSP y a aquellos que no asistieron.

Por otro lado, los docentes no sienten que es obligación su asistencia. Su participación respondería a motivaciones que bien emanan de ellos mismos y sus conocimientos sobre los PSP, o bien gracias a la invitación que les extiende el equipo directivo. En cualquiera de los casos, la motivación se resume en el crecimiento profesional y sus capacidades autocríticas (detección de áreas de potenciamiento), determinando sus actitudes iniciales respecto de los PSP.

En los dos grupos, los profesores perciben los PSP como parte integral de su trabajo. Por ello, generan reticencias a la ejecución de los talleres fuera de los horarios establecidos en sus contratos. Además, sus posiciones se encuentran determinadas por el entrecruce de distintas normativas y niveles jerárquicos. Esta tensión se evidencia especialmente en el grado de información y la aproximación que tienen respecto de los PSP: de un lado, la legislación obliga a la participación; pero por otro, existen motivos para que el equipo directivo de las escuelas dificulte la participación de los docentes en los PSP (los docentes deben realizar clases y no existe una planta docente de replazo en caso de tope horario), y junto con ello, los directivos tienen un conocimiento disgregado de la utilidad de los PSP. El traspaso de información que sigue el conducto regular “DAEM-Equipos Directivos-Docentes” no siempre es pertinente y oportuno.

Ello repercute en diversos niveles de la estructura comportamental, actitudinal y emocional del grupo de docentes que ha obtenido bajos resultados en la Evaluación Docente: al no existir siempre una bajada de información clara, donde se resalten los posibles efectos positivos de la participación, el aspecto de obligatoriedad tiende a resaltar. Podrían ser estos aspectos, al menos en un nivel aparente, los que determinen la actitud inicial de rechazo por parte de los docentes hacia los PSP.

“A todos los profesores se les invita a participar, yo sé que hay comunas que son más exigentes con el tema, y donde incluso han sido mejor los resultados, que a lo mejor estas comunas más pequeñas, por ejemplo, en La Unión no les invita el jefe del DAEM, los presiona: usted y usted va. Hay otras donde se les invita” (Ejecutor, Puerto Varas (NM)).

Por otro lado, los docentes no asistentes no se sienten obligados por la legislación. Su participación responde a motivaciones que bien emanan de ellos mismos y sus conocimientos sobre los PSP, o bien gracias a la invitación que les extiende el equipo directivo. En cualquiera de los casos, la motivación se resume en el crecimiento profesional y sus capacidades autocríticas, determinando sus actitudes iniciales respecto de los talleres.

“yo creo que esto se ha ido construyendo en el tiempo y la autoestima, que yo llamo baja, no sé si técnicamente de manera correcta, hace que el tipo se defienda de sobremanera en esta experiencia y en cualquier otra experiencia”. (Ejecutor Huechuraba)

2. COMPRENSIÓN DE LOS PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL

El presente capítulo tiene por objetivo detener el análisis en la comprensión sobre qué es un PSP por parte de los diferentes actores, con el fin de enmarcar los siguientes capítulos en un contexto claro desde el cual los entrevistados se posicionan para construir sus nociones, entendimientos y proceder.

Para ello el capítulo revisa brevemente al inicio la relación de los Planes de Superación Profesional con la Evaluación Docente, con el fin de comprender en qué contexto se enmarca la toma de decisiones y la impronta de los asistentes a los planes.

Posteriormente el capítulo se focaliza en la comprensión y vinculación de los diferentes actores con los Planes de Superación Profesional, de manera tal que se profundice en el entendimiento que gatilla el accionar de los diferentes actores.

2.1. El contexto inicial: La Evaluación Docente

Antes de revisar la comprensión que tienen los diferentes actores sobre el objetivo final de los Planes de Superación Profesional, parece necesario comenzar el análisis en la Evaluación Docente. ¿Qué articula esta evaluación? ¿Cómo funciona dentro del “sistema PSP”? Es necesario distinguir dos universos de usos de dicha estrategia: la Evaluación Docente para los PSP y la Evaluación Docente para los profesores.

Para el Encargado Comunal, la Evaluación Docente es el instrumento que le permite observar el grado de desarrollo e instalación de competencias pedagógicas del equipo de docentes de la comuna, detectando dimensiones descendidas y, en última instancia, individualizando los casos para ejecutar los planes de mejora (como el PSP). Los Encargados Comunales, en base a los resultados de la Evaluación Docente, diseñan y planifican los PSP. Entonces, la Evaluación Docente entrega información que sirve de insumo para el diseño de los PSP, es el punto de partida de estos (información para el diseño), pero también es su punto de llegada, en la medida en que se pretende impactar, a través de estas acciones, los resultados de la próxima evaluación que realicen los profesionales.

Si bien este es el modelo general de la relación entre Evaluación Docente y PSP desde el punto de vista del DAEM, en la práctica se observa que el uso de los resultados de la Evaluación Docente para la construcción de los PSP no es uniforme entre los EC (mayor reflexión e injerencia, menor injerencia, lecturas más o menos complejas de los datos, etc.).

La Evaluación Docente es sentida como un instrumento pesado que se vuelca sobre ellos para determinarlos, juzgarlos, clasificarlos, ordenarlos, jerarquizarlos. Los docentes que han obtenido evaluaciones deficientes tienden a impugnar el instrumento y, desde el punto de vista de algunos Encargados Comunales y Ejecutores, la Evaluación Docente también impacta emocionalmente a los docentes al compararlos con sus pares y designarlos en un nivel inferior a ellos. En este sentido, la Evaluación Docente tiene efectos en los profesores en dos direcciones: por un lado, tiene consecuencias en sus trayectorias (obligatoriedad de asistencia a PSP, eventual desvinculación de los cargos); y, por otro lado, conlleva consecuencias emocionales, en la medida que el grupo de docentes evaluados deficientemente queda expuesto frente a sus pares.

En síntesis, al observar el discurso de los docentes y de los Encargados Comunales (junto con algunos Ejecutores), se desprende que la Evaluación Docente se convierte en un punto de origen y de destino, instrumento y medio, pero al mismo tiempo mecanismo de control, fuente de frustración y vergüenza, objeto de impugnaciones y críticas para aquellos docentes cuyos resultados son insatisfactorios y básicos. La Evaluación Docente se constituye –más allá de su contenido específico– en un instrumento complejo, que cataliza acciones y pasiones, discursos y decisiones en distintas direcciones, muchas veces no coincidentes. Todos estos *sentidos* de la evaluación confluyen en los PSP, lo que explicaría además la diversidad de expectativas que sobre ellos recae y el modo en que los actores se aproximan a los Planes de Superación Profesional.

2.2. Comprensión y vinculación con los PSP

Para iniciar este aparatado, parece necesario comenzar por la visión obtenida desde CPEIP, quienes enfatizan en la Evaluación Docente como origen y fin último de los Planes de Superación Profesional,

en cuanto mecanismo de mejora de la práctica docente de forma continua para impactar en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

“acompañar de mejor manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que desarrollen al máximo su potencial. Esa es nuestra meta”. “En la medida que tengamos mejores prácticas docentes, vamos a tener mejores aprendizajes y un mejor desarrollo del potencial, y eso es un dato a priori, es una convicción. (Entrevista CPEIP)

Siguiendo con la relación existente entre Evaluación Docente y Planes de Superación Profesional, desde CPEIP se considera a los PSP principalmente como acciones pedagógicas orientadas a mejorar las prácticas docentes. Desde esta perspectiva el objetivo de fondo de los PSP no es la Evaluación Docente, sino el desarrollo pedagógico permanente de sus asistentes. Es así que queda la impresión de que la relación entre Evaluación Docente y el diseño de los PSP, pudiese no ser necesaria, en cuanto la búsqueda de mejoras que van más allá de los resultados en la próxima Evaluación.

CPEIP identifica que los PSP se desenvuelven en dos niveles: un nivel técnico-pedagógico y un nivel administrativo. El nivel administrativo debería, desde el funcionamiento ideal de los PSP, ser un nivel funcional que es instrumental al nivel técnico pedagógico, que vendría siendo el más importante. Sin embargo, en la práctica, y desde el nivel de injerencia en el PSP que tiene CPEIP, esto se da a la inversa en la mayoría de los casos, pues el rol de CPEIP queda reducido a la entrega de fondos para que sean los municipios quienes se encarguen del nivel técnico- pedagógico, por lo que CPEIP se distancia de la real ejecución de los planes en terreno.

Es así que el discurso de los entrevistados de esta institución utiliza categorías más bien técnicas para describir los PSP a modo general, refiriéndose principalmente a su buen o deficiente funcionamiento desde una perspectiva pragmática. Su visión se centra en la mirada general que puede tener desde la distancia el CPEIP, tomando una postura abiertamente crítica al actual funcionamiento de todo el sistema. En su descripción se confiesa un desconocimiento de las realidades locales, de los contextos comunales y de la implementación a nivel técnico-pedagógico de los Planes de Superación Profesional. Este análisis se fundamenta en los datos que son conocidos desde el nivel en que se encuentra CPEIP, evitando especular o dar ejemplos sin conocimiento de causa. Aporta una visión más bien técnico-administrativa de todo el proceso.

En este escenario se percibe de trasfondo un cierto grado de escepticismo con respecto al funcionamiento que está teniendo todo el sistema global de los Planes para la Superación Profesional. Se denuncia una dicotomía entre lo que la normativa exige, el ideal del PSP y lo que está sucediendo en la práctica. Los entrevistados coinciden y ponen énfasis en que la principal causa de esta incongruencia entre teoría y práctica es consecuencia del carácter eminentemente administrativo que ha tomado el proceso de PSP. Esta limitación administrativa estaría dada en gran medida por la herramienta utilizada desde CPEIP para la difusión de los objetivos de los PSP, que se ha venido utilizando-la plataforma web- que para el año 2017 va a tener importantes modificaciones visualizadas con optimismo por los entrevistados.

Sin embargo, las deficiencias de los PSP son, por otro lado, adjudicadas tanto a problemas más bien técnico-administrativos (susceptibles de ser corregidos) como a limitaciones culturales y de otra índole, propios de los actores locales (nómbrese Encargados Comunales, Ejecutores y docentes). En este discurso no hay mucho espacio de reflexión, el discurso oficial llena todos los espacios.

Por otra parte, aparece un discurso escéptico con respecto a la institucionalidad y a la puesta en marcha de los PSP desde el Ministerio. La responsabilidad de las deficiencias de los PSP es

adjudicada a cómo está diseñado todo el sistema, y no a los actores específicos, como los docentes y los Encargados Comunales.

Al mismo tiempo, los relatos son sinceros con respecto al propio desconocimiento frente a lo que realmente sucede a nivel local, y en la práctica pedagógica.

“... yo no sé si en algún momento de verdad vamos a llegar a poder decir, o sea si vamos alguna vez nosotros a poder decir con algún nivel de precisión para tal comuna, en tal comuna, si se están realizando acciones que lo ayudan en su nivel y en su asignatura, yo no sé. No sé si vamos a llegar a esa profundidad algún día. Ojalá, pero no sé”. (CPEIP)

El discurso deja espacio a la duda, pues se percibe una sensación de que la globalidad del sistema esta desmembrado. En este contexto se plantea una salida, en la cual se insiste sobre la necesidad de generar la integración de todos los niveles y actores del proceso, y la posibilidad de hacer un cruce, desde el CPEIP, de los diferentes niveles de información. Este elemento se considera un acierto, pues se encuentra alineado con los hallazgos del presente estudio, todos elementos que serán abordados en los siguientes capítulos.

La visión desde las comunas

Es importante relevar en el presente apartado que, si bien se reconoce que un Plan de Superación Profesional debe estar compuesto de una serie de estrategias simultáneas que, en su conjunto, conforman un Plan de Desarrollo Profesional Docente, llama la atención que todos los entrevistados se refieren a los Planes como “cursos”. Esto se debe a que se ha instalado un entendimiento y operacionalización de los PSP bajo esta modalidad. Esta visión es compartida desde CPEIP y se reconoce en ello un empobrecimiento del potencial que tienen los PSP al momento de ser planificados.

Considerando este entendimiento, entre los Encargados Comunales existe un reconocimiento ético de que la función de los PSP trasciende la Evaluación Docente, en cuanto medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de la adquisición de competencias pedagógicas de los docentes. Sin embargo, cuando esto se lleva a la práctica, la ejecución de los mismos se ve reducido, como ya se ha planteado, a cursos. Es posible que esto se relacione con lo planteado desde CPEIP, en donde, al estar ligado su rol a la administración de fondos económicos para la ejecución de los PSP, los municipios han reducido sus estrategias a solo un tipo de actividades y no se sobrepasa, o se sobrepasa en casos aislados, el mínimo establecido; pues los PSP quedan desarticulados de otras iniciativas comunales que fomentan la formación docente. Si bien este punto es relevante, será abordado más adelante cuando se focalice el análisis específicamente en la administración de recursos de los PSP.

“En el caso nuestro, revisamos cuáles son las dimensiones más descendidas. Siempre han sido esas tres que te mencionaba: calidad de la evaluación, reflexión de los resultados e interacción pedagógica; por lo tanto, el PSP se realiza en función de esas 3 dimensiones” (Encargada comunal, Ovalle (NM)).

La observación que realiza CPEIP acerca de la reducción de los PSP a talleres o cursos deriva en la idea de que los municipios podrían generar otras estrategias que no requieren recursos económicos, mientras que los Encargados Comunales recurren al argumento de la falta de recursos para justificar el retraso o no inicio de los talleres/cursos¹³.

¹³ Este tema es desarrollado en profundidad en el punto 6.3 “Administración de Recursos Financieros”.

Si bien algunos municipios desarrollan estrategias paralelas a los PSP que buscan mejorar las prácticas docentes y los resultados educacionales comunales, estos no son reportados como parte de los PSP, por lo que el resultado es que el PSP se remite a un curso/taller.

Este es un elemento que se hace evidente desde el análisis, es necesario enfatizar que desde CPEIP ya ha sido identificado como una confusión en los municipios.

“Entonces está esta confusión, es decir, perdón, pero eso que estás haciendo, esas son acciones de superación profesional, eso perfectamente lo puedes incorporar dentro de los PSP y no necesariamente quedarlo empequeñecido, reducirlo a esta cosificación, a aquello que puedo licitar o no.” (Entrevista CPEIP)

Esto, se relaciona también a que el seguimiento de los PSP ha estado centrado en aspectos administrativos y a la entrega de los recursos financieros, de tal forma que ha quedado ausente un foco centrado en qué es lo que se hizo y sus resultados.

“(…) nos dimos cuenta que los diseños que se subían a la herramienta de gestión con la que contamos, que es una plataforma informática, solo contenían aquello lo que era licitable, en muy contados casos venían desglosadas otras acciones que empezaban a desarrollar desde ya.” (Entrevista CPEIP)

“Y ahí en las rendiciones es básicamente eso, o sea que empiezan a subir la información a la plataforma, recibir desde los Ejecutores que exactamente se hizo, cómo, subir el dato.(…) O sea en lo que yo mencione y en lo que yo relate recién no hablé mucho de los docentes, no hablé nada de los docentes. Porque la verdad es que si uno mira el proceso y como se ha llevado adelante, de verdad no aparecen, o sea son a quienes se les aplicó un curso pero en realidad todo lo importante es todo lo que está alrededor.” (Entrevista CPEIP)

Llama la atención un elemento central en lo que se entiende por el perfil del Encargado Comunal desde uno de los profesionales de CPEIP, donde se considera que los Encargados Comunales debiesen contar con herramientas y conocimientos administrativos para el desenvolvimiento en su cargo, elemento que debiese estar a la base debido al permanente contacto con funciones administrativas que se tienen al pertenecer al mundo laboral del sector público. Sin embargo, si se detiene el análisis en el perfil de los Encargados Comunales, es posible ver que se trata en un 100% de docentes que han asumido en sus trayectorias laborales en puestos directivos, que implican administración y otros que se han mantenido en el plano técnico pedagógico.

“Es muy difícil que en el campo municipal uno pueda decir oye yo no tengo nada que ver con procedimientos administrativo porque ese el medioambiente en el que nos desenvolvemos los empleados públicos. Por lo tanto esa condición debiese estar. Un Encargado Comunal que diga, “oye no sabía que había que rendir” o “oye sabes que no sé qué se hace con la plata acá en la comuna”, esta sub-calificado. Debiese tener ese nivel. Pero ese nivel en el que hasta ahora se han estado moviendo muchos.” (Entrevista CPEIP)

Por tanto, queda en evidencia que una serie de retrasos y desfases en la planificación de los PSP, puede estar asociada a un conocimiento precario de elementos administrativos por parte de algunos Encargados Comunales, lo que finalmente tiene como consecuencia la entrega tardía de fondos.

Retomando la comprensión de lo que constituye un PSP, desde el punto de vista de los Encargados Comunales, se trata de capacitaciones al equipo docente para mejorar sus prácticas pedagógicas a partir del diagnóstico que emerge desde la Evaluación Docente. Participan en los PSP los

profesionales que obtienen, en esta evaluación, un resultado insatisfactorio o básico, pero también a aquellos docentes que, teniendo un resultado competente y destacado, tienen inquietudes sobre sus habilidades, estrategias y conocimientos en alguna dimensión.

“porque de verdad ayuda, te ayuda a recordar cosas, a complementar lo que tú tienes que...para tu trabajo igual te ayuda, te da como un... te refresca la cabeza” (Docente voluntaria Constitución (M))

Por tanto, si bien es un plan dirigido a los docentes que han obtenido evaluaciones descendidas, se observan casos donde las municipalidades abren la participación al resto del equipo docente, dependiendo siempre de los recursos con los que se cuente (es decir, la cantidad de cupos disponibles, la posibilidad que abren los Ejecutores a la participación de profesores en sobre-cupo, etc.). Dependiendo del tipo de liderazgo municipal y de la relación del equipo docente con la administración, se observan variaciones en el modo en que la municipalidad comunica el sentido de la participación de los docentes en los PSP. Si bien se observa que, a partir de los discursos de los Encargados Comunales, en la mayoría de las comunas estudiadas se intenta que el mensaje tome la forma de una invitación participativa –a pesar del carácter obligatorio que comporta por ley-. Por otra parte, se observan casos en los que los docentes sienten que se les obliga.

“A ver, los PSP es una instancia de perfeccionamiento, que va de la mano con el ministerio, o en este caso, con el CPEIP, para aquellos docentes que fueron evaluados en su portafolio como básico y/o insatisfactorio. Nosotros como comuna lo hemos tomado como una instancia de capacitación, una instancia de apoyo, una instancia, más que punitiva, de acompañamiento al docente. Eso ha sido la política de la comuna”. (Encargada comunal, Cañete (M))

En la bajada de la información (del mismo modo que lo señalan algunos Ejecutores), es donde se produce el primer problema. Desde la administración comunal se comunica a los directores de los establecimientos la nómina de profesores que debe asistir a los talleres, y son los directores quienes deben traspasar la información a sus equipos docentes. Sin embargo, se observa que no siempre los directores transmiten adecuadamente esta información a sus docentes, puesto que dudan de la utilidad de los PSP para el desarrollo profesional docente. Los directores de los establecimientos, también administradores de recursos del mismo modo que los Encargados Comunales, no siempre cuentan con una planta docente de remplazo que pueda hacer frente a las ausencias de los profesores que deben asistir a los talleres PSP. Este problema práctico dificulta la gestión de los directores y la disposición a facilitar la participación de sus profesores en los talleres.

“[el] Conducto regular en todas las escuelas son los directores. Por lo tanto, los correos y la información se hace, bueno este año ha sido un año complejo en Puerto Varas, pero siempre se hace en reunión con UTP y se le informa a los directores que empiecen, que se va a realizar el plan de superación, después de eso va por correo. En años anteriores se manda oficio a los directores y después yo los contacto por teléfono también a cada uno, porque la información muchas veces los directores no hacen la bajada. Es el gran problema que hemos tenido. Yo diría que la debilidad de esto está en los directores, no logran entender la importancia que tiene” (Encargado PSP, Puerto Varas).

En cuanto los Ejecutores, su rol en el PSP es múltiple. Por un lado, es el prestador de servicios para el DAEM o Corporación. Por otro, conforma el equipo de ejecución del PSP, diseña los cursos en función de lo que solicita el Encargado Comunal, genera el plan y programa de trabajo y sabe que tiene en sus manos la responsabilidad de abordar aspectos emocionales de los docentes producto de la Evaluación Docente y el contexto desde el que vienen en cuanto se sienten sujetos cuestionados en sus capacidades. Si bien es el DAEM el responsable de realizar la difusión de los

PSP, algunos Ejecutores se encargan de confirmar la asistencia a las actividades. Los Ejecutores saben que su accionar es el corazón del sistema PSP y cuando se trata de contextos en donde se percibe altamente legitimado, asumen responsabilidades más allá de lo convenido.

Los docentes, en tanto población objetivo de aplicación de los cursos, presentan en su discurso distintos entendimientos respecto de los fines supuestos de los PSP, variabilidad que tiende a aumentar aún más en el grupo de docentes no asistentes. Los docentes que asisten a los PSP logran un mejor entendimiento del sentido de los PSP, de sus contenidos y el propósito de ellos, mientras que los que no asisten carecen de esta información. Emergen así dos visiones, una pragmática y otra procesual.

La visión pragmática se relaciona con la Evaluación Docente como un problema administrativo que es necesario superar, además de conllevar una carga emocional que permea la imagen de docentes y los cuestiona en sus capacidades.

“un profesor que viene con una carga emocional de que no es bueno lo que hace toda la carga negativa que arrastra esto hacia su autoimagen, su autoestima, sus competencias y que además te lo pongan un día lunes a inicio de semana a las 4 de la tarde después de tu jornada escolar fuera de tu horario y hasta las 8 de la noche es un tremendo castigo (...),”
(Encargado Comunal, Ovalle (NM))

Para los docentes en este escenario, la expectativa que tienen es que los PSP y sus actividades les permitan trabajar directamente en el portafolio, y esperan que los Ejecutores les entreguen técnicas y estrategias para completarlos exitosamente.

“No sabía qué era, primeramente, me mandaron, “tienes que ir a un curso para prepararte para el portafolio”, me dijeron. Entonces yo llegué con la expectativa de que me iban a empezar a guiar por el portafolio docente, por ejemplo, pensé que iba a tener que llevar el portafolio que íbamos a ir ítem por ítem y que íbamos a trabajar con el portafolio. En términos generales, fue algo parecido porque nos fueron orientando”. (Docente, Iquique (NM)).

Por otro lado, la visión procesual tiende a concebir los PSP dentro de un proceso ligado directamente a las prácticas docentes en el aula y fuera de ella. Es decir, si el portafolio es una consecuencia de las prácticas docentes, entonces los PSP debieran tender a impactar también las prácticas y no sólo las estrategias para completar el portafolio (visión que suele estar alineada con la opinión de Ejecutores y Encargados, como se describirá más adelante).

“Como se dice: “un papel aguanta mucho” es contra productiva, uno va por cumplir, uno va si bien es cierto muchas veces a aprender, va dispuesta con un chip positivo; donde uno dice ya: “rescatemos lo mejor que nos puedan entregar” a raíz de lo bueno que nos entregan ¿Qué podemos aplicar dentro del aula? Para entregárselo a los alumnos, pero a veces es ponerle una decoración y eso era”. (Docente, Constitución (M))

En este segundo caso, el objetivo supuesto por los profesores del PSP comienza a acercarse a una segunda aspiración: que los PSP sean verdaderos espacios de formación que aborden distintos temas de la práctica docente. Para estos docentes, las acciones llevadas a cabo deberían considerar capacitaciones en temas de estrategias y metodologías de enseñanza, planificación de clases, uso de material concreto, aprendizajes diferenciales, entre otros; que apuntaran al mejoramiento y a la

restauración de prácticas pedagógicas, particularmente en metodologías de enseñanza¹⁴. Dentro de las sesiones de los PSP, esto puede implicar una tensión, debido a que el Ejecutor puede verse obligado, por la demanda de los docentes, a cambiar los objetivos inicialmente planificados.

«una para mejorar la calidad de la enseñanza de los... bueno, la entrega de los contenidos de los estudiantes, ... para mejorar las prácticas, también de las metodologías, para ... enfocarnos también a mejorar el método de enseñanza...» (Docente, Iquique (NM))

Es así que, para los docentes convocados a un PSP, las actividades también tienen como objetivo actualizar prácticas docentes que se van olvidando o van cambiando a medida que se desarrolla la docencia.

“El PSP como que te aterriza en el mundo docente en la parte que a ti se te va olvidando de la docencia. Porque tú haces clases, tú enfrentas a los niños, tú ves planificaciones, pero lo más probables que las mismas planificaciones que hiciste hace dos, cuatro años, y vas cambiando las actividades que, si tú estás en el mismo establecimiento, algunas veces las revisan, otras no, dependiendo de quién esté... Un tema como muy doméstico que uno olvida. Entonces el PSP lo que hace es aterrizar bastante y recordar”. (Docente, Puerto Varas (NM)).

De lo anterior se desprende que la comunicación del sentido y los objetivos de los PSP tiene deficiencias. Como se ha advertido, no existe uniformidad en las expectativas de los docentes respecto al objetivo final del PSP, puesto que los objetivos no han sido debidamente comunicados. Este problema tiene, al parecer, a los equipos directivos como responsables. De un lado, los Encargados Comunales sostienen que las escuelas presentan dificultades para transmitir oportunamente la aplicación de los PSP a los docentes, así como en muchos casos no facilitan la participación de los docentes en ellos (surge el problema administrativo: cómo cubrir las horas de un docente que asiste a PSP y que, por ello, no puede realizar clases en un curso que le ha sido asignado).

Los docentes también afirman que la comunicación sobre el sentido de los PSP no siempre explicita bien sus objetivos. Varios de ellos afirman que sólo se comunica la obligatoriedad de la participación a través de una carta personalizada que emana desde el DAEM y pasa por el equipo directivo (o bien la sugerencia a participar para los docentes que no están obligados a asistir), sin transmitírseles los objetivos de la misma.

“A través de la directora de colegio, la señora [nombre] nos remite una circular y ella nos da la información que tenemos que participar de estos cursos y que es de carácter obligatorio”. (Docente Los Ángeles)

“Es que el contexto sale que es básico, si uno sabe que salió básica en el instrumento te dicen que tienes que obligatoriamente venir a participar de esto, o si no cómo..., pero la verdad es que yo he participado de muchos de estos cursos, ya de dos o de tres, ya ni me acuerdo, y la verdad que no me han servido nada, porque cada vez que participo de uno lo cambian, cambian la prueba, la planificación, cambian todo”. (Docente Los Ángeles)

¹⁴ A pesar de que no es posible extraerlo desde el presente estudio, sería interesante preguntarse cuáles son las determinantes que explican que un docente tenga una perspectiva procesual respecto de los PSP, mientras que otros se relacionen con los talleres de manera pragmática.

3. DISEÑO DEL PSP

Una vez que se conocen los resultados de la Evaluación Docente, y que se identificaron aquellos docentes en nivel básico o insatisfactorio, se comienza el diseño del PSP. Los PSP son diseñados por la o el Encargado Comunal, quien define a nivel general en qué consistirá el Plan de Superación Profesional. De acuerdo al equipo de CPEIP nacional, cada comuna debe presentar su diseño de PSP al CPEIP con fecha tope el 30 de abril de cada año.

El diseño de un PSP involucra cuatro momentos diferentes: el diseño institucional entregado a CPEIP, el diseño metodológico, la definición de estrategias y la elección de contenidos. A estas fases los acompaña una definición más bien pragmática que hace referencia al dónde y cuándo se realizan. A partir de la información recabada en este estudio, se ha observado que este proceso no tiene uniformidad, expresándose de manera diversa en los diferentes municipios.

A continuación, se revisarán las homogeneidades y heterogeneidades que posee el proceso de diseño desde el discurso de los diferentes actores en el marco de la muestra del presente estudio.

3.1. Encargado Comunal y el Ejecutor como diseñadores de los PSP

Este proceso comienza cuando los Encargados Comunales o DAEM reciben en abril los resultados de la Evaluación Docente, con el detalle de los puntajes obtenidos por todos los profesores de su comuna; allí se define cuáles son las dimensiones que los profesores tienen descendidas y se proponen los objetivos del Plan.

Se elabora un diagnóstico base, el cual generalmente se sustenta en la evaluación de las dimensiones descendidas a nivel comunal, esta información da los principales lineamientos para el diseño del PSP.

“Nosotros, bueno, nosotros como Departamento de Educación, una vez finalizado el proceso de Evaluación Docente recibimos un informe que lo entrega Docente Más donde nos indican cuáles son los resultados de este proceso de evaluación del año ¿ya? Entonces en base a ese informe que nosotros recibimos como comuna analizamos, revisamos y detectamos cuáles son las dimensiones en las cuales nuestros profesores tienen mayores debilidades y en base a esas dimensiones y las debilidades, y el porcentaje que nos entregan por cada dimensión, nosotros más bien dicho, nosotros seleccionamos las dimensiones que vamos a incorporar, año a año, en el plan de superación”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M)).

“De acuerdo a las áreas críticas que se tengan, una vez que se evalué la Evaluación Docente, uno tiene que ir realizando el plan de superación”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

Los Encargados Comunales señalan que realizan un análisis de las evaluaciones para levantar las áreas descendidas, el análisis se realiza en general a nivel comunal (universo de profesores) y no a nivel de la muestra de profesores que obtienen una evaluación descendida. Esta tarea generalmente es realizada por el EC, pero en algunos casos se observa que los EC solicitan ayuda a los futuros Ejecutores para realizar el diagnóstico a partir de los datos de las Evaluaciones Docentes. En estos casos existe una relación previa entre el EC y el Ejecutor.

Se observan casos en los cuales se declara que el levantamiento de necesidades a partir de la evaluación se realiza en conjunto con las unidades técnicas pedagógicas o personal directivo de la comuna. Por ejemplo, en Las Condes, el Encargado Comunal genera reuniones con jefes UTP y otros profesores, para que en conjunto surjan ideas de cómo satisfacer la demanda formal del CPEIP, mejorar las dimensiones críticas de los docentes mal evaluados. Al parecer, esta iniciativa se trata

más de una dinámica de comprometer al área educativa de la comuna en el curso PSP, que de delegar responsabilidades por parte del Encargado Comunal.

“Lo diseñamos les he pedido a veces a los jefes técnicos, en reuniones aquí mismo que me den ideas, o algunas cosas, en general los jefes UTP, y algunos profes que me dan ideas, y yo los diseño también, pero con el grupo que vamos a contratar, lo diseño con ellos”. (Encargado Comunal, Las Condes (M))

“partimos primero por evaluar lo que fue el proceso anterior, los resultados que nos llegan del ministerio y con esa información, tomamos la decisión de focalizar nuestro objetivo, una vez que tenemos eso ya definido, establecemos nuestros objetivos (...) Yo los planteo, yo los desarrollo y se los presento al jefe técnico. Como el calendario plantea tener esto listo para el mes de mayo, tenemos todo el periodo de marzo y abril para poder diseñarlo”. (Encargado PSP, San Antonio (NM))

Se corrobora, que los diagnósticos iniciales realizados para enmarcar el PSP, tienen como primer lineamiento las dimensiones descendidas a nivel comunal, y no necesariamente las del grupo docente descendido, aun cuando estas puedan o no coincidir. Estos lineamientos que entrega el Encargado tendrán directa relación con la definición de los contenidos y sobre la elección de las estrategias para desarrollar dichos contenidos (definición de una cantidad específica de horas para el trabajo teórico, o para el trabajo práctico, exigencia de incluir trabajo colaborativo entre profesores).

En la fase inicial de diseño, el que debe que ser entregado al CPEIP para su aprobación, está a cargo del Encargado Comunal. Como ya se mencionó antes, en algunos casos, los EC los diseñan junto al Ejecutor, situación que depende de si existe una relación o acuerdo previo con este actor. Al existir ya redes creadas entre el Ejecutor y los distintos cargos de los departamentos de educación de los municipios, estos últimos solicitan al Ejecutor apoyo para el análisis de las evaluaciones docentes.

“(...) ahora tengo contacto directo con los jefes de DAEM o con los coordinadores, como ya tengo contacto directo, a veces para tener contacto con un PSP, hay comunas que licitan otras comunas lo hacen con trato directo, depende de los fondos, de las cantidades de dinero que haya y depende de la norma que tenga el municipio. Entonces lo que yo hago, con aquellos que no licitan, con los que tienen trato directo, que son todas estas comunas más pequeñas, excepto Puerto Montt y La Unión; es comenzar antes, una vez que está autorizado el proyecto PSP, primero, los jefes de DAEM o los coordinadores que son profesores o colegas también, me preguntan qué debilidades he visto yo en los (...) anteriores y me piden ayuda [para] que hagamos el análisis de los resultados de la Evaluación Docente el año que sigue, por ejemplo, los profesores ven los resultados en marzo; en abril yo voy y converso con las personas con las que trabajé el año anterior. Revisamos esos resultados, vemos donde estuvieron las debilidades, me pongo en contacto con algunos colegas, porque conozco a casi todos los profes y casi todo el mundo me conoce, para que veamos dónde estuvo la debilidad más grande, al respecto hago estudios, reviso” (Ejecutora, Puerto Varas (NM)).

Los Encargados Comunales tienen un tiempo acotado para entregar primero el diseño al CPEIP (mes de abril), y lo estructuran en un período que varía entre dos días a una semana. La rapidez de esta entrega se facilita porque tienen que responder un cuestionario estándar bastante preciso y porque disponen de las dimensiones negativas de los docentes, expresados en porcentaje.

“bueno, hay un periodo que uno tiene que presentar y se elaboran 2 o 3 días, como digo es un formato a uno le van preguntando punto por punto entonces facilita bastante la elaboración de esos planes”. (Encargado Comunal, Cerro Navia(M))

“Bueno hay un formato que el Ministerio de Educación pone a disposición para la elaboración de estos planes. Entonces ahí uno pone los objetivos que quiere lograr, las actividades, donde lo va a hacer como lo va a hacer, los horarios, hay un formato que el propio CPEIP en este caso pone a disposición de las comunas para la elaboración del PSP. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M)).

Una vez desarrollado este diseño del Plan, en algunas comunas, como Constitución (M) y Puerto Varas (NM), señalan que involucran a otras instancias como la Dirección Provincial, quienes visan el diseño antes de ser enviado al CPEIP. A partir del discurso del Encargado Comunal, la participación de la Dirección Provincial en el diseño de los lineamientos generales, se identifica como una obstaculización del proceso, aunque también se releva la voluntad de integración del nivel administrativo superior en el desarrollo de la educación comunal.

“(…) este año, haber cambió un poco. Antes diseñábamos solos, desde este año tenemos intervención de dirección provincial, por lo tanto, ellos dirigieron los pasos. Fue más complejo, parecía que ellos eran nuevos. Eso fue la verdad, ellos fueron los nuevos. Por lo tanto, nosotros teníamos que esperar mucha información que ya conocíamos. En resumidas cuentas, como que entorpeció más el trabajo, más que facilitar. Pero yo entiendo que quizá quisieron distribuir las responsabilidades para que esto tenga más peso. Quizá fue para darnos un apoyo, pero las personas que ya lo habíamos hecho antes, era muy fácil trabajar en la plataforma. Esta vez intervinieron y dirigieron más, hubo retraso, no significa que sea malo, pero si hubo retraso como todos los procesos que comienzan de nuevo” (Encargado PSP, Puerto Varas (NM)).

Sin duda la participación de los DEPROV en el diseño se considera pertinente de realizar, en cuanto a los aportes metodológicos y las actividades a realizar. Sin embargo, existe la duda de si ello realmente implica un aporte al ajuste necesario de los PSP a la especificidad de los contextos locales para los cuales ha sido diseñado un plan; principalmente debido a que el nivel de injerencia de este actor puede estar remitido más bien a contextos macro del área educacional de la provincia.

Podría no ser necesariamente considerado como una buena práctica, en la medida que el conocimiento del contexto local no es asegurado y queda supeditado al nivel de involucramiento que tenga el DEPROV en la comuna.

En otras comunas, como San Antonio (NM), se sostiene que el diseño está a cargo del Encargado Comunal y es revisado por el jefe técnico pedagógico.

“Yo los planteo, yo los desarrollo y se los presento al jefe técnico. Como el calendario plantea tener esto listo para el mes de mayo, tenemos todo el periodo de marzo y abril para poder diseñarlo”. (Encargado PSP, San Antonio (NM)).

Una vez que se entrega el diseño al CPEIP el Encargado Comunal debe esperar la aprobación del Plan de Superación Profesional. En este periodo de tiempo la información es difusa y diversa, ya que algunas comunas realizan los términos de referencia para licitar la ejecución del Plan, mientras en otras esperan la aprobación del CPEIP para iniciar el proceso de licitación. Las metodologías normalmente, son diseñadas por el propio Ejecutor una vez aprobado el diseño, o bien –en los casos en que existe un acuerdo previo entre Ejecutor y municipio- ya han sido diseñadas de antemano por el Ejecutor.

“Ahí yo empiezo a trabajar con la Ejecutora, porque yo tengo que determinar de qué manera ella va a trabajar. Si bien ella trae lo que quiere entregar, tengo que apegarme al formato que me entregó dirección provincial, por lo tanto, establezcamos los objetivos, cuáles van a ser las acciones y después qué metodología de trabajo vas a utilizar” (Encargado PSP, Puerto Varas (NM)).

El equipo de CPEIP nacional plantea que suele suceder que el proceso de diseño, y todo el PSP en general, ha quedado reducido a aquello que se puede licitar, y por lo mismo, en la mayoría de los casos todo el diseño de PSP, queda supeditado a una cuestión de carácter administrativo y económico. Por tanto, lo que se llevará a cabo va a depender de los recursos financieros (directamente relacionado con el número de docentes cuyos resultados son insatisfactorio o básico dentro de la comuna) que entregue el Ministerio de Educación una vez aprobado el diseño, y de lo que ofrecen los mismos Ejecutores a los municipios.

En este sentido se comienza a hacer evidente la existencia de una desarticulación entre el PSP y otras iniciativas de la comuna en torno a la formación continua. Pero debe ser reconocido que ello tiene fundamentos prácticos que podrían explicar dicho fenómeno; por un lado, los fondos de PSP son limitados y son destinados principalmente a capacitaciones, por otro, más que sumar acciones del municipio al PSP, son los PSP los que debieran ser integrados a las acciones desarrolladas por el municipio en materia de formación docente.

Sin embargo, existe otra categoría de acciones de PSP que se puede comenzar a implementar antes, apenas conocidos los resultados de la Evaluación Docente y que son diseñadas y aplicadas por los mismos Municipios. Estas metodologías si pueden ir en la primera fase del diseño y no dependen necesariamente de una licitación.

“(…) hay un conjunto de acciones que los municipios podrían comenzar a desarrollar y que a veces no se desarrollan o se desarrollan en paralelo porque se reduce el PSP a aquello que yo puedo licitar y puedo pagar” (CPEIP Nacional)

En términos formales, el Encargado Comunal debe generar los términos de referencia para llamar a concurso a Ejecutores. De esta forma, se licita la realización del PSP a un Ejecutor, quien debe ser flexible a los requerimientos solicitados por el Encargado Municipal. Aunque, como ya fue mencionado antes, en algunas comunas, ya existe un Ejecutor definido de antemano al que se le transfiere el Plan de Superación.

“así me lo pidió la institución que contrato mis servicios es decir ellos tenían una propuesta que es la que habíamos presentado que era los contenidos, los objetivos específicos y el general, pero era eso lo que habían hecho yo hice lo demás” (Ejecutor PSP, San Antonio (NM)).

El Ejecutor para ser seleccionado¹⁵ debe presentarse a la licitación con una propuesta técnica que contenga la metodología y las estrategias asociadas, de acuerdo a los términos de referencia elaborados por el EC y cumplir con los objetivos y contenidos solicitado, pero también tiene que adecuarse al estilo de cómo la comuna lleva el tema de la formación docente. Por lo tanto, el Ejecutor debe responder técnicamente al diseño del curso y también a las orientaciones pedagógicas de la comuna. Estas orientaciones tienen que ver con lo que el Encargado Comunal

¹⁵ En el capítulo de Gestión y Administración de los PSP, se desarrollan de manera amplia los criterios establecidos por los Encargados Comunales para elegir a los Ejecutores.

considera son los rasgos educativos característicos de sus profesores y/o aquel perfil educativo que quiere alcanzar la comuna, como un rasgo pedagógico propio.

Es lo que sucede con el Ejecutor de Constitución (M), donde el diseño del curso tiene que ver con las necesidades educativas de los profesores que salieron mal evaluados y no necesariamente de sus dimensiones críticas; por eso se prepara junto al Encargado Comunal un diseño para definir las actividades del curso que contemplen el perfil del docente mal evaluado.

“Ellos cuando llega el resultado me dicen, llego el resultado revisémoslo, lo revisamos y miramos los profesores, hay profesores que han tenido un buen desempeño un año, pasan los dos años que se vuelven a evaluar y vuelven a tener mal desempeño, ahí también buscamos otra orientación en apoyo para ellos, porque significa que el portafolio lo hizo para el portafolio y después se volvió a evaluar y volvió a salir mal evaluado, entonces con el Encargado Comunal hacemos ese diseño. Y yo les propongo, porque los Encargados Comunales tu entenderás que tienen menos tiempo (...) entonces yo les apoyo en las sugerencias, como se podrían llamar las actividades, cuántas horas pueden ser, qué es lo que tendrían que más o menos enfocar su diseño, y ellos completan sus diseños en la plataforma. Lo completan lo mandan al CPEIP”. (Ejecutor, Constitución (M))

De acuerdo a lo que mencionan Ejecutores y Encargados Comunales, una vez que el Ejecutor o empresa Ejecutora es seleccionada, se vuelve a revisar la propuesta ganadora, realizándole ajustes a lo propuesto inicialmente o incluso trabajando en conjunto entre el Encargado y el Ejecutor.

“Nos basamos en esta parte, en contenido y metodología, ellos nos hacen la propuesta, y yo las veo vía plataforma, si hay algo que a mí no me gusta yo le escribo “sabes que en la actividad 2 sácate esta metodología e incorpora esto otro”. Ellos lo hacen así y nos vamos poniendo de acuerdo sin necesidad de tener una reunión, hasta que ajustamos los contenidos y metodologías y ahí el curso parte” (Encargado Comunal, Los Andes (M)).

Se identifican algunas prácticas en las que lo propuesto por el Ejecutor es revisado y trabajado entre actores relevantes en el ámbito de la educación comunal, con el objeto de que el PSP sea pertinente localmente. Por ejemplo, en la comuna de Illapel (M) se genera un grupo de trabajo compuesto por jefes UTP y profesores destacados, que evalúan las propuestas de los Ejecutores y se discute con ellos hasta definir un programa que permita seleccionar la opción de Ejecutores más acordes a las necesidades de su comuna. Esto último generaría un diseño más acotado del curso, y al hacerlo participativo, crea una atmósfera más comprometida con el desarrollo del PSP.

“Y eso tiene que licitarse, nosotros recibimos las propuestas y una comisión revisa. Una comisión revisa las propuestas de cada Ejecutor y nosotros digamos, las que vemos, de acuerdo a una pauta de evaluación... ahí nosotros vemos cuál es la que se acerca más o es más pertinente a lo que nosotros estamos pidiendo”. (Encargado Comunal, Illapel (M))

En relación al diseño metodológico, es generalizado que los docentes no participan de ninguna instancia en el diseño de contenidos ni la planificación de los talleres (días, horarios, lugar, etc.).

“[los docentes] quedan en una categoría que se supone que va a recibir apoyos para que pueda superar las dificultades que él tuvo para hacer su instrumento y que a ellos la corporación se le asigna un dinero para poder apoyarlos y contratar servicios que les permitan a ellos superar sus dificultades si es que las tienen y después se les cita, según lo que ellos me comentaron, se les cita a ellos cuando ya la institución o en este caso el DAEM su empleador les dice ya tenemos este curso y usted tiene que venir, ellos no participan en ningún momento en que lo que les interesa aprender, que quieren que sea... tampoco les preguntan en que

horario, tampoco les preguntan cuál es la necesidad que ellos tienen” (Ejecutor, San Antonio (NM)).

Luego de la entrega de los recursos, se debe esperar los resultados de la licitación –en caso que se realice en esta instancia- y el posterior trabajo con el Ejecutor. Una vez que está aprobado el curso por el Encargado Comunal se convoca a los profesores que salieron deficientes en la Evaluación Docente a participar en el PSP.

“Una vez que ya se aprueba por el ministerio ya llegan los recursos, se empieza a aplicar, y bueno ellos de acuerdo a ese proyecto trabajan y tratan de ayudar a los docentes para que mejoren su práctica pedagógica”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

En general, en el diseño de los PSP los docentes toman un rol pasivo, solo de beneficiarios, ya que no son consultados. Solo al final del curso, se les consulta sobre su grado de satisfacción con el mismo.

3.2. Definición de metodologías a implementar en los PSP

Definiciones del Encargado Comunal

Se observan comunas en las que los Encargados Comunales sostienen estipular en los contratos o licitaciones un porcentaje mínimo de horas de taller donde se trabaje de manera práctica, en que la entrega de contenidos esté basada en el trabajo colaborativo, o que involucre material concreto. Normalmente se prefiere privilegiar este tipo de enseñanza por sobre clases expositivas. Se afirma que aquella estrategia es mucho más efectiva para los docentes, aprenden más, les parece más pertinente, y pueden traspasarla directamente al aula. Por lo general, los Encargados Comunales aprueban metodologías que tengan un componente de trabajo grupal y que permitan un aprendizaje de los profesores sin caer en una crítica a su desempeño, las denominan metodologías positivas.

“(…) porque tu pides que sea en un porcentaje teórico y en otro porcentaje técnico, que por lo general son 25% y 75%”. (Encargado Comunal, Ovalle (NM))

“Una de las tareas que nosotros planteamos a las ATE como Ejecutor, respecto del PSP que el mayor trabajo sea de taller, de incursión el trabajo colaborativo, entre dos, tres, o cuatro que trabajen los temas”. (Encargado PSP, San Antonio (NM))

“Una vez elaborado el plan, hemos contactado como universidad, los últimos 3 años hemos trabajado con la Universidad Diego Portales, donde le decimos tenemos esto y ellos nos hacen una propuesta. (...) Ellos hacen, utilizan una metodología que es positiva y de trabajo grupal yendo específicamente a los diferentes puntos que la propia Evaluación Docente tiene”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

“Bueno, todas estas actividades que se realizan dentro de los talleres son las que nosotros pedimos que sean con metodologías activas y participativas en cada una de las dimensiones”. (Encargada Comunal, Illapel (M))

En cuanto a las actividades semanales, según lo que señalan los EC, la idea es que cada sesión sea autocontenida y no se traspase materias de discusión de una sesión a otra; por eso es que las sesiones tienen una duración de 3 horas aproximada.

Los Encargados Comunales entrevistados identifican diferentes metodologías de trabajo en aula con los docentes, entre ellas destacan:

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- a) Inicio de una clase con una exposición del tema y luego un bloque con actividad grupal, para desarrollar una guía teórica y práctica en base al tema inicial.
- b) Talleres presenciales participativos, donde los docentes realizan actividades grupales. Estas actividades cuentan con un cierre en que los docentes evalúan lo aprendido en la sesión.
- c) Se inicia la actividad con un video de una clase de un docente desconocido, se analiza en términos pedagógicos y didácticos y son los docentes quienes reflexionan sobre la actividad presentada.

Se hace especial hincapié en que estas metodologías aporten a los aspectos más débiles de los docentes; entre ellas, se menciona especialmente la dedicación metodológica para la planificación de la clase y la evaluación del curso; sin desmerecer los otros aspectos que la metodología debe abordar: como hacer una buena clase; cómo distribuir los tiempos dentro de la clase, etc.

“De acuerdo a los criterios digamos, a la parte más vulnerable del profesor, si el profesor está fallando, por ejemplo, en evaluación habrá que centrar el reforzamiento en el área de evaluación, por ejemplo. De acuerdo a eso, a las necesidades de cada profesor. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

De acuerdo a lo que señalan los Encargados Comunales, muchas veces en el diseño que se licita ante los Ejecutores se proponen un marco de tipo de metodologías a utilizar, con el objetivo final de que el docente logre realizar una buena clase ante sus alumnos. Cómo se señalaba anteriormente el foco metodológico del diseño es la actividad grupal de los docentes¹⁶. Comenta un Encargado Comunal:

“Claro, nosotros planteamos, por ejemplo, describimos la actividad, le decimos “taller presencial con metodología activa y participativa que favorezca la (...) para manejar herramientas que les permita la construcción de actividades coherentes con objetivos propuestos para las clases, potenciando el trabajo de análisis y discusión grupal”. Y se la planteamos, la metodología, a través de la... Y fundamentamos el objetivo, entonces, en base a la fundamentación del objetivo y la descripción de la actividad planteamos la metodología y también eso le, digamos, más o menos, para que los Ejecutores sepan qué es lo que nosotros estamos pidiendo”. (Encargado Comunal, Illapel (M))

Entendimiento del Ejecutor

Los Ejecutores diseñan las metodologías de las actividades de PSP a partir de dos fuentes disponibles de información:

1. De acuerdo al diseño inicial que generó el Encargado Comunal.
2. Respondiendo directamente a los resultados de la Evaluación Docente de los profesores mal evaluados de la comuna.

Si bien los objetivos y el marco metodológico vienen en el diseño inicial del plan, los Ejecutores tienen que entregar al CPEIP cómo harán las sesiones que tienen planificadas, intentando ser lo más realistas y concretos en diseñar cada sesión.

¹⁶ Es interesante notar que, tanto Encargados Comunales como docentes, valoren las metodologías participativas y grupales, cuando en la práctica de sus aulas suelen predominar la clase expositiva.

En algunos casos, este diseño inicial viene muy acotado, contemplando solo las dimensiones que es necesario abordar en el curso para suplir las carencias de los docentes mal evaluados (considerando los índices comunales).

“Y les presentamos una propuesta en base a los resultados de la Evaluación Docente, con las típicas dimensiones y los focos”. (Ejecutor, Huechuraba)

Los Ejecutores señalan que el diseño del PSP está bastante estandarizado, ya que se debe adecuar contenidos y metodologías a las 7 dimensiones que exige el Ministerio de Educación y el Encargado Comunal, por lo que se trata de un instrumento al que le falta flexibilidad para adecuarse a las características reales de los docentes. Esto se debe a que las decisiones de planificación están dadas, como ya ha sido mencionado, por las dimensiones que en promedio están más deficientes en la comuna, lo que no responde necesariamente a las carencias específicas que tienen los docentes que participan del PSP.

Sin embargo, se detectan esfuerzos por responder a contextos específicos. En el caso de Cerro Navia (M), la Ejecutora plantea que, si bien ellos presentan una actividad de PSP “tipo” para todas las comunas, éstas pueden hacer requerimientos específicos que respondieran a su realidad local, lo que va desde contenidos hasta metodologías de trabajo y cantidad de horas del PSP.

“Este año tuve un PSP que era acompañamiento en el aula solamente, Cerrillos que la encargada una Directora bien movida, me pidió un PSP diferente. Me dijo “yo lo que quiero es que tus profesores vean cómo trabajan mis profesores en su sala (...) que vean interacción pedagógica, porque estaban mal evaluados en interacción pedagógica. Entonces hicimos un taller de interacción pedagógica, les entregamos metodologías, estrategias, vimos lo que ellos hacían les propusimos otras cosas y luego de ese taller les dijimos vamos a ir a verlos a su sala así que practiquen lo que hemos hecho, porque queremos ir a ver cómo les resulta y de 17 profesores que asistieron al taller y que les correspondía PSP, logramos ver 13 (...)”. (Ejecutora, Cerro Navia (M))

Asimismo, se identifican Ejecutores que solicitan reuniones con los encargados de educación del DAEM para comprender mejor las necesidades de la comuna y así poder desarrollar mejores actividades para el PSP.

Redefiniciones del Ejecutor

Se identifican iniciativas inversas, en el sentido que los Ejecutores son los que replantean al Encargado Comunal el diseño del curso, en función de desarrollar con éstos otras habilidades más básicas y fundamentales como planificación, y convencen a la comuna de tomar a los docentes desde este nuevo punto de vista, para que sea capaz de tener resultados positivos en la próxima Evaluación Docente.

“Aunque la comuna te diga: ‘mira, en realidad, yo quiero que los profesores trabajen evaluación, gestión de aula, y... y evaluación desde el diseño de instrumentos y desde qué hacer con los resultados y gestión de aula. Perfecto, pero vamos a partir con la planificación, porque la planificación finalmente es la que articula todo lo demás, y cuando tú partes desde la evaluación, desde donde partas también, la experiencia nos ha indicado que en realidad los profesores no saben planificar”. (Ejecutor, Las Condes (M))

Otro aspecto que se observa es que en la mayoría de las comunas consultadas no hay supervisión directa de los EC a los Ejecutores durante la ejecución del PSP y muchas veces los Ejecutores modifican sus actividades según los requerimientos de los mismos docentes. Por lo que las

actividades planificadas inicialmente por el EC no son realizadas por el Ejecutor, son modificadas sin el conocimiento del EC. En estos casos, que son la mayoría, el Ejecutor es completamente autónomo sin ninguna supervisión ni del EC, ni del establecimiento educacional, ni tampoco del CPEIP o del Ministerio. En algunos municipios, los menos, se pudo constatar que el Encargado Comunal supervisa las sesiones.

Es así, que el Ejecutor recibe los objetivos de qué debe cumplir cada sesión y debe aterrizarlo en cuanto a los temas que se abordarán y asumiendo los intereses de los profesores.

“Entiendo yo que [nombre], entiendo que es ella quien propone, por decirlo, se podría decir la cabeza pensante, la diseñadora, y yo sería la Ejecutora en este caso (...) Pero eso yo lo adecué respetando siempre los lineamientos que ella me propuso, que ella me entregó y obviamente desarrollé los temas basado en aquello y considerando los intereses de los colegas”. (Ejecutora, San Pedro de la Paz).

Este es el PSP concreto y real, no el administrativo, el que se realiza entre Ejecutor y docentes y cuyas acciones no necesariamente pueden ser evaluadas. ¿Cuál es el impacto de este curso PSP concreto? ¿A qué se refiere la satisfacción de los docentes, al PSP diseñado por el EC o al ejecutado? Claramente este espacio entre el Ejecutor y los docentes se convierte, muchas veces, en una caja negra para el sistema.

3.3. Definición/Elección de Contenido de PSP

Como ya ha sido planteado, los contenidos de los PSP se orientan por el Marco de la Buena Enseñanza y directamente relacionados con las dimensiones críticas de la Evaluación Docente; así como con las metodologías seleccionadas.

En otras palabras, los contenidos de los PSP se orientan por criterios básicos exigidos por los Encargados Comunales, basados en los resultados principalmente comunales de la Evaluación Docente.

“Bajo los mismos resultados digamos, los resultados de los profesores están y se muestran y hay gráficos que en los propios informes vienen, donde han presentado las mayores debilidades y sobre esa base se trabaja, como decía antes se tocan todos los aspectos, pero haciendo hincapié en los que están más débiles”. (Encargado Comuna, Cerro Navia (M))

Los Encargados Comunales tienen claridad de que las horas que disponen para trabajar las dimensiones descendidas son acotadas, de tal manera que los cursos deben plantearse para responder a las dimensiones críticas más relevante.

Contenidos enfocados en los promedios de la comuna y no de cada uno de los docentes.

Para los Encargados Comunales cada actividad de PSP está diseñada en base de aquellas áreas más críticas de las dimensiones mal evaluadas como promedio de la comuna en la Evaluación Docente.

Al consultar bajo qué criterios se seleccionan los contenidos que son abordados en el curso, los EC responden que se basan en las áreas que, en promedio, son más débiles.

“... en relación a las áreas críticas, porque hay dimensiones que el ministerio dio un día, dio siete dimensiones, no sé en cuál de esas dimensiones ha fallado el profesor más, entonces ahí se refuerza esa área... también no se puede hacer en dieciocho horas una educación personalizada imposible, pero se refuerza el porcentaje que este más alto, de la falta de herramienta” (Encargado Comunal, Constitución (M)).

Por otro lado, el diseño también difiere de acuerdo a la cantidad de asistentes y la diversidad de perfiles. Así, si el curso supone un grupo reducido de docentes, entonces los contenidos se pueden adecuar hasta el nivel de enseñanza y asignatura.

En cambio, si el curso tiene muchos asistentes y de diferentes comunas y asignaturas, como es el caso de los PSP ejecutados por algunas Universidades, la cantidad de horas, el nivel de los contenidos en el curso es más general y suele tomar los indicadores más críticos de las 7 dimensiones. Se debe destacar en este contexto que si bien los docentes esperan que los temas sean abordados para cada una de las asignaturas que les es pertinente, los Ejecutores declaran que esto no es necesario, pues lo que deben mejorar se relaciona con temas que son atingentes a la docencia y no a las asignaturas en forma particular.

“Nosotros no trabajamos asignaturas ¿Por qué? Porque la Evaluación Docente no evalúa disciplina, evalúa profesión, entonces todos los temas son profesionales, son didácticas, metodologías, evaluación, interacción, son temas profesionales y cada uno lo aplica a su asignatura”. (Ejecutora, Cerro Navia (M))

Destaca entonces en esta interacción, que los docentes esperan que los cursos releven información concreta y específica a sus particularidades, y no rescatan en los PSP la visión reflexiva de los contenidos y de la didáctica, ya que les es difícil visualizar cómo traspasar los contenidos a su realidad particular como docente de una asignatura y nivel particular.

En este contexto prima un criterio de realismo en los Encargados Comunales, en cuanto asumen que los PSP se orientan según los promedios de los resultados de la Evaluación Docente y no a los desempeños específico de cada asistente a los PSP. La interacción directa entre Ejecutor y docente es la que dará cuenta de los contenidos específicos que se profundizarán en las sesiones del PSP. En este contexto, los Ejecutores de los PSP muchas veces se ven enfrentados al dilema de que las necesidades de los docentes, que surgen en mismas clases, difieren de las necesidades que vienen expresadas en la Evaluación Docente.

Por ello es que los Ejecutores estiman que se requiere de un segundo nivel de profundidad, después de las dimensiones, para responder a las necesidades particulares de los docentes; pues se carece de un abordaje particular en torno a las herramientas de enseñanza y aprendizaje de cada uno.

En este escenario, y para responder a las necesidades particulares, algunos Ejecutores manejan como recurso pedagógico preguntas gatillantes que invitan al docente a mirar y evaluar su práctica con los estudiantes. Con ello se levantan necesidades e inquietudes particulares de los asistentes que son atendidas por los Ejecutores. Aunque estas inquietudes son parte de las dimensiones de la Evaluación Docente, no necesariamente estaban contempladas en los contenidos del PSP, evidenciándose un desajuste entre el diseño de los PSP y las necesidades de los propios docentes.

“Entonces yo digo ‘profesor, ¿esto es relevante de aprender?’ ‘sí, pero ¿cómo usted me podría asegurar que ese alumno aprendió?’. Y las cosas que te dicen tienen poco que ver con el aprendizaje que están destacando. Entonces cómo vamos trabajando también en que ellos visualicen cómo pueden evidenciar el aprendizaje de una persona, o sea, no conocen ni lo que tiene que aprender ni lo que tiene evaluar”. (Ejecutor, Huechuraba (M)).

De modo que para estos Ejecutores el acceso a los contenidos no es a través de un trasvase de materia, sino que se llega a ellos a través de una práctica de reflexión con los docentes, como una actividad presente y que invita al diálogo y la discusión.

“O sea, ahí se movilizan las experiencias, pero con harta reflexión, para que vayan viendo en realidad qué... qué de lo que hacen funciona, qué no funciona, y con harto modelo también, a través de la reflexión y mostrando modelo. Era como todas estas ideas que fuimos poniendo en un plan de trabajo” (Ejecutor, Las Condes (M))

Abordando las particularidades de cada uno, se evidencian debilidades concretas de los docentes, como confundir la didáctica con una planificación; no saber distinguir un diseño de una planificación; no diferenciar un procedimiento de evaluación con un instrumento de evaluación e incluso y una de las más evidentes cuando un docente no alcanza a finalizar un buen portafolio, la planificación.

En este contexto, los Ejecutores deben acercar los PSP a la experiencia concreta de aprendizaje del docente; incluso, a veces, debido a que ellos son poco autocríticos al diagnosticar las deficiencias metodológicas que lleva a cabo con sus propios estudiantes y es el Ejecutor quien se los hace ver, en base a las estrategias ya mencionadas, que permiten empatizar con la posición de sus estudiantes.

Los Ejecutores son claros en enfatizar que las actividades de un PSP tienen mayor sentido cuando éstas se abocan a las necesidades específicas de los docentes, en especial aquellas necesidades conectadas con la realización efectiva de sus clases y la relación con sus estudiantes –en cuanto el ethos de estos últimos. En ese sentido, durante la realización de los PSP, prefieren adaptar los contenidos tanto a las demandas de los docentes como a las necesidades que logran visualizar, antes que seguir el diseño original del Plan con el que se inició la jornada.

“Y también al finalizar hicimos una sesión más donde vimos lo del trabajo colaborativo, porque ellos me pidieron como el trabajo colaborativo era nuevo este año, me dijeron pucha, igual andamos medios perdidos con esto, no sabemos qué hacer, cómo hacerlo. Yo les dije, ya, pero miren, centrémonos en las sesiones en lo que tenemos que hacer y al final vamos a hacer una sesión más para ver lo del trabajo colaborativo” (Ejecutora, La Ligua)

Entonces, queda la sensación entre los actores de que el PSP se convierte en una acción auxiliar para que el docente se sienta mejor realizando clases que puedan ser valoradas por los alumnos, además de permitirles superar las dimensiones críticas de su Evaluación Docente.

Desde otra posición se puede observar al jefe DAEM y al Encargado Comunal, como actores que en varios casos se encuentra distanciado de la especificidad del contexto de los docentes. Esto se infiere de acuerdo a los relatos de ellos en que posicionan los PSP en torno a la Evaluación Docente y no como parte de un proceso de mejora continua de las competencias pedagógicas de los docentes. Junto con lo anterior, se evidenció una alta carga laboral de los EC en otras funciones más allá de los PSP, lo que los distancia aún más de la posibilidad de detenerse a visualizar las necesidades particulares del cuerpo docente de la comuna e insertarlo en una política de desarrollo profesional de mayor envergadura.

“Claro, tengo otros cargos, no es dedicación exclusiva el tema del PSP ni la Evaluación Docente. Sino que, además, veo todo lo que es la SEP, la implementación de la SEP, la revisión del plan de mejoramiento, presupuesto y todo eso”. (Encargada Comunal, Huechuraba (M))

“(…) La verdad es que de 100 profesores son bastante menos de la mitad los que buscan perfeccionarse y estar siempre en procesos de aprendizaje y eso se da (...) mayoritariamente (el profesor) se queda casi con lo que le entregaron en los primeros años de la formación inicial”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

3.4. Diseño de un PSP: temporalidad y condiciones de ejecución

Duración del PSP y periodo de ejecución

Para comenzar este punto, es relevante destacar que existe un conflicto transversal a la mayoría de los PSP, ya sea en comunas de la muestra calificadas como aquellas que mejoran o como aquellas que no lo hacen, que se relaciona con el momento en el año en el que se realizan los PSP. Es recurrente encontrar casos en donde, incluso al momento del levantamiento de información para el presente estudio –fin de año- los PSP no se habían ejecutado para el año 2016.

De manera general, los docentes están insatisfechos con el período en que se realizan las actividades del PSP, porque generalmente se realiza en el segundo semestre y coincide con la mayor carga escolar y con que los profesores se han vuelto a evaluar.

En general, los PSP tienen una duración máxima de dos meses, con actividades una a dos veces por semana. Estos suelen comenzar en agosto o septiembre e incluso se han encontrado casos donde el PSP comienza en diciembre o enero. Algunos Encargados Comunales que optan por la realización de los cursos al término del año escolar lo hacen para no agregar actividades a los profesores que deben cerrar el año escolar. Esto se contrapone con la opinión de los docentes, que ven desfavorecidos sus procesos formativos y la relación con sus respectivas evaluaciones docentes cuando esta capacitación se hace después de la ED. Debiera ser responsabilidad de los EC asegurar que la ejecución de los PSP sea antes del periodo de la ED, pero en general los EC no la asumen como tal y más bien consideran que está fuera de su capacidad de gestión.

A la razón antes señalada de no interrumpir el cierre del año escolar, se suman dificultades para financiar el plan, lo que dilata su ejecución. Los fondos que entrega el MINEDUC muchas veces llegan desfasados, principalmente porque los Planes se entregaron al CPEIP fuera del plazo establecido por esta entidad. No obstante, se evidencian estrategias alternativas, como las impartidas en la comuna de Las Condes, donde el PSP se inicia junto con el comienzo del período escolar y previo a los plazos establecidos por CPEIP y, al interactuar con otras actividades planificadas para la formación docente de la comuna, se convierte en un plan que se aplica durante todo el año, con la frecuencia de una vez a la semana y que convoca a docentes de toda la comuna, más allá de su Evaluación Docente.

“Es que esa es una, si capacitamos como te digo pero no para hacer el portafolio eso lo saben los profes, pero capacitamos en hartas clases siete este año porque venía mucha gente nueva, pero ese es un apoyo de la comuna, pero esa es caperuza total no tengo nada que decir, o sea, cualquiera de nosotros va y guau. Pero es concreta entonces se ve ponte tu todas las partes de las clases, como se hace una clase bien hecha, cual es la primera parte que no es motivación, la motivación no es oye tienen que motivar, no pues hay que enseñar cómo se motiva, las cuatro partes del inicio de las clases, las cuatro etapas bien dadas, bien enseñadas y con todos los detalles de cómo realmente se hace, como se hace en concreto, entonces eso es enseñando sobre todo para la gente nueva que ingresa a la comuna” (Encargado Comunal, Las Condes (M)).

Como los docentes se aproximan a los cursos PSP buscando aprender en forma puntual, un método o consejo de acción de aprendizaje, si esto se lleva logra, no importa que el curso sea relativamente corto, porque adquieren información que no tenían antes. De esta forma, en general, la duración del PSP no es objeto de evaluación, ya que la importancia se centra en las nuevas herramientas o conocimientos que se pueden adquirir. Aunque si la experiencia del relator genera sesiones animadas que capturan la atención de los docentes, la sesión se considera corta por lo entretenida y pertinente a la expectativa de los docentes.

“Fueron (clases) muy dinámicas, se pasó muy rápido la mañana, yo creo que fue igual el relator ayudó mucho en eso porque era muy práctico, de conversar, de dar su opinión uno, de consultar, fue practico, practico”. (Docente, Constitución (M))

Durante la ejecución del curso, los docentes valoran aquellas sesiones que le permiten la adquisición de habilidades pedagógicas específicas y concretas, no así aprender conceptos o estrategias más globales; esto se logra con que cada sesión sea autocontenida y, por tanto, no implica un aprendizaje más profundo. Entonces, desde el diseño inicial del Encargado Comunal hasta la búsqueda de lo específico por parte de los profesores se produce una brecha, que pone en duda el logro del objetivo final de los PSP, que es “que los docentes cuenten crecientemente con más y mejores herramientas profesionales que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas” (CPEIP, V4, pág. 5).

Por lo tanto, como se verá más adelante el aprendizaje en los PSP no es continuo, sino discreto, se aprende puntualmente una metodología, planificación, se reciben consejos, que el Ejecutor enseña de una vez, y eso puntual es lo que queda como aprendizaje en el docente. No se logra incorporar en su totalidad los contenidos que entrega el Ejecutor a lo largo de todo un PSP.

Por otra parte, las horas por cada sesión son bastante regulares, se trata de 3 horas aproximadamente en horario de tarde en día hábil o sábado por la mañana; debido a la extensión de las horas, estas actividades deben ser atractivas para los docentes, porque de lo contrario se alejan emocionalmente del curso.

“Parece que era de las cuatro hasta las seis y media, no lo recuerdo bien (...) Pero a veces salíamos a las siete, siete un cuarto” (Ejecutora, La Ligua)

De acuerdo a lo especificado por Ejecutores, la cantidad de horas, si bien suelen ser la misma, varía de acuerdo a la cantidad de asistentes y a las necesidades particulares que especifique el Encargado Comunal como aspecto relevante a abordar. A lo que se agrega la importancia en la planificación del lugar en el cual se llevará a cabo el PSP.

“(…) si van a enviar a sus profesores acá a la Universidad o si vamos a tener que ir a cada comuna a realizar, a ejecutar el plan de superación. De ahí viene la variabilidad del número de horas que va a durar el plan de superación dependiendo si vienen a la Universidad le hacemos un plan de superación de 30 horas pedagógicas, este año hubo una comuna que quiso un PSP de 40 horas y se lo armamos ¿ya? esa fue una comuna que quiso empezar de cero, pero también hay otras como Colina que eran apenas 21 personas que quiso un plan de superación de 16 horas, hicimos 4 sesiones de 4 horas”. (Ejecutora, Cerro Navia (M))

Aunque hay Encargados Comunales que señalan que las horas definitivas del curso están dadas por el número de profesores asistentes, porque de ese número depende el monto asignado a la ejecución del curso.

“Es que la cantidad de horas está supeditada a la cantidad de dinero que, que cancelan por cada uno de los profesores, entonces, son montos bajos, por lo tanto, lo que nosotros podemos contratar son 20 horas como máximo de desarrollo, por los montos”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo(M)).

Horario y día

Las horas destinadas a un PSP varían según la comuna. Los Ejecutores sostienen que la variabilidad es de entre 12 y 60 horas, y depende de los fondos con los que cuente el municipio. Entonces, la planificación del PSP está estrictamente relacionada con la cantidad de horas que se disponga. Pero,

al mismo tiempo, existen contenidos que, dada la experiencia del Ejecutor, se consideran claves. En estos casos, cuando se dispone de pocas horas, el Ejecutor decide pasar por contenidos generales, sin especificar, pero abordarlos todos.

“yo tengo calculado que, para enseñar un buen módulo de evaluación, que es el que más tiempo me requiere; eso, necesito entre 12 a 20 horas, y si tengo pocas horas en un PSP, porque hay PSP de 60 horas, como tengo PSP de 12 horas. En los PSP de 12 horas, yo tomo todos los temas; empiezo antes igual; o sea le agrego más horas de las que es, pero sé que tiene que ser más corto, entonces lo que yo hago es mostrar las ideas centrales de aquello que no está en el proyecto, -no sé si me entiende-, o les llevo pre picado el tema y les digo miren “así y así, ¿se entiende o no se entiende?”. (Ejecutor, Puerto Varas (NM)).

Otros Ejecutores, indican su desacuerdo con la relación entre contenido y horas solicitadas por los Encargados Comunal. Por ejemplo, el Ejecutor de San Antonio (NM), sostiene que la institución contratante exige combinar cursos prácticos y cursos teóricos, en un total de 30 horas, descritos en una propuesta técnica a partir de la cual se diseñan los talleres. La distribución del porcentaje de cursos prácticos y teóricos queda a criterio del Ejecutor.

“no comparto mucho la metodología del PSP como programa de que vaya a ser un cambio profundo a la práctica y en resultado del profesor, la forma en que está visto que sea un curso de 30 horas distribuido en una semana y que ellos vayan a escuchar o vayan a trabajar prácticamente ahí, después ellos tengan que hacer como la aplicación solos o que quede a su disposición el bajar todo esto al aula o el trabajo práctico, yo creo hay un tremendo vacío, creo que el recurso no está siendo bien utilizado no va a impactar en lo sé que se interesa realmente el objetivo yo creo del plan de superación profesional no impacta en donde debe” (Ejecutor PSP, San Antonio (NM)).

Si bien el presente apartado trata de los horarios y días, es necesario detenerse en un punto ya mencionado con anterioridad: el nivel de conocimiento técnico pedagógico del EC. Un PSP que genera poco impacto en el aprendizaje de los docentes puede tener relación con las herramientas de planificación y diseño que tienen algunos EC, reiterándose la necesidad de actualizar los conocimientos de estos actores en torno a dimensiones que son parte de la labor pedagógica de quien diseña instancias de formación continua para docentes.

En cuanto a la adecuación de horas pedagógicas por tema, Encargados Comunales y Ejecutores disienten, considerando algunos que las horas son suficientes, mientras otros indican que el número de horas de cada curso no es la adecuada, considerando que es necesario destinar meses de trabajo para abordar los temas que se necesitan.

“(…) muy poco definitivamente fue algo express que eh, fue como te repito bien evaluado por los docentes, pero yo creo que todos quedamos con la sensación de que esto requiere por lo menos unos cuatro meses de trabajo” (Ejecutor PSP, Iquique (NM)).

Aun así, es difícil que el Ejecutor señale la relación de horas por temas, porque como varían las clases de acuerdo al interés real y concreto del docente, el tiempo de dedicación de cada tema termina siendo relativo.

Los días más utilizados para los cursos, son el miércoles y, viernes de 15.00 a 18.00 y sábado de 9.00 a 13.00. Los días de las clases se deciden principalmente entre el Encargado Comunal y el Ejecutor en relación a la disponibilidad horaria de estos últimos y la disponibilidad de dependencias donde realizar el PSP. En este espacio, nuevamente se observa que la visión de los docentes queda fuera de la planificación de las actividades.

Escoger un horario para estos cursos es un verdadero tema para los Encargados Comunales, porque no siempre pueden conciliar las disponibilidades de los profesores, dado que, por lo general, tienen otras actividades laborales o personales.

“No lo que pasa es que es día sábado, entonces de repente los profesores tienen otras responsabilidades, el Profesor de Educación Física trabaja en el (...) tiene que pedir permiso, el otro tiene una ferretería, tienen familias. No sé en qué momentos se podrá hacer eso, a lo mejor, podría ser un intensivo en vacaciones de invierno, en vacaciones de veranos, tratar de buscar otro horario”. (Director, Cerro Navia (M))

En otros casos, y en menor medida, los PSP se realizan durante la jornada laboral de los docentes, lo que es bien valorado por ellos, en cuanto implica un menor desgaste debido a que no ocupan horas extras.

“... a las 3 creo teníamos que estar ahí, pero era a la última hora que yo tenía clases tenía que estar allá y no hacia la última hora para ir para allá. Por un lado, bien, porque estaba en mi horario de clases, no fuera del horario del colegio”. (Docente, Huechuraba (M))

Los mismos Ejecutores declaran que cuando las sesiones son en días laborales, los docentes dejan de asistir a los cursos generalmente porque no logran llegar a la hora y por el cansancio acumulado después de una jornada laboral.

“Si tu sales a las 7 de la tarde, después de las 7 y ahí estamos 3 o 4 horas. Imagínatelo un día de semana que yo trabajo en Santa Olga y yo llegaba a Constitución, eso significaba media hora de bus, me bajaba del bus, me iba a la escuela donde se estaban haciendo los talleres y tenía que estar hasta las 9 de la noche sentada; ¿Qué aprendí? Nada”. (Docente, Constitución (M))

El tema de la hora en que se realiza las actividades de PSP, en algunas comunas como San Antonio (NM), sigue siendo objeto de discusión, llevando incluso a que se retrasen los inicios de los cursos de PSP. El encargado de San Antonio (NM) sostiene que los profesores le demandan que estos tengan lugar dentro de la jornada laboral. Sin embargo, el encargado sostiene que el atraso en la aplicación del último PSP se debió justamente a la resistencia de los profesores quienes, además, se justifican argumentando que la Evaluación Docente no fue correctamente aplicada –problema que, argumenta el encargado, pertenece al nivel central y no al nivel comunal.

“(...) tuvimos que postergar en inicio tres veces de los PSP, porque nosotros hacíamos los PSP a partir de las cuatro y media de la tarde, hasta las siete y media, y no querían porque ellos quieren los PSP dentro de su jornada de clases, y esa es una discusión permanente, de por qué se hacen los PSP a esta hora, como todos vienen a los PSP obligados, ellos se sienten obligados, y reclaman porque consideran que su evaluación fue mal hecha, pero quien evalúa no somos nosotros es el nivel central, es todo un proceso que es ajeno a nosotros (...). La vez anterior lo hicimos en enero, dos años en enero porque tuvimos dos años consecutivos de paro, nos fregaron todo el plan, desde septiembre en adelante paro, ocho colegios en paro no pudimos hacer nada” (Encargado PSP, San Antonio (NM)).

Dada la extensión de las sesiones, se hace necesario interrumpir la clase y dar un descanso con café. Esta actividad generalmente es responsabilidad del Ejecutor, obligación contraída con el Encargado Comunal que lo contrató; pero también hay casos, donde es el Municipio quien se encarga de atender a los docentes en este receso.

Por lo tanto, queda de manifiesto que no existe un plan preconcebido respecto de qué actor, formalmente, se hará cargo de este espacio de descanso, lo que implica que, en reiteradas ocasiones, los municipios comprometan un *coffee break* que no cumplen a la hora de realizar la actividad, pues la capacidad de gestión del mismo, se ha visto superada.

Condiciones para la ejecución del PSP

Se aprecian dos tipos de dependencias para la realización de los PSP. Por un lado, hay comunas que solicitan a los Ejecutores la realización de las actividades en dependencias que dispondrá la municipalidad, ya sea un establecimiento educacional o bien dependencias municipales. De acuerdo a lo señalado por Ejecutores de universidades y algunos Encargados Comunales, esto no necesariamente asegura la asistencia de los docentes convocados, pues la infraestructura proporcionada no ofrece las condiciones mínimas de comodidad ni los ambientes adecuados para actividades de formación.

“En la Universidad hay un ambiente de estudio, (...) que uno va a aprender, y cuando uno va ahí [escuela], se queda en mismo lugar donde trabaja. El crear un ambiente de estudio es más complejo a nuestro juicio”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

“Es que la primera vez que fuimos (a Cerro Navia (M)) nunca en mi vida había pasado tanto frío y con el director de educación que había sido director mío en Santiago...el me busco y yo (dije) ok. voy para allá, pero no voy a poder dar café... no, yo lo pongo, yo lo pongo la Dirección de Educación acá lo pone, se les olvidaba todas las veces y era una sala pero congelada y que terrible no poder que esos profesores se tomaran un cafecito caliente y así fue como fueron desertando... muy buena la asistencia eso si...” (Ejecutora, Cerro Navia (M))

Otra modalidad, y en directa relación con lo anteriormente planteado, es la ofrecida por Ejecutores de universidades, que desarrollan los PSP en sus propias instalaciones. Este tipo de infraestructura cuenta con todas las condiciones adecuadas para llevar a cabo estas actividades, ya sean clases expositivas, salas grandes con sillas cómodas para los asistentes, aire acondicionado y buenos servicios para el descanso, un *coffee break* con un “buen café”.

“De repente no podemos entregar por ejemplo en el recreo, en el alto un buen café un servicio de calidad como acá, que las salas sean acogedoras, que haya instalado un data, que haya audio, que las mesas sean cómodas, las sillas sobre todo, nosotros donde hacemos acá el PSP es en la Facultad de Derecho ¿porque? Porque la Facultad de Derecho siempre tiene como salas disponibles en el horario que nosotros lo pedimos que son los días sábados en la mañana y las salas al igual que aquí también son salas cómodas, con sillas blanditas, con mesas limpiecitas, con baños adecuados, con aire acondicionado me entiendes tú, donde están cómodos eso nosotros esperamos” (Ejecutora, Cerro Navia (M))

“Por lo general consideran en el break, un café, un sándwich, un jugo, en el fondo que sea grato, que el profesor que quiera tomarse un café tenga que sacar plata de su bolsillo y tengo que ir a la cafetería a comprárselo al frente. Ellos trabajan con estos aspectos, que el ambiente sea más atractivo, por último, los sándwiches son ricos”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

El contar con dependencias que cumplen con una buena infraestructura para el desarrollo de los PSP no implica siempre que se tenga buenos resultados en la asistencia, el espacio habitable de las clases es una condición que requieren los Ejecutores de universidades para impartir los cursos, pero saben que no es suficiente para atraer a los docentes.

“Entonces en esas condiciones nosotros ya nos acomodamos a trabajar, pero la verdad que acá las cosas son distintas esta es una Universidad que utiliza todas las utilidades, valga la redundancia, en tener una mejor Universidad mejores condiciones, mejores salas, etc., ¿ya? Entonces nosotros siempre preferimos que vengan y los tratamos de conquistar los invitamos a sentirse una vez más universitarios, estudiantes de nuevo en una Universidad bonita, cómoda, bueno... no siempre nos resultó porque todos querían que fuéramos para mejorar la asistencia que es el gran problema que hay, te digo en contadas ocasiones hemos tenido, en estos 8 años que han estado a mi cargo, más de un 60% de asistencia siempre, han sido contados los años 63, 62, pero este año fue muy baja la asistencia” (Ejecutor, Cerro Navia (M))

Este punto se considera relevante, pues las condiciones adecuadas tanto respecto a las instalaciones como a los servicios (como el coffee, y otros), si bien, pueden parecer meras condiciones logísticas para la implementación del PSP, se convierten en elementos claves para fomentar la asistencia de los docentes. La calidad de las instalaciones y la composición del coffee son elementos que generan ya sea un clima adecuado o inadecuado para el desarrollo de las actividades. Por tanto, queda claro que se trata de un tema no menor que debe quedar de algún modo resguardado en el contexto de diseño de los PSP.

3.5. Necesidades de los docentes que asisten a los PSP

Dado el carácter cualitativo del presente informe, no se puede dar un orden jerárquico al conjunto de expectativas que tienen los docentes al realizar los cursos PSP, pero sí es posible evidenciar dos temas de interés para abordar en los PSP:

- Aprender a hacer un buen portafolio para mejorar la próxima Evaluación Docente

Los docentes asocian directamente estos cursos con enseñanza de habilidades para elaborar el portafolio, sin que exista una voz autorizada que respalde esta expectativa, creen que por defecto se les debe enseñar a hacer el portafolio.

“(...) así tal como viene en la evaluación, porque uno tiene que hacerlo por paso: “esta clase vamos a hacer el primer paso de la evaluación, me lo van a escribir y lo vamos a revisar (como me lo hicieron revisar en el Docente Mas). Eso esperaba yo. Así tal cual, ahí uno sabe: “en esto me equivoque”. (Docente, Huechuraba (M))

Esta expectativa responde a una aspiración particular de los docentes, que no está prescrita en ninguna parte como condición de los PSP, pero que muchos asumen como el principal de los objetivos de la realización y asistencia a estas actividades. La ausencia de estos contenidos es visualizada como una carencia de la instancia de perfeccionamiento del PSP, sin comprender el sentido último de este. En este espacio se evidencia también que los docentes desconocen los aspectos reglamentarios de los PSP, en donde se encuentra restringido revisar la construcción del portafolio. Por ello, la crítica se puede enmarcar en que se abordan contenidos (las 7 dimensiones de la Evaluación Docente), sin lograr una asociación explícita de éstos con elementos que les permitiría la construcción de un portafolio exitoso.

“Nos enseñaron varias técnicas para hacer más fácil lo que nos piden en el portafolio, pero encuentro que no se enfocaron tanto en el portafolio; creo esas clases deberían ser ¿Cómo hacer un portafolio? Y hacernos hacer un portafolio. Deberían hacer algo así, más que guiarnos en algunas partes del portafolio, hacer un curso de portafolio”. (Docente Huechuraba (M))

En este caso, la motivación de estos docentes es adquirir la técnica para hacer un buen portafolio más que superar sus deficiencias pedagógicas. Esto último lo viven desde lo teórico y no saben operacionalizarlo para que efectivamente conduzca a una mejor práctica docente, al buen manejo de un portafolio, a un mejor resultado en la Evaluación Docente y, finalmente, un impacto positivo en el aula.

Incluso, algunos docentes manifiestan que el 'contrato' con los mandantes educativos de la comuna suponía que el curso PSP era para saber manejar el portafolio, y no ser parte de un curso de metodologías de enseñanza; como si su debilidad pedagógica estuviera sólo reducida a los resultados de la Evaluación Docente desligada de sus competencias docentes.

“Esperaba que nos dieran tips, darnos palabras claves para contestar el portafolio, lineamientos generales”.

“Algunos lineamientos que nos permitieran hacer el portafolio de mejor forma”. (Grupo de Discusión Cerro Navia (M))

Esta posición hace referencia a que los docentes se sienten perdidos con el manejo del portafolio, no tienen donde recurrir para aprender, es por eso que buscan en estos cursos PSP una instancia donde aclarar dudas sobre este proceso metodológico.

- Mejorar el conocimiento y desarrollo de dimensiones pedagógicas.

Se observan docentes que ven el PSP como una ayuda a su formación continua, lo que repercute, posteriormente, en una Evaluación Docente exitosa.

“Siempre cuando yo voy a un curso, me gusta ir a cursos, hay cosas nuevas que tu aprendes, no es siempre lo mismo, yo puedo pasar el tema diez mil veces pero siempre hay algo nuevo, si yo quería ver, o retroalimentarme en mi forma de hacer la clase, en las actividades...” (Docente, Las Condes (M))

“Esperaba aprender lo que yo tenía de carencia, tenía carencia en la parte de evaluación: que me dieran tips de cómo evaluar, qué pautas de evaluación.” (Docente, Constitución (M))

En este contexto, los docentes hacen dos interpretaciones sobre el beneficio de los PSP, por un lado, se valoran poco en cuanto al manejo del portafolio y visualizarían, en este sentido, un aporte escaso para superar falencias en la Evaluación Docente. Los entrevistados quieren beneficios precisos y claros con respecto a la Evaluación Docente: aprender a cómo superarla satisfactoriamente el año siguiente, y para ello el abordaje de las 7 dimensiones se vuelve una forma poco precisa de abordar la Evaluación Docente.

Por otro lado, los docentes valoran contenidos y metodologías que le pueden servir para su quehacer docente en el aula, especialmente la planificación de una clase y la evaluación de los alumnos. En este aspecto, el PSP se ve como un aporte, pero para aquellos docentes que solo esperan el desarrollo del portafolio, estos conocimientos y estrategias aprendidos, siguen quedando en un nivel más bajo de valoración frente a lo que conciben el sentido del PSP y su aporte a su desarrollo docente.

Por eso, una posición mayoritaria de los docentes señala que los cursos PSP adolecen de metodologías y consejos acerca de cómo enfrentar esta evaluación, mostrándose reacios a apostar por los posibles aprendizajes que pudiesen entregarles un PSP para estos efectos. Gran parte de la resistencia se relaciona con creer que se trata de conocimientos que ellos ya manejan y cualquier nuevo conocimiento adquirido no se relaciona con el objetivo esperado, la revisión del portafolio.

De manera tal que, si bien se trata de un aprendizaje valorado, para aquellos que esperan revisar el portafolio, esta oportunidad para adquirir nuevos conocimientos no logra otorgar un cambio de sentido a los PSP.

No obstante, lo anterior, hay experiencias de PSP en que explícitamente hay una coordinación entre el Ejecutor y el Encargado Comunal para que los docentes aprendan a realizar su portafolio en estos cursos, lo que es muy valorados por estos.

“Claro, es que la coordinadora me dijo “... yo tengo la idea de que este año como son menos profesores lo hagamos más como un trabajo práctico”. Yo le dije que sí, “si yo igual en los talleres pretendo hacer como ejercicios prácticos donde ellos vayan poniendo en práctica lo que vamos aprendiendo”. Yo le dije que yo soy de la idea de que quizás ellos mismos vayan construyendo su portafolio durante la ejecución de los Planes de Superación, entonces vamos trabajando en base a lo que ellos van construyendo que además es su insumo digamos para su portafolio. Así que fue como algo bien consensuado”. (Ejecutora La Ligua (M)).

3.6. El diseño metodológico y el ethos docente frente al PSP

Una posición de relator señala que más importante que las metodologías es el encuadre que hace el profesional o los profesionales encargados de los cursos a las expectativas de los docentes. Y que realizando bien este ajuste es posible trabajar metodologías para el aprendizaje lectivo de los docentes.

De tal manera, producto de una interacción personalizada, sesiones entretenidas y conducentes a satisfacer las expectativas de los docentes se genera entre docentes y la o el Ejecutor un ambiente enriquecido que permite una relación más simbólica que pragmática entre ambos roles. Con estas prácticas, se logra una relación pedagógica basada en la confianza.

“Así que, pensando en todo eso, aun así yo me siento comprometida con los profesores, porque ellos, generamos una cierta familiaridad y como que también ellos empiezan a tener confianza con uno, entonces yo digo, que llegue otro profesor u otro par a compartir con ellos estas experiencias a lo mejor no va a ser tan productivo o no va a haber un seguimiento como ellos quisieron”. (Ejecutor, Cañete (M))

Esta postura de Ejecutor (Huechuraba (M) y Las Condes (M)) pone de manifiesto que hay un momento emocional crítico al inicio del curso y cada vez que se pone en cuestión el saber de los docentes, por ejemplo, al rectificar su manera de proceder en clases.

“Es que hay un, cuando a ti te llega la carta, tú dices ‘es que yo no estoy mal, no estoy mal preparado. Y qué me va a entregar la persona que hace el curso’. Y no es por desmerecer, pero yo fui director rural, cinco años, trabajé en la escuela más alejada de la quinta región. Sin luz eléctrica, ni agua potable. Era como una autoridad en ese colegio, hacía de todo. Entonces cuando tú trabajas, sector municipal, yo trabajé en colegios subvencionados, trabajé en el sector particular, trabajé en Las Condes, en todos lados. ¿Qué me va a aportar un curso, que dura tanto? Que no es por ejemplo, constante” (Docente, Huechuraba (M))

En general, al inicio del curso, es característico que los docentes ofrezcan resistencia al sentido ético del PSP y a reconocer su propia calidad académica. Esta resistencia tiene relación con la trayectoria profesional de ellos, la puesta en duda de sus capacidades como docentes y con el quiebre de expectativas de los docentes que esperan del curso un plan específico para superar el portafolio, dado que se consideran a sí mismo con las competencias pedagógicas suficientes y no esperan que este curso les apoye en ese sentido.

“La verdad es que es bien decepcionante el curso o sea uno va con una expectativa como decía el profesor acá que quizás a uno lo van apoyar en ciertas debilidades que uno tenga en el portafolio porque finalmente es quizás problema solamente de llenado de portafolio porque la práctica uno muchas veces la tiene pero quizás uno no las transfiere al portafolio de la forma indicada o que ellos esperan entonces finalmente el curso da todo o sea algunas prácticas que uno tiene en el aula pero muy “ingenua” y sistema evaluativo pero finalmente el fondo al que uno va no se cumplen las expectativas con las cuales uno va o para poder apoyarte específicamente con los contenidos que uno pueda estar débil”. (Grupo de Discusión Docente, Cerro Navia (M))

Para enfrentarlo, los Ejecutores deben ganar inmediatamente su confianza, tienen que legitimarse en su rol de Ejecutores y en su planteamiento metodológico para el desarrollo del curso. De manera que este proceso formativo no se perciba como una nueva amenaza a su motivación y baja autoestima, producto de los malos resultados obtenidos en la Evaluación Docente.

Este último punto es importante, porque los Ejecutores no pueden obviar esta baja motivación producto de una baja autoestima. Entonces, aparece el segundo momento emocional, los Ejecutores plantean los recursos metodológicos que enseñan en el curso como un saber hacer que nace en conjunto con los docentes. No se los explica, sino que el método va surgiendo de la conversación con los docentes y eso los empodera e impide que tengan que explicitar que su saber metodológico en aula es deficiente, lo que haría más crítica la postura de resistencia. Los docentes que rechazan o están en desacuerdo con el PSP lo hacen o por una reacción emocional negativa ante la baja evaluación o por una conclusión valórica crítica: de un par no puedo aprender más de lo que sé.

“... de partida, por ejemplo, yo llevo tantos años en la educación, de partida me queda un año para jubilar, ya cumplí 64 años. Entonces, he trabajado en todos los sectores, he tenido cambios curriculares en las planificaciones. Yo estoy desde que comenzó el objetivo en tránsito, dado el objetivo tanto, después cambio al objetivo específico, ahora es OAO Objetivo/ aprendizaje, entonces siempre ha cambiado el formato de planificación y todo, pero es lo mismo en el fondo.” (Docente, Huechuraba (M))

De modo que, para los Ejecutores, el manejo afectivo/emocional del grupo de docentes es muy importante para el buen desempeño del curso.

“Yo creo que el... no sé si lo pueden llamar una práctica, pero el tema clave con este grupo de personas, que está con la autoestima tan baja, es tener relatores o profesionales que tengan un muy buen manejo afectivo. Lo que no debiese llevar a impedir decir las cosas que hay que decir, pero hay que generar las condiciones para decirlas, y cómo decirlas y mostrar elementos que le puedan ayudar al otro a verse como un sujeto capaz de cambiar, entendiendo que parte importante del no-cambio que esas personas tienen mucho que ver con la gestión de la comuna”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

Esto de la desconfianza inicial de los docentes al comienzo de los cursos PSP, y que luego el Ejecutor va resolviendo, se vivió de manera mucho más intensa y conflictiva cuando se inició, hace ocho años aproximadamente, los cursos PSP a propósito de la Evaluación Docente. Entonces el temor, la rabia y la frustración hacían actuar a los docentes en contra de esta iniciativa. Por lo tanto, los Ejecutores que vienen de esa experiencia inicial, sí saben ahora cómo enfrentar un curso de docentes que por primera vez asisten y también manifiestan resistencia.

“Mira, los planes generaron mucha resistencia porque se asocian a la Evaluación Docente. los primeros años fue bien difícil porque costaba mucho empezar la clase, nos atacaban. entonces, primero fue hacer entender que esto no era la Evaluación Docente, sino que en el fondo mi tarea es ayudar a actualizar aquellas debilidades de la Evaluación Docente, explicando el espíritu de la Evaluación Docente que, intenta recoger evidencias, no es algo político, se contraponen con lo que dice las noticias y la gente. Para mí, un profesor que se logra detectar que participa en clases, en dos años puede salir”. (Ejecutora, Andes Isla de Maipo)

Por eso, este mismo Ejecutor vive una experiencia diametralmente opuesta en aquellos cursos donde los docentes saben que asisten a una experiencia de aprendizaje, y van motivados y con actitud participativa.

“No es que no supieran hacer su trabajo, pero hoy entienden la tridimensionalidad del objetivo, a lo que tienen que apuntar, un aprendizaje significativo. Ya no es que tengan que partir de cero, entonces obviamente es mucho más rápido que aprendan la estructura de la clase y no hay resistencia. Tú perdías sesiones explicándoles lo importante que iba a ser lo que íbamos a hacer. Hoy uno parte al tiro porque hay uno o dos que dicen: “Ya, olvídase; profe, parta”, y empezamos al tiro”. (Ejecutora, Andes Isla de Maipo)

Desde CPEIP no ha existido una estrategia explícita para contener la resistencia inicial de los profesores. Esta tarea ha quedado en manos de los Ejecutores, quienes no siempre tienen la preparación para ello, siendo que disolver este factor emocional de la resistencia es clave para el éxito del curso PSP.

No hay una sola visión respecto del encuadre metodológico que deben tener los PSP. Por un lado hay una visión humanista, que dice que se debe apoyar primero a la persona del profesor, que se debe ayudarlo a mejorar su condición de profesor. Aquí, implícitamente, el Ejecutor debe colocarse del lado de la persona de profesor. Otra visión del curso de PSP es que literalmente es un conjunto de “instrucciones pertinentes” que apuntan directa y técnicamente a instruir al rol de profesor, desde una perspectiva vertical y autoritaria. Finalmente, en una tercera visión del curso es que debe ser impartido por el Ejecutor buscando restablecer un piso mínimo de saber educativo en el docente y el encuadre metodológico apunta a eso, a que el docente se comprometa a aceptar que tiene fallas básicas para generar una buena clase y tomando este compromiso, el curso debiera funcionar.

“Siempre tienen que ser participativas de aplicación, y de mucha reflexión, análisis de casos, nosotros partimos el primer día indicándoles a los profesores que nadie se puede ir del curso si no tenía su trabajo, el trabajo lo hacen ellos, nosotros no le hacemos nada en términos de que vayan a recibir una ayuda hacer un portafolio, (...) el profesor ha llegado a las clases sin saber cómo redactar un objetivo, no saben lo que es una habilidad, no saben cómo hacer una estrategia, entonces nosotros tenemos que hacer un trabajo práctico pero con un fuerte enfoque conceptual, (...), entonces me tiene que explicar, y que desde la neurociencia o desde el socio cognitivismo que está dentro de los programas, yo me alinee a lo que está del Ministerio, no bajo otra metodología, entonces terminamos con el trabajo final”. (Ejecutor, Constitución (M))

Respecto de cómo actúa el proceso, la visión es clara, lógica y formal en el sentido que el PSP refuerza aspectos en los que el profesor está más débil, lo que para los docentes es visto en directa relación con el portafolio.

“¿Sabes lo que pasa? Eso es lo que ellos te plantean, que tú hagas las cosas bien, ese es el objetivo, el objetivo no es que yo problematice sobre la Evaluación Docente, en mi impacto, en el día a día en mis clases en un colegio de alta vulnerabilidad, ¿cachay? El objetivo del PSP está súper claro, de que a ti te vaya bien en el portafolio y que tu entiendas como desarrollar todas las partes del portafolio (...).” (Docente, Isla de Maipo)

Por eso, con estos cursos los docentes que están motivados con estas sesiones se dan cuenta de que pueden diferenciar los aspectos técnicos de los circunstanciales cuando hacen clases, y que estos aspectos técnicos son los que aprenden en los cursos PSP y que además son los solicitados en la Evaluación Docente. De alguna manera, reconocen qué es lo sustantivo de su quehacer como profesor.

“Entonces el PSP lo que hace es decirnos “oye, lo que tú haces en clases está bien, pero necesitas poder cumplir con los parámetros para que te vaya en clases bien y te vaya de esta otra forma también” entonces ella me convenció de que mis clases son buenas y que puedo hacer buenas clases técnicas, cumpliendo con los pasos que te dice el marco para la enseñanza” (Docente, Isla de Maipo)

Dentro de los docentes que no están motivados con el curso, hay profesores con muchos años de ejercicio que señalan no necesitar más aprendizaje conceptual, que lo tendrían en su bagaje pedagógico, sino que más bien datos técnicos que les permita un acompañamiento práctico a su quehacer de docente y, en este ámbito, pasos prácticos para superar el portafolio”.

“No son efectivas encuentro yo, sobre todo para la gente que ya tiene su edad, yo digo que nosotros ya pasamos cierta edad y necesitamos más cosas prácticas que técnicas porque lo técnico ya lo manejamos, los conceptos ya los tenemos, a lo mejor lo práctico es lo que hemos ido perdiendo un poco porque nos hemos ido... hemos sido técnica, aprendí una cosa, después la sigo y así”, técnica ya, más que prácticas las cosas (...) Claro, manejo del contenido ya lo tenemos, ya lo manejamos. Lo que no tenemos son las herramientas para realizar un portafolio bien”. (Docente, Los Ángeles)

Pueden identificarse tres niveles en la génesis del PSP: en la base están los problemas de enseñanza detectados en el profesor; en un nivel intermedio está el Encargado Comunal que genera un plan de superación de los problemas detectados en la comuna, estos problemas deben estar referido a una o más de las 7 dimensiones planteadas por el Ministerio. Ya en este nivel se pierde especificidad del problema concreto de los profesores, porque el encargado reúne lo que considera lo común problemático de estos profesores o se centra en los problemas de enseñanza que tengan un mayor porcentaje, sin incluir en el plan los problemas más críticos de esos docentes de manera individual. Y en tercer lugar estaría, un nivel más abstracto en donde se encuentra la empresa Ejecutora que sólo conoce el plan común de superación planteado por el Encargado Comunal y genera un curso abocado a intentar solucionar el problema de enseñanza definido por éste.

En síntesis, se presentan tres tipos de diseño del curso PSP:

- Un curso PSP **directo**, en donde cada dimensión débil de los profesores es operacionalizada en algún tipo de actividad metodológica.
- Un curso PSP **selectivo**, en donde se seleccionan dimensiones débiles en función de los intereses educativas de la comuna, esto es, intentando adecuarse al perfil específico de los docentes.
- Un curso PSP **abstracto**, en donde se toma un promedio de todas las dimensiones débiles de los docentes y se definen metodologías para el conjunto de ellas.

Llama la atención que algunos Encargados Comunales definan que el plan de la empresa Ejecutora se aproxima a las necesidades de los profesores, sin mencionar que son ellos quienes hacen la mediación y son los responsables de los contenidos a tratar en los cursos. Se puede interpretar que quizás los EC consideran que vincular las necesidades de los docentes y el plan del Ejecutor es obvio y no requiere que se explicita. Además, los encargados no siempre son claros al momento de saber qué es lo que van a aportar al docente desde el PSP, porque hablan al mismo tiempo de ‘solucionar esa debilidad’ y atender ‘las necesidades de cada profesor’. La expresión ‘debilidad’ es algo específico y concreto a resolver en aspecto descendido de las competencias del docente, en cambio, ‘necesidad’ es algo más vago, que mezcla la parte de rol del docente con su aspecto más personal e íntimo.

En este capítulo se han abordado los diferentes aspectos y etapas de lo que implica el trabajo de diseño de un Plan de Superación Profesional, desde la perspectiva de los distintos actores entrevistados y sus contextos comunales. Si bien las estrategias metodológicas son parte importante del diseño de un PSP, su caracterización se mezcla con los elementos que involucran la ejecución de un PSP en sí. Por tanto, estos elementos serán presentados en el siguiente capítulo de “Implementación de un PSP”. En el siguiente apartado, se revisarán los discursos de los diferentes actores en el marco específico de cada una de las acciones que implica la implementación del Plan de Superación Profesional.

3.7. Pertinencia en el diseño

Los Ejecutores plantean que la confección de las actividades de PSP debe tener una doble pertinencia, referida la pertinencia como aquellas metodologías del diseño de un PSP que consideran la inclusión y diversidad del perfil docente. Y, por otro lado, satisfacer las demandas generadas por el Plan de Superación Profesional que es preparado por el Encargado Comunal. Lo que sucede es que el Ejecutor en general, no cuenta con un diagnóstico claro de las necesidades de sus docentes, recién conoce estos requerimientos cuando se encuentra en clases con los asistentes. De modo que el curso va paulatinamente intentando ser complaciente con lo pactado con el Plan del Encargado y adecuado a los docentes.

Es en este momento que los Ejecutores consideran más válido pasar menos módulos de enseñanza y pasarlos con más tiempo para que los docentes puedan internalizarlos, porque reconocen que satisfacer los módulos del plan, por la rapidez con que se pasan, no logran ser efectivos dado los niveles de aprendizaje de los docentes.

3.7.1. Pertinencia del diseño de un PSP con Evaluación Docente

Respecto de la Evaluación Docente, el diseño del PSP la contempla en su globalidad, porque a partir de las dimensiones deficientes de los docentes de la comuna es que se diseña el PSP. Por lo tanto, hay una perspectiva global para generar el diseño y no necesariamente se hace desde las características singulares de los profesores, de alguna manera se trabaja en el diseño con la imagen de un profesor promedio, en base a las dimensiones más descendidas de los resultados de la Evaluación Docente de los docentes de la comuna. Esto implica que el diseño del PSP se basa en indicadores promedio o genéricos y no en necesidades reales de los docentes.

*“El proceso de Evaluación Docente es en base al Marcos de la Buena Enseñanza, entonces no es fácil decir porque ahí nosotros miramos al profesor como en su labor de profesor general ¿ya?, en su desempeño general, no en su desempeño en la asignatura (...)”
(Encargado Comunal, Illapel (M))*

Sin embargo, cabe preguntarse cuán relevante son para los actores directos del PSP, Encargados Comunales y Ejecutores, las 7 dimensiones de la Evaluación Docente. Ya que parecieran estar más vinculadas a un marco de referencia general, que a un marco metodológico inductivo.

Por ejemplo, el diseño no se hace necesariamente para que los docentes sepan presentar contenidos curriculares, sino que sepan aplicar prácticas de la buena enseñanza que están contenidas en las siete dimensiones de la Evaluación Docente, como planificar sus clases o saber distinguir entre evaluación e instrumentos de evaluación.

Al parecer, cuando la Evaluación Docente arroja pocos resultados negativos y son muy pocos los profesores que participarán de un PSP, entonces el Encargado Comunal genera un lineamiento del diseño para que calce con el nivel de enseñanza o de asignatura que tiene en común este reducido grupo de docentes.

“(…) obviamente que tienen que estar diseñadas, o sea, yo no le puedo hacer al profesor un plan de superación, no es cierto, por ejemplo, en lenguaje si el profesor hace matemáticas, tiene que ser pertinente a lo que el profesor hace y estar pendiente a las habilidades que tiene el docente”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

Esta decisión de leer los resultados de la Evaluación Docentes de forma genérica, puede esconder, en ocasiones, debilidades específicas de grupos de docentes de niveles o especialidades particulares, generando mayor transversalidad en los contenidos que se imparten y por tanto mayor desinterés en la participación y asistencia de docentes que comprenden que sus debilidades no van por el mismo camino.

Por otra parte, se visualiza por parte de los actores que los planes de superación profesionales han logrado tener efectos, porque la docente observa que, en su comuna, sus pares se han ido superando, mejorando su desempeño educacional y ha hecho que asistan menos a los últimos cursos de PSP, porque hay más profesores con buena Evaluación Docente.

“Salieron menos convocados. Siempre citan a todos y con los trabajos que han ido haciendo de los planes de superación anteriormente, tiene que haber sido bueno porque salieron competentes. Son los planes de superación los que se han ido superándose, realmente”. (Docente, La Ligua (M))

3.7.2 Pertinencia del diseño de un PSP respecto a las metodologías y contenidos

Los Encargados Comunales señalan que la pertinencia de las metodologías en los cursos PSP funciona a nivel general, porque su eficacia para que sean comprendidas por cada uno de los docentes depende de cómo apliquen estas metodologías los Ejecutores. Si el Ejecutor trabaja en un nivel abstracto teórico las metodologías no serán pertinentes; en cambio, si el Ejecutor trabaja las metodologías en un nivel concreto participativo, estas metodologías resultan ser más efectivas y pertinentes.

Para los Encargados Comunales este tema de la pertinencia de las metodologías es muy importante como para dejarlo estampado sólo en el contrato con Ejecutores, porque saben que el logro de esta pertinencia depende de la capacidad técnica del Ejecutor. En este contexto algunas comunas han pedido a la empresa Ejecutora cambio de relator, porque estos han derivado en un proceso de clases expositivas, no participativas ni colaborativas, que es la manera en que la metodología puede influir en los docentes.

“Sí, le pongo mucho énfasis en eso y le he pedido a Ejecutores que no vuelvan. Y he tenido en dos clases a un Ejecutor, a un profesor y hable con él, con la persona y que no es lo que

iban a hacer ustedes, y le dije a la coordinadora no me traiga más este señor y cámbiamelo, porque no lo quiero, porque estaba demasiado teórico y le habíamos pedido otras cosas en la evaluación, el instrumento y otras cuestiones bien concretas que los profesores querían y necesitaban, y se lanzó en la teoría de todo el sistémico y todo, cosas así que pasan” .(Encargado Comunal, Las Condes (M)).

De modo que, si la metodología es pertinente o no, solo es posible de ser comprobada una vez ejecutado un PSP con un relator particular, a partir de la experiencia real y concreta del Ejecutor con los docentes. Esto puede ser revertido con la presencia del EC en los cursos.

Lo mismo sucede en la pertinencia de las metodologías con las asignaturas, los Encargados Comunales señalan que cuando preparan el diseño del curso, saben que en éste habrá profesores de diversas asignaturas, pero que no pueden proyectar los contenidos del curso a asignaturas específicas, porque se perdería la globalidad del curso.

De modo que se apela a la habilidad de enseñanza de los docentes, para que puedan captar el fin o logro de la metodología, con independencia de su asignatura y sean ellos los que saquen consecuencias prácticas de esta metodología a su asignatura específica, o bien, directamente participando activamente de los cursos y trayendo a la discusión su experiencia como profesor de un ramo específico.

Los Encargados Comunales enfatizan que ellos no tienen como misión repasar contenidos de enseñanza en los docentes, sino que ayudarlos a mejorar en una de las siete dimensiones en que está establecida la Evaluación Docente. Por lo tanto, ellos no miran contenidos particulares, sino que observan debilidades en la enseñanza, siendo las debilidades más acentuadas entre los docentes la planificación y la evaluación.

Según la opinión de algunos docentes, no interfiere en las sesiones que éstas involucren a profesores de diferentes niveles, porque las metodologías, actividades y contenidos utilizadas son aplicables a distintos contextos, para estos docentes.

“Sí, es que igual hay colegas tanto de enseñanza básica como de enseñanza media. Pero en general en la metodología y la estrategia es como lo mismo. O sea, tienes una estructura, la clase tiene una estructura. Entonces a eso nos abocamos en el tema de los instrumentos de preparación como le decía, en la pertinencia, la reflexión, más que, eso”. (Docente, Cañete (M))

Por lo tanto, para los EC la pertinencia de los contenidos y metodología viene asegurada en el diseño, por un lado, porque son varios tipos de observadores los que lo evalúan: El Encargado Comunal y su equipo, cuando corresponde; el encargado provincial de Educación y el equipo del Ministerio. Pero, por otro lado, el logro de una coherencia metodológica en el papel, se pierde o se gana en el terreno, con la capacidad del Ejecutor

“El diseño, yo creo que está dentro del concepto, ¿cuál fue el concepto que tú pusiste? Pertinencia, está dentro por qué razón, porque si nosotros nos equivocamos en realizar en construir el diseño, este diseño es previamente revisado desde el punto de vista técnico, por especialistas del ministerio de educación a nivel provincial, una vez que aprueban este diseño o hacen alguna sugerencia, ya revisado ya logrado, una vez que se logra eso se envía al Ministerio a Santiago para que sea aprobado, por lo tanto, esos son pertinentes porque son varias las personas que participan”. (Encargado Comunal, Constitución (M)).

Por otra parte, los Encargados Comunales se dan cuenta que en ocasiones los docentes les reclaman porque el contenido de las asignaturas no corresponde a las propias. De algún modo, los Encargados Comunales hacen ver que para que dentro del curso florezca su propio contenido de asignatura, es el docente quien debe preguntar y/o colocar ejemplo de su experiencia curricular. En este sentido, llama la atención, que para algunos de los Encargados Comunales la metodología es más pertinente con el docente y su asignatura, si ésta se ofrece de una manera participativa y concreta.

“(...) los profesores todo el tiempo quedan satisfechos, les gusta. El último les gustó mucho porque había una docente que ha venido dos años y ella los sentó y eran poquititos, entonces los sentó y les enseñó con diseños, con todo, con manzanitas. Entonces es muy bueno”. (Encargados Comunales, Las Condes (M))

En otras situaciones, cabe la resignación porque el docente de un nivel escolar, entiende que el motivo del tema metodológico del Ejecutor sea del otro nivel, porque el resto de docentes de la clase pertenece a aquel. Y esto no ha interferido en su aprendizaje, al contrario, ha logrado encontrar interés en ciertos temas específicos.

“En ese sentido no es así, la mayoría de las personas que está en el taller del programa son profesores que trabajan en básica, creo que yo soy el único que está en media, entonces las actividades están orientadas a básica y a cualquier asignatura de básica, entonces...al principio yo pensaba que iba a ser más limitante, como que no me iba a servir de mucho, pero igual me ha servido harto”. (Docente, Cañete (M))

En algunas experiencias la situación es frustrante, porque dentro de los cursos puede haber docentes de diversas asignaturas y ellos perciben que la clase se hizo con un PSP para un tipo de asignatura, entonces se producen situaciones de desorden porque el resto de asignaturas no calzan y, sobre todo, es imposible conciliar los intereses de cada docente, que exponen sus ejemplos de asignatura sin que necesariamente sean relevante para los otros colegas.

“Y eso de los PSP estaba todo reflejado en lenguaje y matemáticas porque yo hice PSP y había profes de todos los ramos, pero toda la documentación para el PSP está para lenguaje y matemáticas las otras asignaturas no existen, yo les daba los ejemplos todos los de educación física el profe de inglés nos daba todo en inglés y habíamos 4 o 5 colegas que no éramos ni de lenguaje”. (Grupo de Discusión Cerro Navia (M))

Los docentes de educación inicial y diferencial son los que más reclaman de que los PSP abordan contenidos sin trabajar desde las asignaturas y niveles. En este contexto, los docentes de Las Condes consideran que esto se puede superar estableciendo capacitaciones específicas para los docentes de estos niveles, pues la forma de abordar los contenidos, las evaluaciones y la planificación varían, porque básicamente los estudiantes son distintos y por tanto, las metodologías también lo son.

Por su parte, los Ejecutores señalan que las metodologías son pertinentes para generar conversación y sentido de escucha en la clase del PSP, pero que por falta de tiempo no pueden abocarse a discriminar por niveles de enseñanza y por asignatura. Estiman que algunas de las técnicas para generar conversación pueden ser replicadas por docentes de nivel de enseñanza media, no ocurre lo mismo con los y las de enseñanza básica. Sin embargo, los Ejecutores le dan más importancia al cambio profundo que pueda experimentar el profesor para mejorar así su Evaluación Docente.

También los Ejecutores señalan que al trabajar en el contexto del Marco de la Buena Enseñanza el docente aprende con independencia de la especialidad de su asignatura, por eso consideran pertinente las metodologías que utilizan con los diferentes niveles y de asignatura, porque se trata

finalmente de la misma didáctica. En este caso los Ejecutores intentan que el docente reflexione sobre la forma de su práctica con sus alumnos más allá de los contenidos curriculares.

“Mira, yo encontré pertinente la metodología, yo lo encontré pertinente, pero si siento que falta tiempo. Siento que, que, se, es que hay temas que son, por ejemplo, la evaluación por ejemplo o la reflexión de las prácticas pedagógicas, o sea todo se hace como más extenso. Pero independientemente de las disciplinas de cada uno de los docentes, cuando uno trabaja en el marco de la buena enseñanza, no hay diferencia de disciplina; porque la metodología que tu trabajas, la evaluación que tu trabajas, la didáctica que tu aplicas en el aula; está”. (Ejecutor, San Pedro de La Paz (M))

“De hecho todo lo que era como relacionar el Marco de la Buena Enseñanza con las prácticas pedagógicas, como que claro, ahí me ayudó harto. En cuanto al instrumento de evaluación también, como qué pautas aplicar, sobre qué análisis voy a hacer, porque eso harto preguntaba el tema de la evaluación” (Docente, Puerto Varas).

En términos estrictos sí hay un hilo conductor entre los contenidos del PSP y la actuación de los docentes, porque en el fondo todos deben pasar por las mismas etapas al hacer una clase: llevar a cabo una planificación; poner en práctica lo planificado, la didáctica, la estructura de clase; y evaluar lo realizado. Desde la mirada del Ejecutor y del Encargado Comunal, se espera que el docente traspase sus necesidades más concretas del trabajo diario en aula y logre vislumbrar las deficiencias que tiene en cuanto a las prácticas pedagógicas estructurales de su quehacer, esto permitiría un mejor desarrollo de los PSP y, sobretodo, un aporte significativo a la nivelación y desarrollo profesional de los profesores.

A ojos de los Ejecutores, un PSP también es pertinente cuando éste, desde su convocatoria, no discrimina entre profesores obligados a hacer el curso por su evaluación y profesores que asisten en forma voluntaria. Su experiencia les indica que es importante discriminar en base a los resultados de la evaluación docente y ofrecer oportunidades de formación a los docentes que tengan inquietudes y necesidades similares. Convocar de forma diferenciada, deja en evidencia ante la comunidad educativa a quienes están mal evaluados. La pertinencia estaría referida a la convocatoria transversal que no genera diferencias entre los asistentes.

Es consenso entre los docentes que al interior de los cursos PSP confluyen profesores de diversas asignaturas, de modo que no es posible esperar que el Ejecutor realice la sesión pensando en una asignatura particular. El método de los docentes para referir los contenidos del curso a su asignatura es hacer preguntas al Ejecutor desde la experiencia concreta de su área pedagógica, para poder después incorporar lo que imparte el Ejecutor en su propia práctica.

“A pesar de que están juntos los de diferencial, básica, parvularia y media. Sí, porque finalmente la metodología, el cómo enseña, las edades marcan diferencia, las características de los niños son distintas, pero la forma de entregarle todo es muy parecido, sí” (Encargado PSP, Puerto Varas).

En este último caso, se trata de que las clases del Ejecutor le permiten al docente comprender lo que él hace en el aula, y reconocer que su práctica docente es correcta, adquiriendo seguridad en su labor.

“Es que las distintas estrategias que te van dando, te repito, había muchas cosas que yo en mi asignatura las hacía. Pero de repente tú haces cosas, pero tú no sabes si está bien enfocado o no, y ahí, cuando esta señora nos iba explicando íbamos viendo e íbamos

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

hablando lo que hacíamos, bien te decía, ahí va, eso es, entonces tú te dabas cuenta que lo estás haciendo relativamente bien". (Docente, Illapel (M))

"He trabajado PSP con personas que van a hacer las clases también, se divide por especialidad, intentando que el espacio de discusión le permita generar algo para el problema que tiene él, que mañana entra a hacer clases en cuarto básico" (Ejecutor, San Pedro de La Paz (M))

Los ejercicios y experiencia que el docente pueda expresar o plasmar en su práctica cotidiana tienen como objetivo que éste comprenda las metodologías expuestas, sin embargo, el gran desafío es que logre abstraerse de su realidad y entender los criterios estructurales que el Marco para la Buena Enseñanza plantea, tema que se desarrollará en el siguiente apartado referente a la implementación del PSP.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL PSP

El capítulo de Implementación de las actividades de PSP presenta la caracterización, desde la perspectiva de los diferentes actores, de las diferentes acciones que se llevan a cabo desde el momento en que el Ejecutor inicia la ejecución de su propuesta. Es así como se desarrolla la etapa de difusión e invitación considerando las diferentes modalidades. Posteriormente se presenta la caracterización y variabilidad de la asistencia a dichas actividades. Seguido a lo anterior, se caracterizan las diferentes modalidades de jornadas con sus estrategias metodológicas, y la inclusión de metodologías de aprendizaje colaborativo. Para terminar con la presentación de la valoración de los docentes de las actividades y su participación.

4.1. Difusión de las actividades de PSP

La difusión de los PSP se inicia con la comunicación de los resultados de la Evaluación Docente, información que es entregada por los Encargados Comunales de Evaluación Docente, que en muchos casos son quienes están a cargo también de los Planes de Superación Profesional (PSP). En ocasiones, están acompañados por el Director del Establecimientos Educacional y/o los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica. Los docentes al ser evaluados “Insatisfactorio” o “Básico” deben incorporarse a los PSP, siendo invitados a participar en las actividades planificadas por la comuna.

En este proceso se presentan dos tipos más comunes de difusión y que tienen consecuencias distintas para el éxito del curso.

- La estrategia de difusión formal de asistencia al PSP, consiste en la comunicación por medio de un documento escrito (Correo electrónico o carta) desde el Encargado Comunal hacia el Director del establecimiento, pasando por jefes técnicos, hasta llegar al docente. Los docentes son avisados en forma verbal desde la administración del establecimiento educacional en que se desempeñan, en donde se les avisa sobre la obligación de asistir a los planes.

“Sí hay una nómina, como te digo, pero nos envían una carta, en este caso al director del establecimiento, y el director nos hace llegar esta carta a cada uno de los docentes que estamos en el listado que el municipio maneja”. (Docente, Illapel (M))

“Por lo general se da una instrucción nuestra donde se le indica al director del colegio dar las facilidades, que liberen tiempos para que el profesor participe en esto”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

Con esta modalidad se visualiza que el impacto en la asistencia de los docentes al curso es bajo, siendo poco persuasiva y bastante impositiva. En estos casos se percibe más una orden para cumplir con su asistencia, que una invitación: los docentes son ‘nominados’.

“Está aprobado, generalmente los encargados técnicos, los jefes técnicos de las comunas son los encargados de comunicar a los profesores a través de los directivos de cada una de las escuelas de que el PSP ...se comienza en tal fecha, se desarrolla con tal institución y los horarios son... normalmente es a través de un documento, como un oficio digamos que envían a cada una de las escuelas, a los directores de las escuelas, a veces eso no es tan fluido, a veces queda... se hace a través de algo escrito, otra vez también a través de mail digamos, eso es lo normal, eh, eso también tiene que ver después con la tasa de asistencia digamos, que son relativamente baja”. (Encargado Comunal, Estación Central (NM) e Illapel (M))

Cabe destacar que, en este contexto, los docentes tienen claro que su participación en el PSP está vinculada directamente a su Evaluación Docente.

“Ellos te avisan, por ejemplo, en el caso de mi colegio la Corporación se dedica a dar la información a los colegios, y en los colegios los directivos son los que te informan a ti que formas parte, yo no sabría decirte que nosotros como profesores nos inscribimos, sino que nosotros como profesores, según el desempeño que tenemos en la Evaluación Docente, estamos automáticamente inscritos así lo veía yo. Ya y ahí si yo quiero participo y voy, se supone que es obligación, pero los profesores no lo hacen, a mí me gusta ir entonces yo fui a todas las clases” (Docente, Isla de Maipo)

- Una segunda estrategia identificada señala que es el Encargado Comunal quien les anuncia del inicio de los Planes de Superación Profesional Docente y es el Ejecutor quien los contacta mediante correo electrónico o carta.

“Sí, la hice, el portafolio sí lo hice. O sea, porque de partida porque me llegó una carta que me enviaron y que tenía que asistir a estos cursos”. (Docente, Huechuraba (M)).

“(…) hasta cartas de invitación le mandé a sus profesores porque la Universidad apoya la convocatoria que hace la comuna a cada uno de sus profesores, o sea le avisa al director “mire fulano, zutano y mengano debe ir a PSP” y nosotros pedimos la nómina y el establecimiento donde trabaja y le mandamos una carta personalizada invitándolos”. (Ejecutora, Cerro Navia (M)).

Ambas estrategias tienen variantes, ya que la convocatoria puede ser a modo imposición o de invitación. Esta segunda opción, se presenta cuando la difusión es más bien una invitación personal al docente a participar de parte del Encargado o Director del establecimiento educacional, allí se trata de un vínculo singular, con la consecuencia de que la asistencia de los docentes es mayor.

“A todos los profesores se les invita a participar, yo sé que hay comunas que son más exigentes con el tema, y donde incluso han sido mejor los resultados, que a lo mejor estas comunas más pequeñas, por ejemplo, en La Unión no se les invita el jefe del DAEM, los presiona: usted y usted va. Hay otras donde se les invita” (Ejecutor, Puerto Varas (NM)).

Asimismo, la experiencia de los Ejecutores indica que hay comunas en donde la cadena de información baja desde el DAEM hacia los establecimientos, y luego son los directivos quienes informan a los profesores. El problema es que los directores no siempre informan o no siempre logran transmitir la relevancia del proyecto.

Por otro lado, los docentes señalan que la inscripción en el curso es siempre con el Ejecutor; éste es el actor que recibe a aquellos docentes que se sienten obligados a hacer el curso o quieren hacerlo en forma voluntaria. Por lo tanto, hay una diferencia entre el actor que anuncia la evaluación al docente -Encargado Comunal- y el que inscribe en los cursos PSP, y que no tiene mandato para obligar a los docentes a realizar el curso. Esta es una ambigüedad del sistema que no tiene un protocolo claro para llevar al docente mal evaluado a los PSP. El diseño del PSP está pensado por etapas y no de manera de flujo procedimental, de tal forma que no incorpora la dimensión de las respuestas reales y concretas de los roles que participan en el PSP. Por lo tanto, el éxito del PSP depende de que en cada rol haya una respuesta extra personal para superar este tipo de contingencias.

Esto es relevante en cuanto los docentes señalan que no hay un cumplimiento del carácter obligatorio de pasar por un PSP para los docentes mal evaluados; porque señalan que asistir a al PSP depende solamente de la voluntariedad de los convocados sin que exista una ‘persecución’ de los Encargados Comunales, Ejecutores o Directores para que asistan.

Esto implica que pierde fuerza la imagen del PSP como una oportunidad que de apoyo al docente, porque no es una instancia que involucre de manera universal a los docentes mal evaluados, de modo que queda una imagen ambigua entre los docentes que sí asisten al PSP, respecto de la necesidad de hacerlo, dado que finalmente lo sienten como un proceso voluntario, no obligatorio.

En general, los Encargados Comunales y Ejecutores observan, desde fuera, la falta de compromiso de los docentes mal evaluados de asistir a los cursos PSP, señalando que no cuentan con herramientas formales para obligarlos. No obstante, en algunas comunas, como La Ligua (M), Los Andes (M) y Huechuraba (M), se les solicita a los docentes dejar por escrito su renuncia al curso. Esta particularidad de firmar una carta de renuncia al PSP es una herramienta formal, que, de acuerdo a algunos Encargados Comunales, forma parte de la reglamentación del CPEIP. Este hecho fue relevado solo por algunas comunas, situación que permite presumir que no es llevada a cabo por el efecto negativo que genera entre los docentes, aun cuando se encuentra establecido en el reglamento de sobre Evaluación Docente la obligación del EC de dejar constancia escrita de aquellos docentes que no se acojan al PSP¹⁷.

“Entonces yo creo que bueno, presionamos un poco más, hay algunos que les gusta y otros que no les gusta y no, no más. (Encargada Comunal, Huechuraba (M)).

“Presionamos, en el sentido en que uno les pide las cartas de que usted no va a participar en el PSP, ya eso a los profes como que les tensiona, como que les preocupa porque me lo están pidiendo, ¿voy a tener alguna sanción? No es que esto está dentro del reglamento, que se yo. No, no es normativa nuestra. Lo que pasa es que a raíz que el CPEIP está haciendo estudios, (...). Entonces nos pidieron una serie de evidencias, y entre esas evidencias me piden estos antecedentes. Y yo digo ‘¿por qué me los están pidiendo?’ Y empecé a revisar el reglamento. Y claro, no dice explícitamente, pero queda como ahí. No es tan claro, pero en el fondo debieran participar”. (Encargada Comunal, Huechuraba (M)).

Se identifican comunas en donde se remarca el carácter voluntario de la participación en los talleres de PSP, situación que expone un docente en la comuna de Iquique (NM).

“(…) se informó a través del Liceo, de la parte Dirección más que nada (...).es voluntario, uno se inscribe” (Docente, Iquique (NM))

Otras comunas abren explícitamente las actividades de PSP a aquellos profesores que, teniendo un resultado competente y destacado, presentando o no déficits en alguna dimensión, aprovechando esta instancia como un aporte a la formación continua de los docentes de la comuna.

¹⁷ Reglamento Sobre Evaluación Docente (2004). En su Artículo 11, señala que “El Jefe del Departamento de Administración Municipal de Educación o el Director de la Corporación de Educación Municipal respectivo deberá dejar constancia escrita de aquellos docentes con nivel de desempeño básico o insatisfactorio que no se acojan al plan de superación profesional, comunicándolo al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)”.

4.2. Asistencia a las actividades de PSP

De acuerdo a lo señalado por los entrevistados, la asistencia a los PSP varía desde tres a cuatro asistentes hasta veinticinco o treinta docentes. Algunos de los factores que inciden en estas cifras son: el número total de profesores por establecimientos en la comuna, cantidad de profesores evaluados de manera insatisfactoria o básica, los profesores que efectivamente asisten a las actividades de los PSP y, en algunas comunas, la cantidad de posibles voluntarios que asistan por cuenta propia.

Entre quienes deciden permanecer en las actividades de PSP, reconocen que la asistencia es estable dado que el PSP logra mantener la atención de los asistentes en base a dos causales:

- El docente quiere reivindicarse de su evaluación deficiente y asistir a las actividades de PSP es un acto de responsabilidad que permite mantener y mejorar su imagen.

“ se supone que (la asistencia) es rígida, tiene que ir uno a todas las clases, porque si uno tiene ganas de superarse; tengo que participar del taller. Si no voy quedo con un vacío, quedo de irresponsable, entonces es una imagen que uno tiene que presentarse. Yo he participado de todas las actividades”. (Docente, Constitución (M))

- Porque el curso ofrece una oportunidad de mejorar la que es valorada para la práctica docente del profesor.

“claro, que es un apoyo espectacular”

“todos, todos los profesores que nos evaluamos, todos los años, al principio nosotros decíamos que ojala nos ayuden, nos digan más a o menos como vamos, si está bien el portafolio, ellos solamente te van dando las ideas, lo que si no puedes poner, nos ponen ejemplos de procesos que han salido destacados, como lo hicieron, que esas cosas te ayudan , porque uno solo no va a ir a preguntar, como te fue, o puedes ir , o a lo mejor el profesor no está ni ahí, o le da lata. (Docente, Las Condes (M))

En este contexto, los docentes que asisten a los PSP consideran que en algún momento del curso encontrará herramientas útiles para su quehacer docente o para su próxima Evaluación Docente.

Existen otras dos posturas extremas entre los docentes, aquellos que asisten de forma voluntaria y los otros, que se niegan asistir o desertan en el camino.

- La asistencia voluntaria por formación continua

Cuando los contenidos se vuelven aplicables y atractivos, a los docentes les hace sentido lo que están aprendiendo en las actividades del PSP, por tanto, son ellos mismos quienes convocan a sus colegas y recomiendan asistir a actividades del PSP, pues aportará a su formación continua. En este contexto, se podría considerar que la asistencia de docentes voluntarios refleja el éxito de un PSP como instancia de desarrollo profesional, pues en este espacio se supera la barrera de nivelar contenidos mínimos, y se pasa a un nivel de valoración, apropiación y uso de lo aprendido en los PSP.

En ciertas experiencias, (Estación Central (NM), Illapel (M) Constitución (M)) los Encargados Comunales permiten que en el curso PSP se inscriban docentes voluntarios, porque siempre existe un buen porcentaje de docentes convocados por ‘obligación’ que no asisten a estos cursos y dejan unas vacantes. Hay docentes que por interés propio deciden asistir al curso, ya que de modo

consciente quieren mejorar su enseñanza y, según opinión del EC, su entusiasmo, dinamiza las sesiones y finalmente son un aporte a estas clases.

“Claro, cuando nos lo avisan y lo convenimos ni un problema, pero cuan... en concreto en Illapel estos últimos dos años siempre han existido dos o tres personas adicionales incluso más como cinco porque sabemos que hay un porcentaje 20% - 30% que no va, entonces se asume y le da más dinamismo también al grupo, ...es bueno, pero está convenido, conversado, el tema es cuando llegan sin que esté conversado, hay un tema económico, de respaldo de complejidad en las listas eh, eso. Pero, o sea, nosotros felices de que llegue más gente porque de verdad, esos los que llegan van con ganas y generan una lógica como más dinámica encuentro y más exigente y eso es bueno”. (Encargado Comunal. Estación Central (NM) e Illapel).

Es importante destacar que otros docentes asisten de forma voluntaria cuando ya saben que el año en curso o el siguiente, les tocará realizar la Evaluación Docente. De esta forma, podemos observar que hay docentes que asisten a los PSP para prepararse para la siguiente Evaluación Docente.

“Claro, parte que este año me tocaba a mi evaluación, y dije voy a ir a ver que hay. (...) Por ejemplo una clase en la que asistí, eran los pasos de la planificación, de cómo se debía realizar clase a clase desde que... uno tenía que ir desde lo más fino a lo más macro”. (Docente Voluntaria, Constitución (M))

➤ La inasistencia

Existen docentes que aun cuando son invitados a participar a las actividades de PSP, no asisten. En el marco de este estudio, los entrevistados que no asistieron a dichas actividades, apelaron múltiples motivos. Entre los principales motivos de las inasistencias están: 1) resistencia a participar por considerar que el PSP no ayuda a responder al portafolio, algunos de estos docentes no asisten desde el inicio de los cursos y otros desertan las primeras jornadas de PSP, al constatar lo anterior; 2) docentes que están ad portas de jubilar y deciden no ir, estos docentes también evidencian un grado de resistencia a participar, principalmente por considerar que una persona más joven, con menos años de trayectoria como docente, no tendría mucho que enseñarle a ellos, que llevan más de 30 años ejerciendo el magisterio; y, 3) docentes con licencias médicas, por problemas de salud, pre y post natal.

De igual forma, se puede destacar que hubo docentes que no asistieron a las actividades de PSP y que no estuvieron dispuestos a conceder una entrevista para este estudio debido a que sus motivos de descontento con el PSP, se extendían a la Evaluación Docente y al Ministerio de Educación.

Entre los docentes asistentes, que quieren reivindicar su anterior evaluación, se hilaba un discurso de crítica a sus colegas, porque para ellos, sería irresponsable no responder a las bajas evaluaciones que se obtuvieron en la Evaluación Docente. Esta imagen, que se debe resguardar, se relaciona con su responsabilidad como docentes para con los niños y niñas con los que ellos trabajan.

“O sea se supone que obligatorio, pero nadie te pone una pistola en el pecho ni nada, creo que es un compromiso de uno, pero ya que nos están dando armas, entonces la Corporación, ya que los PSP me imagino que viene del Ministerio también, uno tiene que aprovechar eso. Igual nos pasan asistencia, igual hay profesores que no van. Entonces yo creo que todas esas armas tú las tienes que aprovechar, porque es para el bien de los niños a la larga”. (Docente Las Condes (M))

Por eso el discurso de los docentes que asisten a estos cursos, teniendo calificación deficiente, es que se trata de algo que tiene que tener un compromiso personal, porque se dan cuenta que los cursos resultan favorables para ellos, por eso que cuestionan a sus pares que creen que la asistencia a estos cursos es obligatoria, y que no deja nada a cambio.

“Yo lo entiendo como una responsabilidad muy grande más que como una obligación. Pero los colegios te dan los horarios para ir, te permiten el tiempo necesario para ir, entonces también se ve como una responsabilidad desde la corporación”. (Docente, Isla de Maipo)

Lo que importa a este perfil de docentes es su propia imagen, porque reconocen el peso de esta evaluación y no quieren aceptar que están fracasando en el rol de profesor. Por eso que quieren dedicarse por completo a estos cursos PSP y superar en próximas evaluaciones estas negativas calificaciones.

“Y te va mal en la Evaluación Docente, no quiere decir que estas fracasando como profesor es lo que yo siento. Por eso te digo que ahora yo recién como este año empecé a como a tomarle el peso, y pensando que de verdad que me tiene que ir si o si bien para el próximo año”. (Docente, Isla de Maipo).

Entre los Encargados Comunales surgen opiniones que plantean la necesidad de convocar a los docentes mediante autoridades formales del Ministerio, de manera tal que se enfatiza en el carácter obligatorio que tienen las actividades de un PSP. En este contexto, los Encargados Comunales visualizan tres motivos para no asistir a un PSP:

- 1º. Nuevamente se relevan los docentes que se encuentran cerca de la jubilación, y que por lo mismo no tienen mayores expectativas de cambio o aprendizaje, y prefieren quedarse en la situación que están. En esta categoría incluyen a los docentes con licencias médicas que no les permiten asistir.

Pese a la crítica que realizan, también comprenden la situación de aquellos docentes que ya están por jubilar, pues esta situación implica que los docentes por jubilarse ya no tienen ganas de asistir a este tipo de actividades. Existe un sinsentido en el esfuerzo que se debería dedicar a una actividad que además se considera poco legítima, bajo la lógica de ser ellos quienes han vivido su trayectoria laboral como docentes y que, por tanto, son ellos quienes tienen el conocimiento del trabajo día a día.

“Yo creo que de repente el cansancio, les dará lata, no sé, pero por ejemplo en el último faltaron súper pocos, en el de este año, el año pasado éramos más, pero había algunos ponte tú, que ibas, que habían salido mal, pero se jubilaban ese año, entonces no estaba ni ahí en ir, pero participaban, pero no en forma continua”. (Docente, Las Condes (M))

“(…) de partida, por ejemplo, yo llevo tantos años en la educación, de partida me queda un año para jubilar, ya cumplí 64 años. Entonces, he trabajado en todos los sectores, he tenido cambios curriculares en las planificaciones. Yo estoy desde que comenzó el objetivo en tránsito (...) entonces siempre ha cambiado el formato de planificación y todo, pero es lo mismo en el fondo. Muchas veces conversamos con los profesores y decimos ‘los niños son los mismos de siempre, del año 70, 80, 90, van a ser los mismos siempre’. (Docente, Huechuraba (M))

- 2º. Docentes que no comprenden la relación entre el curso y su práctica profesional, porque desconocen a priori su contenido, y lo observan como uno de tantos programas de mejoramiento que son diseñados desde el Ministerio de Educación. Se suma a esto, que estos docentes

descalifican a priori el curso por tratarse de un curso básico, dada su corta duración (cuando el curso dura dos meses o menos).

- 3º. Docentes desmotivados por la baja evaluación recibida y de alguna manera manifiestan su malestar con el proceso en su conjunto rechazando asistir a estos cursos PSP como una manera de protestar por lo que consideran una sanción más que una evaluación.

No obstante, la asistencia real de docentes respecto de los seleccionados por el DAEM para un PSP, es notoriamente más baja; según señalan los Encargados Comunales, sólo un tercio de los docentes convocados se inscriben en el curso.

“Lo que ocurre es que cuando se emiten los informes de Evaluación Docente, el resultado, se señala ahí a quienes tienen nivel de desempeño básico e insatisfactorio que deben participar de los planes de superación profesional, pero que ocurre, que no todos participan, o sea, simplemente no asisten, pese a que nosotros enviamos citaciones formales, buscamos horarios en que no los incomoden, pero las razones son múltiples, desde licencias médicas prolongadas, resistencia a asistir, algunos incluso, voy a ser bien infidente en esto, pero salen del colegio y no llegan, entonces hay un problema serio, profundo, respecto de este tema, y todos los años en las evaluaciones aparece”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo)

Entonces hay una visión ambigua respecto de qué hacer con el llamado a asistir a los cursos PSP, esto es notorio sobre todo en el primer llamado que le toca a un docente, porque queda la sensación en sus protagonistas que la asistencia es de doble interpretación: que es voluntaria y es obligatoria al mismo tiempo.

“De ahí recién el primer conocimiento que yo tuve de este programa, no lo conocía para nada, y de ahí, yo me reuní con los profesores, conversamos y en el fondo era “tienen que ir”. Era como una obligación voluntaria, pero tenían que ir porque eran los días sábados, esa es toda la información que yo tengo de los PSP”. (Director, Cerro Navia (M))

Asimismo, es notorio el malestar de algunos docentes, que se sienten presionados a ir a los cursos, con sus colegas que, estando avisados, no concurren a las actividades sin ninguna consecuencia. Sienten que hay un doble juego, en donde estos últimos docentes no reciben ninguna sanción.

“Es automático, aquí de [DAEM] nos envía inmediatamente entonces uno tiene que asistir, y lo que a mí no me gusta es que ya, hay profesores que tienen que asistir, si o si, pero se dan el lujo de no ir y pierden esa instancia, y no pasa nada con ellos, y yo digo ¿por qué a uno lo tienen que obligar y al resto no? Con ellos no hay un no sé si una sanción, pero por último una llamada de atención, que el curso también está enfocado para ellos y obligación que vayas, entonces por qué algunos tenemos que ser responsables y el resto no. Eso es lo que no me gusta mucho, que no se les obligue”. (Docente, Parral (M))

Es importante destacar que de modo transversal los actores a cargo de estos cursos no reciben presión de CPEIP o MINEDUC para saber si los docentes convocados asisten o no a los cursos, y eso les da libertad para, muchas veces, dejar al libre albedrío a los docentes.

De todos modos, los Encargados Comunales señalan que no tienen herramientas formales para presionar a los docentes convocados a los PSP y que no se inscriben o no asisten. Asumen que este carácter obligatorio del PSP es relativo, ya que hay una ausencia de normativa que regule esta conducta. Esta ambigüedad en torno a la asistencia, hace que finalmente sean los propios docentes quienes deciden ir o no al PSP, cuando en la formalidad hay una obligación curricular para asistir. Es

así que se genera en los Encargados Comunales cierto relativismo por el éxito de las actividades de PSP visualizando que no tienen un valor en sí que atraiga a los docentes, por lo tanto, se duda ex antes de su eficacia.

4.3. Caracterización de las actividades de un PSP

Existe un espacio interesante entre que el docente fue invitado, o bien, informado en que debía participar de las actividades de PSP y el momento en que efectivamente debe asistir a estas jornadas. En este espacio, en algunas comunas los Encargados Comunales y Directores juegan un rol activo y son los que impulsan y hacen seguimiento para que los docentes efectivamente asistan.

Asimismo, se ha identificado que el involucramiento del Encargado Comunal en la ejecución de las actividades de PSP es diferente a lo largo de las comunas integradas en la muestra. Se observa que hay dos tipos de Encargados Comunales, que reflejan a su vez compromisos diferentes en torno a la ejecución de los cursos de PSP. Por un lado, están aquellos encargados que una vez que el PSP ha sido ajustado por el Ejecutor a las necesidades de la comuna, las actividades definidas serán realizadas por el Ejecutor sin participación de los encargados. En este rol, el encargado gestiona y luego delega. Una segunda alternativa son aquellos Encargados Comunales que, si bien delegan la responsabilidad de las actividades diseñadas en los Ejecutores, ellos también asisten a la mayoría de las sesiones del PSP con el fin de monitorear dos cosas: la asistencia de los docentes y la ejecución de las actividades licitadas o solicitadas.

Los Encargados Comunales señalan que la particularidad de las clases que desarrollan los Ejecutores depende finalmente de ellos. Es así, que las estrategias metodológicas son particulares de cada Ejecutor y no son necesariamente presentadas en la fase de diseño. De alguna manera, cada empresa Ejecutora o Ejecutor particular tiene su modus operandi para la clase, los cuales pueden ser observados o no por los Encargados Comunales, todo depende del nivel de involucramiento de este actor en el proceso.

“No, no, no, no eso lo hace la empresa, yo voy a recibirlos que se junten con sus profesores que tiene que validarlos, la empresa pero yo no me quedo en la clase para nada, los presento y me vengo, y ellos me informan después de la asistencia, de los que fueron, pero como hacen ellos no”. (Encargada Comunal, Constitución (M))

En los casos de Illapel (M) y Las Condes¹⁸, los EC asisten a los cursos de PSP, y señalan no ir con el afán de controlar, sino que para ver cómo los docentes responden y observar lo que está bien del curso o lo que debe ser mejorado en los próximos PSP. Se trata de Encargados Comunales que velan in situ por el desarrollo exitoso de los PSP en sus comunas y que buscan invitar a los docentes a participar eliminando la carga impositiva y peyorativa que tiene el ser citado a un PSP.

“O sea, que sepan que no andamos persiguiéndolos, eso es súper importante, o sea, relevante y por eso estoy siempre ahí, les guste o no les guste. O sea, veo si están asistiendo, porque los PSP tienen bastante resistencia en general, es un tema, pero que sepan que estamos ahí, tratando de ayudarlos y que tú quieres que salgan bien y que de repente ya se den cuenta que es genuino que no es mentira que queremos que salgan bien, porque si salen bien ellos salimos bien todos”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

¹⁸ Si bien estos son los casos identificados a la fecha como parte de la muestra, se tiene conocimiento que es una práctica que realizan otros Encargados Comunales en diferentes comunas, lo que se sabe en el presente estudio a partir de los relatos de los Ejecutores que han realizado PSP en otras comunas.

Se identifica en algunas comunas la necesidad de dividir a los asistentes en dos grupos, de acuerdo a si su participación en un PSP es por primera vez o si se trata de docentes que acuden al PSP por segundo año antes de volver a realizar su Evaluación Docente. De esta manera, se abordan los temas en forma diferenciada por el nivel de trabajo en un PSP que lleva cada docente. Sin embargo, esto no asegura pertinencia ni mayor asistencia.

“Como un profesor básico se vuelve a evaluar al año subsiguiente, tienen 2 años donde recibe este reforzamiento entonces se juntan 2 grupos, uno que va por primera vez y otro que va por 2 años, por segundas veces, entonces ahí está diferenciado también”. (Encargado Comunal Cerro Navia (M))

“Yo lo encontré malo, porque en el fondo es lo mismo sobre todo para mí que lo tome dos años seguidos, sin embargo, lo toman profesores nuevos todos los años, a profesores que se evalúan por primera vez les va mal, entonces me parece de alguna manera lógico que pusieran lo mismo, pero es lo mismo y nosotros como profesores sabemos que no tenemos que pasarles ni siquiera la guía a los alumnos que vienen el próximo año”. (Docente Isla de Maipo)

Primera Jornada

Si bien los Ejecutores coinciden en las actividades identificadas por los Encargados Comunales, enfatizan en la importancia de la primera clase en donde se presentan ante los docentes. En ella los Ejecutores esperan que los docentes verbalicen sus motivos para asistir o no a estas sesiones, si son útiles o no para ellos, si pueden coordinar otros horarios, poder responder a dudas si es que las actividades serán como el PSP de otros años, entre otras dudas y comentarios.

La primera clase de estos cursos suele ser una introducción y la presentación del material de trabajo, pero sobre todo, como lo realizan muchos Ejecutores, se da pie a que los docentes descarguen su desconformidad, - ‘es una catarsis’ - por lo que los Ejecutores deben ser diestros a la hora de moderar esta interacción de conflicto, para que los docentes puedan convencerse de que este curso les servirá para su siguiente evaluación y desempeño profesional.

“Un tanto escolarizado al principio, las de, las de la primera clase donde les entregan el material, (...), luego la profesora presenta los objetivos del diseño del PSP y les plantea lo que va a desarrollar en cada una de las clases, les entrega el material, lo analiza con ellos, porque es de auto instrucción una parte del desarrollo del PSP, y luego abre espacio en esa primera clase ahora que los profesores descarguen, en cierto sentido, una especie de catarsis, en relación a sus resultados de la Evaluación Docente, algunos se, están molestos porque consideran que la evaluación es injusta, innecesaria, también consideran que el asistir al PSP es una carga más”. (Encargado Comuna, Isla de Maipo)

“Mira la primera semana, la primera clase, bueno nos presentamos, hicimos como una dinámica de presentación, y también, hicimos como un compartir de expectativas, o sea, qué expectativas tiene cada uno de estas sesiones que vamos a tener de Planes de Superación. Se las anotamos en un papelito y me acuerdo que las dejamos en el diario mural del lugar donde lo hacíamos. Entonces ahí ellos escribieron sus expectativas que tenían que se yo en relación a los Planes y bueno algunos, querían que esto fuera como un apoyo, que aprendieran sobre evaluación, había algunos que quería aprender sobre algunos focos (...)” (Ejecutora, La Ligua (M))

“(...) primero llegábamos y siempre nos presentábamos primero. Había grupos entre diez, máximo diez personas, pero yo siempre estuve en clases de entre seis y siete. Entonces

nosotros nos sentábamos como en media luna, el que estaba adelante, el profesor que estaba a cargo nos pedía siempre primero a cada uno que nos presentáramos, de qué escuela veníamos, qué hacíamos, cómo nos llamábamos; entonces después, lo que era importante es que siempre nos trataba por nuestro nombre, ya, nos trataba por nuestro nombre y primero hacían una pequeña introducción, mostraban un pequeño video de lo que se iba a tratar la clase, después siempre nos pasaban una carpeta, después nos traían unas guías de trabajo. Entonces primero explicaban el tema y después que explicaban el tema “ya, desarrollen ésta guía”. Desarrollábamos la guía y cómo uno se conoce con los profesores, a veces uno elegía la pareja y después de desarrollar la guía -ya, ahora vamos a hacer en la pizarra-, entonces después íbamos compartiendo opiniones y completando lo que uno tenía en la hoja y de la pizarra uno corregía si es que se había equivocado en alguna parte. Después de trabajar la guía se pasaba a otro tema y así eran las clases” (Docente, Iquique (NM)).

Hay comunas como Huechuraba (M) y Las Condes, que contemplan en un espacio inicial, una especie de *coach* para los docentes, siempre con el ánimo de confirmar lo que saben y revisar de manera amigable, no inquisitiva, sin criticarlos, pues es una etapa delicada en donde los docentes se enfrentan al saber del Ejecutor y se evidencia su condición como docentes en nivel deficiente de la Evaluación Docente.

“(...) Además, hay algo que nosotros trabajamos y en el fondo es cómo separar el resultado de la Evaluación de ellos como persona. O sea, esto no es un juicio de ti ¿cachay? Es una evaluación de tu trabajo. Yo creo que eso es una primera cosa, así como... nadie aquí está diciendo que tú eres, sino que lo que vivieron en esto, que es esto, que es parte probablemente lo que tú haces, solamente (...)” (Ejecutora, Las Condes (M))

“Cuando uno cita a los docentes, no siempre estos docentes son, no van de muy buena gana, no les gusta, se sienten un poco estigmatizados, puesto en una categoría x que a ellos les hacen ser muy, sentirse muy incómodos. Entonces en ese primer año se nos ocurrió agregar una etapa inicial que era una sesión aparte de las que comprende el PSP y que era instalar una sesión al inicio de motivación, y ahí trabajamos con unos profesionales de la comuna que desarrollan habilidades para la vida”. (Encargada comunal Huechuraba (M))

Después de escuchar lo que los docentes tienen que decir, recién el Ejecutor puede tomar la palabra y señalar de qué se tratarán las actividades que él desarrollará durante el PSP, qué temas tratará, cuál será la metodología a utilizar, e insistir en los beneficios que tendrá el PSP para los docentes.

“(...) la profesora ingresaba a dar clases, se presentaba el objetivo de la clase de la jornada, la actividad y comenzaba a desarrollar toda la temática que iba a tratar, generalmente con actividades lúdicas con temas de discusión, con temas de análisis, más técnico y después se volvía a la calma con una actividad de cierre”. (Encargado Comunal, San Antonio (NM)).

Otros Ejecutores buscan replicar dinámicas que los docentes suelen tener con sus estudiantes y que generan problemas o deficiencias en el aprendizaje de sus estudiantes. Una de las Ejecutoras plantea que esto se encuentra enmarcado en la teoría de los estilos de aprendizajes de Kolb. En este contexto, como es el caso de la Ejecutora de Cerro Navia (M), proveniente de la Universidad Diego Portales, la primera impronta con la que se llega es en base a una actitud fría, que busca evaluar a los asistentes y les realiza una prueba. Una vez finalizada la actividad cambia su actitud y les entrega una serie de materiales para que los docentes respondan a las mismas preguntas, pero esta vez en grupo, con materiales libres y puedan representar y responder en conjunto a lo que la relatora solicitó.

Esta actividad pretende generar conciencia en los docentes desde el inicio, en torno a la forma en la que muchos están acostumbrados a interactuar con sus estudiantes. Con ello se comienzan a abordar diferentes temas relacionados con la Evaluación Docente y con contenidos definidos para la clase, que permitan a los asistentes visualizar y empatizar, desde ejemplos concretos, con la realidad de sus propios estudiantes.

“(...) ponte tu yo parto repartiendo, no diciéndole al curso... que “no quiero nada encima que solo su lápiz, que pongan en el suelo las cosas” y además los separo y yo muy seria “por favor más separado... (murmullos) por favor profesor, silencio...” y después entrego una hoja que va a quedar boca abajo “cuando yo indique solo la pueden dar vuelta”. Chuta, ya empiezan a cachar que es una prueba (...)” (Ejecutora, Cerro Navia (M))

Desarrollo de la sesión

Las estrategias para abordar el desarrollo de las sesiones son diversas, en algunos casos siguiendo cabalmente la planificación de las clases y en otros flexibilizándose, de acuerdo a los elementos relevantes que vayan apareciendo en la dinámica con los docentes. Es así que algunos Ejecutores prefieren estar atento a las respuestas de los docentes por sobre la metodología que tienen preparado y deciden que la sesión siga ésta línea de interés que proponen los docentes; por ejemplo, profundizar en la apropiación del currículum, como es el caso del Ejecutor de Huechuraba (M) y San Pedro de la Paz.

En este sentido, este tipo de Ejecutor señala que prefiere hacer un curso de menos unidades, pero de mayor profundidad, porque sólo conversando y discutiendo de manera extensa con los docentes éstos llegan a internalizar mejor los contenidos y tener cambios en sus prácticas curriculares.

“No sé qué sentido tiene ver 4 unidades, cuando a lo mejor viendo bien la unidad 1 podrías tener muchos más cambios en las prácticas que pasando rápidamente por todo”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

En cambio, otros Ejecutores prefieren un método transversal en que sus clases estén basadas en ejemplos de distintas asignaturas, pero sin profundizar en ninguna de ellas, para no perder el interés de docentes de otras asignaturas. Lo que va en directa relación a lo planteado anteriormente en el presente informe, en donde se enfatizaba desde los Ejecutores que no es relevante la asignatura o el nivel, pues se trata de contenidos relacionados con la práctica docente y aplicable a cualquier contexto particular.

“Lo hago ver para que se entienda que también se trabajó transversal, pero no focalizado a esa disciplina específicamente”. (Ejecutora, San Pedro de la Paz)

Otro tipo de sesión es en la que el Ejecutor hace una clase más analítica, porque les recuerda a los profesores lo discutido en la sesión anterior; toma un concepto levantado desde el *feedback* de los docentes y lo desarrolla en la sesión a través de un mapa conceptual, de tal forma que el grupo en su conjunto pueda terminar en una reflexión común.

“yo tomaba un concepto y lo comenzaba cuando iba a trabajar la sesión siguiente, entiende, y ahí desarrollábamos la sesión y hacíamos el hilo conductor, en todas las sesiones hacíamos lo mismo, comenzábamos con un feedback y terminábamos generalmente con un mapa conceptual, una reflexión, un análisis de la sesión”. (Ejecutora, San Pedro de la paz)

También son valoradas las sesiones en que se implementa el sistema de reunir a los docentes por el tipo de ciclo que tienen a su cargo, con independencia de sus asignaturas, de este modo las discusiones se tornan más enriquecedoras.

“Vino acá, vino acá entonces cuando vienen acá una de las grandes ventajas del PSP acá es que nosotros, al venir varias comunas, separamos a los profesores, los profesores de primer ciclo en una sala, los de segundo ciclo y medio en otra, educadores de párvulo en otra, educadores diferenciales en otro entonces en cada sala están todos los profesores de varias comunas que hacen clase en primer ciclo entonces ahí sí que hay un encuentro rico ¿Por qué? Porque hay intercambios de experiencias realmente potente entonces ahí se me diluye la comuna de Huechuraba porque vino a estas clases y estuvo entremedio de varios otros”. (Ejecutor, Cerro Navia (M))

Por su parte, los docentes identifican tres tipos de desarrollo de una clase: una primera, sostenida sobre emociones y argumentos que envuelve a los docentes; otra segunda clase mucho más abstracta y lejana, porque es un discurso por parte del profesor y una tercera que se sitúa en una dinámica de temas concretos y polémicos.

- La actividad se desarrolla en forma vertical, expositiva y poco participativa

Se trata de una clase expositiva, en donde el Ejecutor maneja como discurso monologal, y sólo al final de su charla entra al dominio de preguntas y respuestas con los docentes; más allá de que esta acción del Ejecutor sea fluida, para los docentes resulta aburrida, lejana y sobre todo carecen de profundidad en el tratamiento de los temas propios de los docentes.

Un segundo perfil de Ejecutor identificado por los docentes, es aquel que después del saludo de rigor le pasa asistencia al curso, evaluado como algo más bien monótono, presenta en audiovisual un resumen de la clase que realizará y luego, vuelve a exponer este resumen, ahora en forma oral. A continuación, el relator expone los contenidos del curso, para finalmente entregar ejemplos y guías de ejercicios que los docentes deben traer resuelta la próxima sesión.

“Primero era una presentación en general de lo que se iba a hacer durante la jornada, luego iba la explicación que daba el relator, el profesor, y al final era una actividad práctica que se realizaba”. (Docente, Constitución (M)).

“Llegamos, pasan una hoja para firmar la asistencia, una vía data: primero mostraba un resumen de lo que iba a ser la clase, después nos pasábamos lo mismo lo que mostraba en el data impreso y empezaba a mostrar la materia; después hacíamos la práctica para nosotros mismos o la mandaba por mail las tareas y uno llegaba la otra clase con la tarea, y la revisábamos. Era como la clase así”. (Docente, Huechuraba)

Siendo estas clases monologales y verticales, resistida unánimemente por los docentes, queda la impresión que el sistema PSP, a través del CPEIP, no previó esta situación, porque el logro de las actividades no depende tanto de las variables metodológicas definidas por CPEIP, Municipio y Ejecutor, sino del desempeño técnico del Ejecutor frente a los docentes.

- Una actividad grupal, entretenida y con contenidos

En el primer ejemplo, el Ejecutor genera una apertura a las sensaciones y expectativas de los docentes, preguntándoles por su bienestar personal, su situación actual y lo que esperan. Con esto se busca conocer desde los docentes lo que ellos necesitan obtener en los PSP y la relevancia diagnosticada desde los Encargados Comunales en torno a la necesaria realización de un coach.

Luego, se continúa con una dinámica para entrar al tema de los contenidos, utilizan dinámicas lúdicas y participativas para presentar los contenidos y actividades. Se apoyan en el uso de

tecnologías audiovisual. Se consideran actividades a partir de ejemplos reales de docentes en aula y el Ejecutor explica la relación entre el ejemplo y el tema a debatir a través de una dinámica grupal; finalmente, cada grupo expone los resultados de discusión del grupo al resto de los docentes y Ejecutor.

En este caso, los docentes pueden interrumpir los ejercicios en cualquier momento para entender lo que están haciendo y el Ejecutor les responderá sin problema.

“Había un saludo siempre, preguntar cómo estábamos, etc. Luego había una dinámica para empezar, o para iniciar una actividad. Hubo también mucho (...) uso de la tecnología, siempre y de todas las materias había buenos ejemplos también, que hacían que uno tuviera un nivel comprensivo mayor o mejor. Luego había un trabajo, nos explicaban el objetivo y luego había un trabajo, generalmente los trabajos eran en equipo”. (Docente, Illapel (M))

- La actividad busca la reflexión y discusión de temas presentados por el Ejecutor

Una versión del tipo de clase es cuando los temas que se discuten, como desarrollo de la clase, concitan todo el interés de los docentes, y en ese sentido ya no es tan importante si usa o no tecnología, porque el tema abre un ámbito de discusión que responde al interés de los docentes en su trabajo en aula, donde lo que importa es lo aprendido en las discusiones.

“(...) la clase que más nos gustó fue la estrategia cuando íbamos viendo la diversidad del trato, las distintas actividades que hay que llevar para todos los niveles de aprendizaje, y algunos decían, pero ¿cómo tanto?”. (Docente, Las Condes (M))

Se contemplan reflexiones grupales o individuales sobre temas que se gatillan desde el Ejecutor. Las estrategias para hacer dinámicas con los docentes son de un amplio abanico, desde preguntas con respuesta abierta a todo el curso, exposición de ejemplos concretos del ejercicio docente con videos o relatos experienciales, hasta usar la indagación personal con algún docente para que opine del tema tratado desde su experiencia personal.

“Desde las más básicas como preguntas abiertas, desde una pregunta que tienen que discutir en grupo, un ejercicio simulado de un problema para ver qué recursos personales ponen en juego. Por ahí se mueve, desde estrategias personales. ‘¿qué sabes de evaluación auténtica?’, o ‘conversa con tus compañeros sobre esto’, o ‘resuelvan este problema’. (Ejecutor, Huechuraba (M))

Incluso, puede darse el caso de que las sesiones giran en torno a qué hacer en las clases con los alumnos. En este caso los docentes traen a la discusión sus propias experiencias y cómo, desde allí, poder reelaborar la acción para tener una clase más pertinente con los escolares. Particularmente, como ya se ha señalado anteriormente en este informe, se trabajan instrumentos de evaluación, temas que pueden ser olvidado por los docentes con el paso del tiempo y que se reorientan en estos cursos PSP. En el fondo, sucede con estos ejercicios que los docentes pueden reflexionar sobre lo que hacen, mirar en conjunto su práctica docente y poder intervenir en ellas con el ánimo de mejorarlas.

“Trabajamos con instrumento de evaluación, por ejemplo, que igual a veces a uno se les olvida lo que tiene que llevar un ítem, que uno tiene que trabajar las habilidades, los conocimientos, la actitud. Entonces eso nos van reforzando todas esas cosas que a veces se olvidan de tomar en cuenta, en algunos ítems. Entonces mucha reflexión en cuanto a

nuestras prácticas y de cómo mejorarlo. Y estudio de clase hacemos también, donde nosotros podemos ver clases buenas y analizar, reflexionar y por ejemplo en una clase, qué es lo bueno que vemos nosotros en la clase y qué le faltó a esa clase, a lo mejor en una clase excelente pueden, pero igual uno puede dar su opinión y ver también uno mismo en qué falla a veces”.
(Docente, Cañete (M))

Las sesiones que exponen filmaciones de casos son absolutamente valoradas, por lo informativa que son y porque pueden experimentar sobre el tipo de clase que tiene más eficacia con sus alumnos; es lo más cercano a la realidad de su experiencia docente.

“Una buena metodología de las que hemos trabajado es... analizar clases grabadas. Eso yo creo que ha sido súper útil porque también hemos hecho análisis de situaciones hipotéticas, pero es mucho más efectivo para nosotros... analizar clases grabadas, ... clases reales”.
(Docente, Cañete (M))

El tema de las filmaciones alcanza gran repercusión entre docentes y Ejecutores, dado que hay videos con clases exitosas y que se puede desmenuzar cada componente de esa clase filmada e indagar cómo se puede operacionalizar para que los docentes lo realicen en sus aulas; al respecto, hay videos que sube el MINEDUC que sirven para estos efectos. El impacto emocional de los docentes de ver a pares realizando clases técnicamente buenas es un aliciente para que ellos la realicen.

“Luego hay una selección de videos que sacó el Ministerio que son unas clases espectaculares, que los profesores han terminado llorando, y de verdad que son para terminar llorando. (...) es una de matemáticas, una de lenguaje. Entonces ponemos la clase, modelamos y vemos. A ver, qué hizo bien, por qué, qué aprendieron, qué destacamos, qué no sé qué, se fijaron que hizo aquí, qué hizo cuando la alumna le preguntó, qué hizo cuando él se equivocó, cómo inició la clase, cómo la cerró”. (Ejecutor, Las Condes (M))

Es importante considerar que esta posición de Ejecutores intenta en las sesiones de los cursos aunar tres aspectos básicos: responder a los lineamientos dado por la debilidad en las dimensiones; responder a los requerimientos del MINEDUC en orden a desarrollar nuevas habilidades docentes desde metodologías cognitivas muy precisas y demostrar su propio saber pedagógico en orden a que los docentes aprendan habilidades, antes que solo contenido instruccional.

“¿Por qué en la estructura tenemos un inicio un desarrollo y un cierre?, los profesores usan esa estructura, pero ellos no saben por qué lo hacen, a por qué el ministerio lo pide, pero por qué ¿cuál es la lógica que haya una motivación en la clase? Y ahí yo pongo las neurociencias, porque cuando uno aprende para aprender tengo que tener motivación genera dopamina y la dopamina genera atención, por lo tanto es importante que el inicio de la clase haya una motivación corta, relacionada con el tema de la clase, que me vincule afectivamente porque el sistema límbico se implica el aprendizaje y ahí partimos entonces el diseño, el material, y el material es un texto yo les entrego un cuaderno institucional que bien bonito de acá de la consultora”. (Ejecutor, Constitución (M))

Cierre de las sesiones de PSP

Los talleres no contemplan necesariamente actividades especiales durante el cierre. En los casos menos institucionalizados, el cierre suele consistir en una evaluación grupal de los talleres, en la entrega de pendrives con los archivos powerpoint utilizada. En otros casos, el cierre de los talleres –de cada taller y del ciclo de talleres- contempla actividades de metacognición, donde los docentes

vuelven y hacen conscientes los aprendizajes alcanzados. El objetivo es aplicar los contenidos trabajados durante los talleres en una planificación, generando una retroalimentación.

“(…) apliqué una evaluación sumativa no con calificación sino que ellos tuvieron que demostrar a través de una planificación todo lo que habíamos visto que era que aplicaran todo lo que habíamos aprendido en este taller de PSP que lo aplicaran en la planificación, esa fue la evaluación y con ellos cerramos, las revise y retroalimente el proceso” (Ejecutor, San Antonio (NM)).

Asimismo, se observan instancias de evaluación de los talleres, donde los Ejecutores aplican encuestas de satisfacción a los docentes.

En relación a los materiales utilizados en las jornadas, los Encargados Comunales señalan que los recursos más recurrentes son los equipos audiovisuales, especialmente los equipos de proyección de video y data show para presentar PowerPoint. También se puede considerar dentro de los recursos obsequios a los docentes, entregados al inicio o al finalizar el curso, tales como pendrive, cuadernos, carpetas, material de apoyo pedagógico y/o didáctico.

“(…) la manera de cerrarlo acá hicieron, por ejemplo, en esta ocasión yo no vi que hubiera una retroalimentación o algo así; sino que cumplieron con lo establecido con el curriculum que ellos tenían solamente. Después, en todas las clases había como un recreo, había un coffee se servía algo, pero ahora como que fue, nos regalaron un Pen Drive al final con toda la información y todas las diapositivas que pasó cada profesor. Pero como por ejemplo juntarnos a todos y hacer una retroalimentación, así como ¿qué se aprendió? ¿Qué se entendió?, globalmente, no hubo”. (Docente, Iquique (NM)).

4.4. Inclusión de Aprendizaje colaborativo (docentes aprendan en conjunto en los PSP)

La inclusión de estrategias metodológicas o contenidos que incorporen aprendizaje colaborativo es variable dentro de las comunas consideradas en la muestra. Para algunos Encargados Comunales dada la urgencia que tienen en los cursos de pasar contenidos específicos, asumen que el aprendizaje colaborativo no está dentro del diseño del actual curso que se comenta:

“En el caso nuestro, los PSP han sido una capacitación o un perfeccionamiento. Sé que, en otras comunas, en otros lugares consideran hasta material, pero nosotros el 100% de los recursos se han asignado a perfeccionarse, a entregar los contenidos. No utilizamos los otros aspectos”. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

En cambio, otros Encargados Comunales consideran que el aprendizaje colaborativo es la parte matriz de las sesiones de los PSP, aunque al parecer, algunos de ellos consideran las metodologías de trabajo en grupo como aprendizaje colaborativo.

“Siempre, siempre nosotros estamos convencidos que el aprendizaje tiene que ser colaborativo, sobre todo entre docentes, de otra manera es imposible. Nosotros en el portafolio, pedimos que generalmente para que se sepa que pedimos todo el trabajo, porque se forman grupos de trabajo en los colegios para el protocolo, que un profesor que sea totalmente distinta su asignatura, que una parvularia, por ejemplo, le revise el portafolio a un profesor de media”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

“En casi todos los módulos, si, nos hacían participar, trabajar en pareja. Intercambiando opiniones, uno como alumno y el moderador que estaba ahí como profesor, en casi todos los

módulos, solamente recuerdo que en el último no más, la última clase fue cómo más expositiva". (Docente, Iquique (NM)).

"Bueno en este caso se habló mucho del trabajo colaborativo, porque era uno de los puntos que se evaluaba en el portafolio de la Evaluación Docente, entonces igual se trabajaron algunos casos, y ellos comentaron qué es lo que habían trabajado dentro de esa área y van contando desde su experiencia cómo lo hicieron y los otros le iban aportando, sí". (Encargada Comunal, La Ligua (M))

Incluso algunos Encargados Comunales no manejan a cabalidad el concepto de trabajo colaborativo planteando que este sí es parte de las jornadas ya que el observaba como el Ejecutor estimulaba la participación grupal.

"Yo los vi trabajar y cuando se conformaban los grupos, y el momento en que el Ejecutor les asignaba tareas y ellos como que sacaban la tarea, un grupito de tres o cuatro personas, se le asignó tal cosa, y después salían a exponer cumplían". (Encargado Comunal, Iquique (NM)).

"(...) en grupos de cuatro, algunos juntarse con las personas de su colegio (...) en el tema de la planificación en la clase grabada, en la creación de instrumentos de evaluación, como hacer las listas de cotejo". (Encargada Comunal, Puerto Varas).

Esto refuerza las debilidades de manejo de conceptos técnicos que poseen algunos Encargados Comunales de las comunas de la muestra.

Encargados Comunales plantean que cuando el aprendizaje o trabajo colaborativo no funciona es porque no hay habilidades comunicativas en los docentes, se presumen que el problema que tendrían es la falta de seguridad personal que les impide contar lo suyo en un entorno de pares.

"Sí. Yo creo que es un tema el trabajo colaborativo también, dentro de los docentes (...) porque ellos tienden, por lo mismo, yo creo que ellos son muy inseguros de lo que puedan hacer o decir y cuando se ven enfrentados a trabajar con otros les cuesta, (...), el profe es reacio a trabajar colaborativamente". (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

No obstante, los Encargados Comunales que incorporan en los PSP metodologías de aprendizaje colaborativo, indican que su incorporación es a través de actividades y no como contenido, debido a que es el modo considerado más práctico para que los docentes puedan aplicarlo en aulas. Las etapas de este aprendizaje comienzan desde la reflexión en conjunto sobre un tema en cuestión para pasar a la práctica de lo que se reflexionó.

"(...) después les presenté la prueba a los colegas y les dije 'ya, en grupo', y habían profesores de religión, de música: 'ok, ustedes son jefes técnicos', los puse en [un ejemplo situacional]; imaginémosnos que son jefes técnicos y ustedes tienen que analizar y validar esta prueba, ahí hicimos un trabajo colaborativo. Lo otro [en] trabajo colaborativo, ya es cuando me organizo para la Evaluación Docente con ellos, ad honorem, entonces ahí les digo: 'ya chiquillos, aquí todos somos uno. Aquí no existe el profe de religión, el profe de primer ciclo, sino que aquí todos somos uno, así que formen equipos, vamos a formar grupos de correo, todo va por correo para un grupo y también un grupo de whatsapp, así nos comunicamos, y se forman equipos de trabajo sin dramas', y les digo: 'esta tarea les toca, la necesito [para mañana], ¿quiénes van a trabajar aquí?, ¿de qué área son? De diferentes áreas, ya perfecto, pero este es el instrumento que (...) y ahora llévenlo a su plan, ¿cómo lo haría usted en religión?'". (Ejecutor, Puerto Varas).

Asimismo, Ejecutores plantean que el aprendizaje colaborativo es una muy buena herramienta para que los docentes incorporen una nueva práctica pedagógica en sus aulas.

“Yo creo que, fundamentalmente, en las actividades desarrolladas en los cursos. Al menos, en mi caso, siempre hay trabajo colaborativo y nunca llego a un curso donde explico y chao. No. Parto con una reflexión, luego con preguntas introductorias que ayudan a enfocarse al tema, y luego la exposición por supuesto mía y con la ayuda de ellos, y después un trabajo colaborativo en donde debe colocarse en práctica lo que se explicó, como plantearse un objetivo tridimensional. Y eso es lo que ellos debieran ser capaces de manifestar”. (Ejecutor, Parral (M))

Una posición dominante de los Ejecutores señala que la técnica del Aprendizaje Colaborativo la realiza como parte de las actividades de los talleres o sesiones, como parte de la didáctica de la jornada, aunque algunos docentes expresan que sería oportuno que este tema viniera explicitado dentro de los contenidos con que tienen que diseñar el PSP.

Como los Ejecutores entienden la importancia del Aprendizaje Colaborativo, piden que se suba de categoría, que pase de ser un instrumento metodológico a una ‘didáctica’ dentro de las clases. El curso debiera pensarse sobre la base del trabajo colaborativo de los profesores, sobre todo porque no siempre en ese grupo de profesores hay una dinámica de interacción positiva entre ellos.

“Pero puede ser erróneo, porque se rebaja solamente a lo metodológico y no a lo didáctico, no hay diseño del curso pensando en el trabajo colaborativo”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

Para algunos Ejecutores, que el aprendizaje colaborativo sea un tema propio del curso, sería muy importante para los docentes, porque los profesores tendrían más herramientas para poder estimular a la discusión grupal de sus estudiantes.

“O sea, desplegar esa estrategia y que en una comuna que tiene problemas similares entre ellos, lográramos generar una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes sería súper potente”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

“Sí, en todas las sesiones, traté de potenciar bastante el trabajo colaborativo para que ellos también lo pongan en práctica en el aula”. (Ejecutor, La Ligua (M))

La práctica del aprendizaje colaborativo tiene mucha fuerza para los Ejecutores, porque como señala uno de ellos se pueden trabajar transversalmente los valores y enseñar a los docentes a trabajar una actitud democrática entre pares: donde se desarrolle ‘respetar al otro’, ‘escuchar al otro’, ‘la actitud diplomática del otro’; porque esa es la modalidad que tienen los docentes de captar este aprendizaje y poder llevarlo con éxito a sus estudiantes. Sin embargo, es relevante destacar que su aplicación se ve reducida al trabajo en grupo, algo que también se evidencia desde el entendimiento de los docentes.

“No tengo claro a que apunta el trabajo colaborativo. Nos juntamos entre 3, realizamos una planificación o encontramos objetivos relacionados que el profesor nos daba como tareas. Me estaba concentrando en el tema del portafolio que tienen algo así. (Docente, Constitución (M))

“Se daba la instancia para hacer el trabajo colaborativo, pero en realidad lo que se hacía era como daban una opinión y entre todos debatíamos. Por lo general daban las tareas y una la hacía solo en la casa, y después las traes y las revisábamos; o se las podíamos mandar por mail al profesor”. (Docente, Huechuraba (M))

Los Ejecutores generan una dinámica grupal de participación, cuando dividen a los docentes por nivel de enseñanza, y es desde este nivel de donde surge el aprendizaje del tema que se discute, porque aporta cada docente desde la asignatura que le corresponde a ese nivel. Este juego colaborativo permite al docente identificarse con su asignatura y su nivel y observar su posición dentro del espectro de niveles y asignaturas que representan sus otros colegas.

“El trabajo colaborativo... inclusive trabajamos varias veces los profesores de acuerdo a los niveles que tenían, además de trabajar a veces cabíamos todos ya sea de básica, pre básica o media también se trabajó en forma a ver...de acuerdo a los niveles que teníamos si yo era hasta segundo básico y trabajaba más lenguaje, los profesores de lenguaje también, que fue una buena metodología, profesores de matemáticas, de ciencias”. (Docente, Illapel (M))

El trabajo colaborativo es presentado en los cursos como una práctica para realizar actividades que den a conocer el ámbito de aprendizaje que están teniendo los docentes; no es visto por los docentes como un juego recreativo, sino que tiene una fuerte impronta de aprendizaje. Esta metodología es muy valorada por los docentes, porque el aprendizaje existe, porque es entretenido y porque permite conocer más de cerca a los colegas del curso.

“Nosotros teníamos trabajos en parejas, y teníamos trabajos grupales, que en este caso eran escritos, y además teníamos actividades donde participábamos todos en grupo”. (Docente, Illapel (M))

También ocurre el caso de que los docentes observan que el aprendizaje colaborativo es transversal a todas las clases, cuando se está discutiendo los contenidos en pares de colegas o en grupos

“El aprendizaje colaborativo, fue en casi todos los cursos, en casi toda la capacitación, porque siempre estábamos hablando con ejemplos lo que íbamos haciendo”. (Docente, Las Condes (M))

Cuando el aprendizaje colaborativo es bien desempeñado ganan todos los actores, docentes, Ejecutores y directores. Así lo plantea un director, en donde el juego de ayudarse mutuamente entre los docentes es muy enriquecedor. No obstante, en algunas posiciones de docentes, se critica la modalidad en que se pasó el aprendizaje colaborativo, porque en este caso no tuvo nada de aprendizaje, porque no se trabajó en forma colaborativa, sino que se desarrolló simplemente una sesión para presentar experiencias propias de parte de los docentes y que tampoco fueron analizadas.

“Es una conversación de intercambio de experiencias, que se yo pero es una conversación ni siquiera una discusión ni siquiera un cambio de opinión o algo parecido simplemente no es un lugar donde se discuta la problemática en sí que se yo que piensan los de acá que piensan los de allá, debatamos el tema no se cuentan algunas experiencias personales de cada uno y da la sensación de que la mitad de los que están ahí no deberían estar ahí porque dentro de las experiencias que ellos cuentan son fantásticas tienen excelentes resultados o súper bien entonces porque está aquí”. (Grupo de Discusión Cerro Navia (M))

4.5. Participación y valoración de los Docentes

En general, los Ejecutores señalan que los docentes participan con motivación en sus cursos y que a medida que se desarrollan las actividades, se animan a participar más. En cambio, es consensual entre los docentes que ellos llegan a las primeras sesiones con bajas expectativas, dado que están desanimados por su Evaluación Docente y que carecen de claridad sobre el procedimiento y contenidos que se abordarían, además de las metodologías de trabajo.

“Yo creo que lo encasillaría fundamentalmente a una autoestima que se manifiesta a una resistencia a ratos irracional respecto de su práctica pedagógica, que está avalada por causas que originan su evaluación, que son súper lejanas a la realidad. O sea, hay como un personaje que se instala ahí a decir que mira la realidad de una manera distinta a la que la está mirando la institución o la persona que está... y se defiende, se protege, se cuida de cosas que para uno no debiese cuidarse en ese espacio. Pero tampoco podemos desconocer que el contexto laboral en el que está lo hace protegerse”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

Entre los actores hay conciencia que los docentes que llevan algún tiempo haciendo estos cursos tienen una suerte de aprendizaje, en el sentido de que inician los cursos desmotivados y con cierto estigma social, y luego, a partir de experiencias positivas en el PSP y con el Ejecutor, van entrando en una fase positiva y estimulada con estas sesiones.

Este estigma de la baja evaluación es vivido por los profesores con emociones contrarias, o se enojan por la calificación que recibieron o se desaniman.

“Yo hago las clases, tengo que levantar anímicamente al profesor, a que se desafíe, que aprenda, los primeros PSP eran solamente reivindicaciones laborales verdad y los que no se evaluaban, etc. Y de a poco ese lenguaje ha ido cambiando y hoy en día me da gusto ver a los profesores que hablan de elementos técnicos yo tengo en la comuna de Constitución profesores oyentes, que ellos saben que imparto el PSP y van”. (Ejecutora, Constitución (M))

Hay Ejecutores que también se dan cuenta de cuál es la mejor manera de impartir el curso que les hace sentido a los docentes y que genera permanencia, y es presentar al inicio de la sesión el concepto de ésta, porque así concita el interés de éstos por saber de ante mano qué aprenderán y cómo enfrentarán este aprendizaje, más aún, si el Ejecutor tiene un apoyo personalizado con cada docente y luego sabe bajar del concepto a la práctica.

“Eso era más menos lo de la metodología, partíamos siempre primero con una parte más teórica, como con un marco conceptual, y después, veíamos o hacíamos un taller práctico o nos dedicábamos a revisar lo que habían enviado, las correcciones. También trabajé de manera individual, ellos se dedicaban a hacer sus avances ahí en el saló que es un poquito más grande y aquí en esta misma oficina que es un poquito más chica yo me venía con uno y trabajaba un ratito, veinte minutos, después, así”. (Ejecutora, La Ligua (M))

Es interesante el punto de vista de algunos Ejecutores, quienes plantean que los profesores con deficiente evaluación tienen en estos cursos que desaprender contenidos aprendidos anteriormente y que es en ese núcleo de desaprender para aprender es donde radica que su participación sea interesante para decidir quedarse en estos cursos, es allí donde se movilizan su experiencia docente.

“Es decir, acá no estamos frente a una persona que va a ir a aprender algo, lo más probable es que tenga que desaprender algo. Porque en general pasa que estos profesores no entienden mucho por qué están ahí, no saben en qué les fue mal, y además creen que lo que hacen siempre les ha resultado. O sea, de hecho, no es que lo crean: siempre les ha resultado. Entonces la línea metodológica desde el principio se pensó con mucha reflexión, o sea, desde las propias prácticas, desarrollar a través de la reflexión, que miren lo que hacen y en función de mirar lo que hacen, puedan corregir, cambiar, mejorar” (Ejecutora, Las Condes (M))

La motivación del docente para asistir a los cursos PSP puede desdoblarse en: una motivación curricular y una motivación personal. La motivación curricular hace referencia a que el docente quiere, a través del curso, mejorar sustantivamente su Evaluación Docente, donde salió mal

evaluado. Eventualmente el aprendizaje en estos cursos le permite creer que tendrá una evaluación más satisfactoria el próximo año que le toque la evaluación.

Por su parte, la motivación personal se sustenta en una necesidad individual de mejorar como profesional de la educación. En las actividades desarrolladas en el marco del PSPS, los docentes aprenden técnicas de enseñanza y técnicas de cómo preparar un curso, entre otras, con lo cual adquieren más elementos y se van actualizando en relación a su formación inicial de pedagogo.

“Esperaba aprender lo que yo tenía de carencia, tenía carencia en la parte de evaluación: que me dieran consejos de como evaluar, que pautas de evaluación. Aprendí en el curso (me refiero al último) el tema de planificación, de evaluación: como planificar nuestros objetivos, como ocupar, que palabras, que verbos ocupar; ese tipo de cosas. Y aprendí a pesar de todo”. (Docente, Constitución (M))

“A ver... yo hablo por mí, tú me estas entrevistando mí, si a mí me dieran la oportunidad este año de ir aunque haya salido bien yo iría. Yo iría, porque uno nunca termina de aprender, a mí me encanta hacer cursos, he estudiado hartas cosas, iría, si me da el tiempo y me permiten, a lo mejor no todo el curso porque no es la obligación este año, o sea no voy a estar de nuevo en todo, pero me gustaría bien porque hay estrategias e ir viendo otras miradas, a lo mejor podría preguntarle más cosas, a lo mejor podría darme más dirigido, algo así o asá, desde otras aristas, yo iría. Pero todos me dicen que soy tonta”. (Docente, Las Condes (M))

Cabe destacar, que aun cuando este discurso aparece de modo transversal en un tipo de docentes, esta docente deja entrever un discurso aprendido que, para las instancias de participación en este estudio, pudiese, desde su visión, ser evaluado como positivo.

En relación al cambio de actitud de los docentes desde el inicio de las actividades de PSP hasta su término, en su mayoría los docentes plantean que este ocurre cuando logran identificar que el curso es adecuado y provechoso, ya que les permite aprender e incorporar nuevos conocimientos.

“Sí, de hecho como decía al comienzo no tenía tantas ganas de venir, pero el aprender, yo creo que eso cambió las cosas, en cada clase se aprendía ya sea por los contenidos en sí que tenía cada taller o por la interrelación que se iba dando también con los otros colegas, entonces sí fue de aprender. Y eso también hizo que fuera motivador, al final me levantaba igual los sábados [risas] y después me iba porque mi casa queda en Los Vilos, vivo acá de lunes a viernes entonces quedarme...” (Docente, Illapel (M))

Es común que los docentes hablen del término “aprender”, discurso a través del cual se subentiende que las otras instancias en las que pueden participar, tipo capacitaciones, no les aporta en sus necesidades como docente. Pareciera que fuera novedoso asumir que una instancia de capacitación les aportara en su desarrollo profesional, lo cual alude a la “soberbia” o bien “inseguridad” con que los profesores se enfrentan a sus procesos de formación y evaluación.

“Yo creo que siempre, nosotros, por lo menos este grupo que era mi motivación general, todos venimos a aprender, no solamente por los resultados, sino de querer aprender más”. (Docente, Cañete (M))

Por ejemplo, una motivación concreta que hace que el docente permanezca en el curso es aprender a ordenarse en su ‘quehacer pedagógico’, particularmente, aprender a planificar de manera consciente, esto es reflexiva, y no de modo casuístico.

(...) , bueno y aparte que igual sirve para el tema de las evaluaciones y para ordenarse uno de repente, que de repente es medio desordenado con el quehacer pedagógico,

específicamente con las planificaciones, de repente uno lo hace así como, ... no tan a conciencia y esto ayuda a que uno haga planificaciones más a conciencia y es mucho más fácil hacerlas también". (Docente, Cañete (M))

De modo que estos docentes se dan cuenta que no solo hay una relación pragmática con el curso PSP, en el sentido que van a aprender para enfrentar la siguiente Evaluación Docente, sino que hay un tema de superación personal en enfrentar el curso, de intentar crecer como profesor, y tener la claridad suficiente de que uno no sabe tanto.

"Como superación personal. Uno siempre busca las instancias, que entre comillas no tiene que pagarla, porque el profesor para especializarse siempre se tiene que estar pagando. A nosotros no nos llega nada, ni del ministerio, nada de eso. Entonces es la superación de uno. Uno va con la expectativa de aprender más, de tener nuevas técnicas, más que eso". (Docente, Los Andes (M))

"El querer uno superarse también cada día, si por eso, lo que le decía, hay profesores que sí somos responsables, es porque queremos ser mejores y hay otros profesores que les da la misma ir o no ir. (Docente, Parral (M))

Los docentes entrevistados señalan que su participación en las clases de los cursos PSP depende de la motivación que ejerza el Ejecutor, de la calidad de sus metodologías y de que exista participación de los docentes. Esto destaca principalmente cuando son los mismos convocados quienes animan a otros colegas a asistir, incluso cuando estos no han sido llamados a participar de los PSP.

"a mí me gusto la participación de los pares, el trabajo colaborativo, como aplicarlo (...) esas estrategias también las vimos ahí, el trato, las metodologías, la forma, el trabajo colaborativo, llevar distintos materiales para la misma clase, para los distintos ritmos de aprendizaje, todas esas formas las fuimos analizando". (Docente, Las Condes (M))

"Bueno la estrategia principal es la empatía que logra, la llegada con los profes, como te decía yo, la disposición al trabajo. Los profesores valoran mucho, los que tienen la necesidad, siempre recalco lo mismo, de que alguien venga y te ayude, te acompañe, porque en el fondo ese es el trabajo de los Ejecutores, de acompañar al profesor en este proceso que es tan estresante, angustiante", (Encargado Comunal, La Ligua (M))

"La última vez que trabajamos, de hecho quedaron muy motivados y querían, seguimos con otras sesiones, pero ya más informales, querían ellos continuar pero ya viendo un poco, por ejemplo más prácticas docentes". (Ejecutora, Cañete (M))

En este sentido, el tipo de Ejecutor más valorado es el que plantea desde la clase inicial el marco de referencia de cada una de las sesiones que integra el curso. Por el contrario, los docentes cuestionan a los Ejecutores que dictan las clases sin presentar el propósito final de sus contenidos, pues esto hace que los docentes pierdan la noción del sentido de asistir a un PSP.

"Claro, y nos dieron una pauta de lo que íbamos a hacer, las sesiones, si las fechas podían ser que a veces hay que modificar porque a nosotros se nos presentan otras cosas. Por ejemplo, supongamos que si el mismo día teníamos el (...) de cueca, hablar con la persona para ver si se podía correr dentro de la misma semana y la persona cede. Por eso digo que esta niña lo hizo bien" (Docente, La Ligua (M)).

Los docentes valoran que el curso PSP reconozca los saberes previos de los docentes, que realice un quiebre y en este curso se le ofrezca nuevos conocimientos y un estilo de enseñanza más 'moderno',

y que sería esto moderno: presentar un curso en sesiones autosuficientes, dinámicas y participativas.

“Entonces las clases mismas son muy interesantes porque, uno como que queda en el paradigma de lo que tenía, y trata de enredarse en lo que se está viviendo en la educación actual, empieza la motivación de las profesoras de didáctica, que son muy bien preparadas, luego ellas van explicándonos el tipo de clase, como diseña el objetivo uno, la clase cuando uno la inicia, después cuando la desarrolla, y cuando hace el cierre y después cada una de esas partes, o sea, existe creo yo, una metodología clara de lo que se espera en una clase moderna, una clase actual, que sea significativa en los aprendizajes de los alumnos, al mismo tiempo ellas van desarrollando cosas paralelas relacionadas con el tipo de alumnos, por ejemplo los que son más lentos, más rápidos, si uno debiera tenerles unidades a ellos también”. (Docente Los Andes (M)).

Se valora aquellos PSP modernos, que acerca a los docentes a las nuevas tendencias pedagógicas y de enseñanza.

En este contexto, lo importante es no solo el contenido, sino también la didáctica que hay detrás de lo que enseña el Ejecutor. Se valora por tanto cuando la dinámica es en base a ejemplos y posicionando a los docentes en roles diferentes; en el fondo que sean clases participativas.

“Yo creo todas, todas aquellas donde efectivamente se consolide la participación activa del profesor, por ejemplo, los grupos de trabajo frente a temas, por ejemplo a quien plantea el tema de, de la, del seminario, por llamarlo de algún modo, ya, entonces ahí los profesores con cada una de sus experiencias las van exponiendo, y el resto las escucha y van contrarrestando la información que van entregando, eso sí, y el tema del autoaprendizaje que también es bastante positivo, porque se lleva un (...) con el que después reciben apoyo a través del tutor, llamados telefónicos, correos electrónicos”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo)

“(...) me gustaba escucharlo hablar y de qué manera el entregaba; porque era como tan fácil entenderlo. El daba ejemplos concretos, no una cosa que el papel, él nos daba ejemplos, o e nos pedía que contáramos la experiencia y los analizábamos”. (Docente, Constitución (M))

“Sí mira, por ejemplo, si estamos viendo la clase de interacción pedagógica, donde ellos analizan un caso, que en el fondo no es el de ellos, pero se puede parecer mucho al de ellos, e igual te da como la pauta, la pista esto de ir evaluando con esa pautita que ellos tenían y de ver si mira en realidad en esto no estoy bien, esto voy a cambiar (...)” (Encargada Comunal, La Ligua (M))

Los docentes que asisten voluntariamente y sin mayor resistencia a los cursos PSP, observan en forma natural que estos cursos son para enfrentar de mejor manera la Evaluación Docente. Destacan dentro de su discurso los *consejos* específicos que se le entregan, más que la interiorización del desarrollo de habilidades o aprendizajes de contenidos.

“...en una reunión todos los profesores, se da la bienvenida, hay galletitas, y luego las siguientes reuniones está el profesor guía con un portafolio, con el material para cada uno de nosotros, se van estudiando algunos temas relacionados con la Evaluación Docente, algunos tips seguramente, a veces se dan algunos tips que son generales y hasta que se terminan las clases”. (Grupo de Discusión, Cerro Navia (M))

Para algunos docentes la clave de la enseñanza de las actividades de PSP, no está en recibir contenidos tipo materia tradicional, sino que está en recibir esos consejos específicos para mejorar la enseñanza ('palabras claves') y que pueden ayudarlos a sortear las futuras evaluaciones.

"Si, porque ella conoce esa parte y nosotros no, Porque a ellos les hacen capacitaciones y saben cuáles son las palabras claves que tienen que ir, lo han hecho bien, son niñas destacadas". (Docente, La Ligua (M))

Algunos docentes perciben que las sesiones de PSP se orientaron, por parte del Ejecutor, a trabajar los aspectos más deficitarios que tenían en clase, y no tanto seguir la pauta de la sesión presentada por este Ejecutor, y ello fue muy valorado.

"Como en 2013-2014 fue diferente porque esto tenía parte teórica, parte práctica que la hacían ahí mismo fue en la Universidad del Desarrollo, la hicimos nosotros el curso, en Republica en toda la esquina pero la profesora que nos tocó a nosotros si nos orientaba fue la diferencia porque tenía una temática de trabajo pero ella la pudo, por lo que nosotros le decíamos lo que uno más o menos se sentía más débil ella nos hacía trabajar frente a eso y estaba todo estructurado si pero ella también se salía del marco de lo que ellos tenían y nos podía resolver dudas". (Grupo de Discusión Docentes, Cerro Navia (M))

Es importante indicar que hay temas metodológicos considerados relevantes, incluso evaluado así por las autoridades educativas locales y centrales, como lo es la planificación. Este tema es de preocupación, debido a que se ve descendido en un número importante de docentes evaluados.

Como ya fue relevado anteriormente en el diseño de contenidos, cuando no se trata del mismo portafolio, los temas más valorados son: la planificación de las clases; seguido de métodos de evaluación; y estrategias para distinguir las diferentes habilidades de los estudiantes y tener las herramientas para trabajarlas de manera didáctica y personalizada.

"... me enseñaron varias cosas que se pueden aplicar, por ejemplo, los tipos de alumnos: hay alumnos con problemas de aprendizaje, como preparar las pruebas para ellos". (Docente, Huechuraba (M))

"Muchas veces, uno es como el que arma un equipo, ya sea deportivo, cuando hace una selección, saca a los mejores para jugar en contra a otro equipo. Entonces, qué aprendes ahí que muchas veces para poder integrar a todos, ya no es necesario ser el mejor equipo, sino que hay otros alumnos que puedes jugar y a lo mejor no son tan buenos para la pelota, pero tienen otras cualidades, ya sea la garra, la personalidad, que no tiene a veces el jugador que es bueno, y hay otro que, aunque no tenga esa calidad, te puede servir mejor". (Docente, Huechuraba (M))

4.6. El portafolio como objeto de valoración del PSP

Tanto desde Ejecutores como desde docentes se evidencia que en cierta medida la participación y asistencia está condicionada a los contenidos de las jornadas de PSP relacionadas con el portafolio, ya que estas son vistas, por un grupo importante de docentes, como el fin último de los PSP.

En este sentido, podría pensarse que, al estar contruidos a partir de las dimensiones descendidas de las evaluaciones docentes, los PSP se relacionan directamente con ella, y por ende con el portafolio. Este es el nivel argumentativo que aparece normalmente entre encargados y Ejecutores, quienes afirman que el portafolio es una consecuencia de prácticas docentes incorporadas, y que al abordar las dimensiones que en la Evaluación Docente se encuentran descendidas, los talleres PSP

impactan la Evaluación Docente por medio del potenciamiento de las prácticas pedagógicas que deben apoyarse.

Sin embargo, para algunos profesores el impacto de los talleres PSP en las evaluaciones docentes debería pasar, ante todo, por un trabajo directo con el portafolio. Estos profesores ven de manera disociada la práctica docente y su potencial impacto en la Evaluación Docente, y esperan que los PSP entreguen estrategias de aplicación directa en la construcción del portafolio.

Es así que un elemento que incomoda a los Ejecutores y que lo declaran abiertamente, es que los docentes les solicitan cómo preparar un buen portafolio, pero los Ejecutores señalan que por normativa ellos no están autorizados. Sin embargo, se detectan casos donde esto ocurriría, donde el portafolio sería efectivamente trabajado durante las sesiones.

“Nos enseñaron varias técnicas para hacer más fácil lo que nos piden en el portafolio, pero encuentro que no se enfocaron tanto en el portafolio; creo esas clases deberían ser ¿Cómo hacer un portafolio? (Docente, Huechuraba (M))

“Desmenuzamos el portafolio, se vio primero la parte de evaluación, después se ve todo lo que se debe hacer en relación al portafolio, a las clases escritas; en sus tiempos fueron 8 horas, ahora 3”. (Docente, Constitución (M))

Esto es importante de destacar, ya que si bien para los docentes es una de las maneras más efectivas de trabajar durante los PSP en torno a su necesidad de mejorar la Evaluación Docente –ya se ha mencionado el desconocimiento de los docentes sobre los aspectos legales del PSP-, no queda claro si el Ejecutor está al tanto del reglamento que enmarca los PSP, ya que trabajar específicamente el portafolio está restringido desde las bases legales de los planes. Mientras que otros Ejecutores tienen absoluta claridad de la relevancia que implicaría en términos de contrato, abordar los PSP desde este enfoque.

(...) hay gente que tampoco está conforme “falta estrategia para el correcto llenado del portafolio”. Eso es lo otro que no entienden, que nosotros no ayudamos a llenar el portafolio y todos los reclamos son esos, que no les enseñamos el portafolio y está prohibido por la ley”. (Ejecutora, Cerro Navia (M))

4.7. Evaluación de los horarios de clase

Los Encargados Comunales que se encuentran satisfechos con la cantidad de horas destinadas por sesión, lo hacen porque estas tienen un horario extenso, de 3 a 4 horas, y están diseñadas para poder abordar los temas planificados.

“Yo creo que está bien, está bien dentro de las actividades pedagógicas para cada taller, porque deben aprovecharse bien y tienen que ser, digamos, preciso para que el profesor... está requiriendo para cada dimensión”. (Encargada Comunal, Illapel (M))

Los Encargados Comunales que perciben que el tiempo es corto consideran que son pocas las sesiones. A lo anterior agregan que es imposible tener más horas, dado lo extenso del horario escolar y el descanso personal de Ejecutores y docentes.

“Nosotros habitualmente le damos por cada... el taller, en general, 40 horas pedagógicas, distribuidas, que son cuatro dimensiones las que vamos a trabajar en PSP, distribuidas en diez horas pedagógicas para cada taller. (...) Yo creo que también es un tema, una variable a considerar que es el tiempo porque nosotros tenemos que trabajar los días viernes en la tarde y sábado en la mañana para que pueda, digamos, el tiempo que tienen libre los

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

profesores, no podemos hacer en otro horario, entonces tenemos que hacerlo viernes en la tarde y sábado en la mañana". (Encargado Comunal, Illapel (M)).

Por su parte, la percepción de los Ejecutores varía desde la de plena satisfacción por la cantidad de horas del curso y las horas de cada sesión, hasta otros que señalan no alcanzan a ver su planificación en las sesiones, ya que se abren dinámicas de diálogo entre docentes y el Ejecutor que impiden a éste último pasar todos los contenidos proyectados.

Los Ejecutores se dan cuenta que completar los contenidos de todas las sesiones, como se había proyectado, no necesariamente implica un impacto real en las competencias de los docentes. El efecto que estos cursos tenga en los docentes no depende solo de ellos, en que se cumpla su cronograma, sino que en el acompañamiento que hace el establecimiento educacional y el sistema educativo al docente. En este contexto, el Ejecutor tiende a asociar la eficacia de los PSP también a factores externos.

"Yo tiendo a pensar que los PSP debiese acercarse a una... a una formación en servicio más que a una relatoría distante, y que entre sesiones teóricas pudiese haber visitas y estar con ellos. Porque en general las comunas no hacen ese proceso de acompañamiento, y en general los colegios no hacen ese proceso de acompañamiento. Entonces es como el alumno que no aprende en un colegio, ese cabro va a ser parte del grupo de los cabros que no aprende hasta que salga de 4° medio. Pasa exactamente lo mismo con los profes. No hay herramientas de gestión desde la comuna, y los PSP se instalan en momentos inapropiados, y en contextos de relaciones profesionales con la comuna que son súper complejas. Entonces esto lo ven como una carga más, como un problema más" (Ejecutor, Huechuraba (M))

Para los Ejecutores un tema adicional es que el uso tecnológico, específicamente la plataforma www.psonline, no implica siempre mayor rapidez en los procesos. Ocupan horas que pudieran ahorrarse, dado que subir los contenidos a la plataforma después que ya se han escrito, es engorroso y declaran que a veces la plataforma no estaba lista cuando comenzaron los cursos.

"Es que yo siento que la plataforma no favorece, el uso de la plataforma no favorece el proceso de evaluación de los docentes, porque es un instrumento más que nada para el docente Ejecutor y para el coordinador me imagino, y para mí, como docente Ejecutor me hi transcribir digamos lo mismo que ya había hecho anteriormente en hoja, porque eso lo hice previo a empezar las sesiones y después todo eso lo tuve que traspasar a la plataforma". (Ejecutora, La Ligua (M))

Es importante resaltar que es más frecuente que las jornadas de PSP se realicen fuera de la jornada laboral de los docentes, lo que es taxativo y produce parte de las molestias de los docentes en cuanto a la obligatoriedad y la no sanción. Los docentes prefieren las tardes de días laborales y en general así se realizan, en algunos de los días de miércoles a viernes, ocupando un horario de 15.00 a 18.00.

En casos particulares como Constitución (M), la jornada de la clase era nocturna: de 19.00 a 21.30 horas; una vez a la semana. En otros casos, los PSP se realizan los viernes por la tarde y los sábados en la mañana, de 9.00 a 13.00.

Los docentes responsabilizan a que estos cursos se realizan en día y hora complicados para ellos el que haya bastante ausencia de colegas, inicialmente inscritos en los cursos.

"(...) a lo mejor podría ser un día miércoles en la tarde quizás o un día jueves en la tarde o viernes en la mañana. Mucha gente no viene porque son como sus horas ¿te das cuenta? yo

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

creo que a lo mejor serían mucho más exitosos los PSP, vendría mucha más gente. Yo siento que son buenos, se lo pierden". (Docente, Illapel (M)).

Asimismo, se destaca el periodo del año en que se ejecutan las actividades, como un factor importante en la evaluación y valoración del PSP.

"El último, el que ir después de clases, que en el verano igual una está más cansada y quiere vacaciones, si, igual ahora último fue como muy encima, porque uno estaba más, además tengo que hacer el portafolio, entonces debí destinar ese tiempo para trabajar más en el portafolio". (Profesora asistente a PSP, San Antonio (NM)).

En relación a la extensión de la clase, los docentes están de acuerdo que si la clase dura alrededor de 2 horas y media a tres horas se alcanza a pasar el tema de la sesión, con la debida participación de los docentes, y con la correspondiente evaluación.

De partida, por ejemplo, nosotros trabajamos este año, conocimos a los cursos de un horario que comenzaba a las 3 y terminábamos tipo cinco y media. El tiempo es bueno, o sea, no es digamos el factor tiempo. O sea, en dos horas y media se pueden trabajar demás". (Docente, Huechuraba (M))

Las jornadas de las tardes son un aspecto no bien evaluado por los docentes, preferirían que se hiciesen por la mañana, ocupando el horario de clase con los alumnos, porque esta posición señala que por las tardes los docentes llegan cansados al curso, después de la extensa jornada del día. Del mismo modo, señalan que las actividades de PSP se podrían realizar combinadamente una jornada por la mañana y otro por la tarde.

"La salida que yo veo por ejemplo de esto, que puede ser variado. Un día en la mañana, la otra semana en la tarde. O sea, que no vaya afectando siempre, pero puede ser un día en la mañana, un lunes en la mañana, otro día lunes en la tarde, así. Que se vaya combinando". (Docente, Huechuraba (M))

El efecto positivo de la jornada, en cuanto a su larga extensión horaria, depende de la motivación y capacidad del Ejecutor por hacer una clase útil y entretenida. En ese sentido, los docentes esperan que el Ejecutor sea quien dinamice la clase, quedando ellos a la expectativa, atendiendo a un rol pasivo como asistentes-estudiantes.

"Depende de la motivación que tenga el profesor que te está impartiendo la charla o el curso. Si él te va motivando, tú vas quedando con esa chispita: ¿Cómo será? Me quedó esto pendiente, y tu llegas a la casa, pescas el documento o te metes al computador y sigues leyendo; eso es parte de la motivación". (Docente, Constitución (M)).

Los docentes señalan cierta ambigüedad ante las horas que pasan en el curso de PSP. Primero, si se encuentran cómodos en el curso y perciben que están aprendiendo, encuentran que las horas no son suficiente, pero esto no significa que encuentren que el curso es corto o que le faltó tiempo a la planificación de éste, porque asumen que físicamente no hay más horarios para dedicarse al curso, dado que su tiempo laboral es bastante extenso y necesitan tiempo para su vida familiar y personal.

En cambio, aquellos docentes que señalan que el curso PSP no les aporta a su *background* pedagógico, encuentran que la extensión del curso es demasiado larga, la jornada pierde sentido.

Es importante consignar que finalmente la adecuación del tiempo y horario depende de una adecuada planificación por parte de las comunas y de que el Encargado Comunal y Ejecutor hayan distribuido bien los objetivos para las sesiones.

“Creo que el tiempo es relativo en el sentido que hay comunas que planifican muy bien, y hay comunas que dan la impresión que el tiempo no lo piensan porque ni siquiera leen bien el objetivo que están proponiendo”. (Ejecutor, Parral (M))

4.8. Pertinencia en la implementación de los PSP

4.8.1. Pertinencia del PSP en la comuna

Una posición de Ejecutores señala que no están de acuerdo ni con la modalidad del PSP ni con el tiempo de su presencia, porque estiman que las comunas necesitan gestionar por sí misma el desempeño de los docentes para que tengan una salida clara. Un curso PSP se percibe por los docentes más como una carga que como una ayuda. Esto viene a complejizar más las relaciones que tienen con las autoridades de la comuna.

Además, realizar el curso en el segundo semestre, entre septiembre, octubre o definitivamente fin de año, genera más resistencias en los docentes.

Para que el PSP sea pertinente en la comuna, una posición de Ejecutores señala que se requiere que el Municipio evalúe cada PSP y pondere esta evaluación para demandar contenidos en el próximo año. Para esta posición de Ejecutores es importante que el PSP tenga vínculos con los otros programas de la comuna que van en apoyo de los docentes, porque consideran que los profesores deben ser el centro de la atención y no cada programa por sí mismo. Los Encargados Comunales generalmente no disponen de las facultades para generar vínculos entre el PSP y otros programas comunales, quedando esto en responsabilidad del DAEM u otro actor que disponga de un poder y visión a nivel macro.

De esta forma, se visualiza para el caso de Huechuraba (M) que los docentes no presentan cambios al pasar por un PSP, porque la comuna carece de una gestión pedagógica global, centrada en la presencia de programas puntuales, como lo es el PSP.

Los docentes están satisfechos con que los planes de superación profesional se realicen en su comuna, esto es más destacado por los docentes que trabajan en comunas pequeñas y rurales; ellos lo consideran de algún modo como garantía de ser objeto de atención por el sistema educativo, además de servir para su propia carrera docente, de otro modo les genera distancia respecto de la toma de decisión central

“Por eso le digo, es una garantía que hay aquí en La Ligua (M) de que se dio en la primera evaluación, que se viene haciendo el plan de superación. Eso lo destaco porque me encuentro con colegas y hay unos que no han hecho nunca, y yo siempre he dicho que esto sirve”. (Docente 1 La Ligua (M))

En algunas comunas los Ejecutores señalan que hay una estructura de relaciones entre los actores educacionales que no permiten que el curso PSP pueda generar cambios de aprendizajes en los profesores. Esto implica que la mala percepción del PSP y la baja autoestima de los docentes tiene que ver con que ellos se sienten observados por las autoridades educativas de la comuna en forma negativa, por lo que entienden que todo tipo de apoyo que reciben los docentes no es generado a conciencia por estas autoridades, sino que son vistas sólo para cumplir formalmente; por lo tanto, se mantiene y agudiza la baja autoestima de los docentes.

“Esto hay que hacerlo, perfecto. ‘Lo tengo que vivir, ya lo he vivido varias veces’, pero después de ese encuentro de 14, de 20, de 30 hora, no pasa nada. Desde el director, desde el Jefe Técnico, desde la comuna. Yo creo que esto se ha ido construyendo en el tiempo y la autoestima, que yo llamo baja no sé si técnicamente de manera correcta, hace que el tipo

se defiende de sobremanera en esta experiencia y en cualquier otra experiencia. (...) Esa es una comuna que no cree en sus profesores, o que ve a sus profesores como un problema, puede dar 20 PSP, pero los profes saben qué piensan de ellos". (Ejecutor, Huechuraba (M))

Estos docentes, que de alguna manera se sienten "abandonados" por sus autoridades comunales, no perciben una mejora luego de los PSP, aun cuando en ocasiones exista el interés de sus Encargados Comunales o Ejecutores en desarrollar actividades diferentes con mayores niveles de involucramiento y dedicación. Esta situación da cuenta, de la importancia fundamental de la estructura y cultura organizacional de un municipio en el ámbito educacional.

4.8.2 *Pertinencia en la implementación del PSP con el nivel de enseñanza y asignatura*

Podemos identificar cuatro tipos de Ejecutores de acuerdo a variables metodológicas y personales:

- Los Ejecutores que realizan las sesiones de manera expositiva/formal, porque van a entregar las metodologías y contenidos del curso sin una mayor intervención personal y de forma vertical.
- Los Ejecutores que se identifican profesional y personalmente con metodologías participativas para pasar sus cursos.
- Los Ejecutores líderes, que son capaces de lograr que los docentes formen un grupo de aprendizaje y que interactúen entre ellos como equipo, porque logran estimular al grupo, dándoles un sentido de unidad y de colaboración mutua.
- Los Ejecutores afectivos, que son capaces de, además de dirigir las sesiones, de contener individualmente a los docentes y animarlos emocionalmente en su proceso de aprendizaje, en vista de la próxima evaluación.

Una de las dificultades identificadas por los Ejecutores es poder trabajar con los docentes contemplando las diferentes asignaturas y niveles en que ejercen. Se evidencia un malestar entre los asistentes cuando esto no sucede. Una estrategia para atender estas diferencias es que, en cada sesión, al momento de discutir los temas de la clase los docentes se reúnan en grupos por asignaturas y/o por nivel de enseñanza, lo que en estricto rigor se visualiza más como una estrategia para que los docentes se sientan atendidos en su especificidad, que como una estrategia para abordar los temas centrales de la Evaluación Docente.

Es importante detener el análisis en este punto, pues se detecta que la mayoría de los docentes carece de niveles de abstracción sobre su quehacer pedagógico, en la medida que evidencian dificultades de comprensión sobre una de las dimensiones cuando ésta no es abordada desde sus asignaturas y/o niveles, requiriendo el ejemplo concreto para una asignatura.

"(...) lo que pasa es que es como general, porque habíamos profesores de todas la..., hasta parvularias. Pero con las preguntas, con las cosas tú lo vas enfocando a tu nivel, como te dan tips generales, porque tampoco es que se trae el portafolio y te dicen ándate por este lado, van a dar tips, uno va preguntado y entonces tú lo vas enfocando a tu nivel, lo que pasa es que las ideas que sales son las que tú puedes ir adaptando para un mejor rendimiento de los niños". (Docente, Las Condes (M))

Sin embargo, dos Ejecutores señalan que esta estrategia de agrupar a los profesores por nivel o asignatura, no es tan relevante como el hacer preguntas 'metacognitivas', esto es, que el docente se observe a sí mismo en su práctica pedagógica y pueda cambiar conductas y filtros de percepción.

"Esto es lo que sienten sus alumnos si ustedes hacen eso, la evaluación es parte del aprendizaje, los alumnos deben conocer cuando los van a evaluar y sobre qué los van a

evaluar y ellos tendrán la oportunidad, como ustedes tuvieron después, en la segunda parte, de expresar lo que saben, yo tengo que darles a todos mis alumnos la oportunidad para que me cuenten lo que saben, tengo que darle esa libertad y esa oportunidad. Entonces se entendió la cosa y parte la clase recién. Todas las clases tienen una actividad parecida para que el profesor, viviendo una situación, pueda con otros ojos mirar lo que vamos a conversar, lo que vamos a ver. De eso se trata, esa es nuestra metodología". (Ejecutora, Cerro Navia (M))

"Es un trabajo, en mi opinión, que debiese ser mucho más metacognitivo que de entrega sólo de conocimientos. Hay ciertas preguntas claves que debiesen acompañar esos contenidos o esos saberes". (Ejecutor, Huechuraba (M))

Algunos Ejecutores señalan que si bien no pueden aplicar sus clases por asignaturas específicas sí logran abordar varios temas que tienen relación con todas las asignaturas, como por ejemplo planificación, o como hacer una; y eso el docente puede llevarlo a su propio nivel y asignatura, ya que se trata de la incorporación de una práctica más que conocimientos teóricos.

"yo generalmente trabajo un tema que es transversal, por ejemplo esto de hacer la clase y ver qué significa una pregunta de calidad, es transversal". (Ejecutor, Puerto Varas).

4.8.3 Pertinencia y aplicabilidad de metodologías y contenidos a la práctica docente

A juicio de la mayoría de los encargados y de los Ejecutores, el objetivo de los PSP si bien es impactar la Evaluación Docente, esto se logra impactando las prácticas profesionales. Por ello, los contenidos, estrategias y metodologías que se utilizan y que se abordan durante los talleres son, a juicio de estos actores, inmediatamente aplicables por los profesores en sus salas de clases o en el trabajo fuera de aula (planificaciones, por ejemplo, o elección de material concreto para las actividades, etc.). Es así que cuando se valora como una buena experiencia lo aprendido en los PSP, se afirma que los contenidos abordados son aplicables a sus aulas, debido a que les ayuda a mejorar su desempeño como profesores. Más que tratarse de contenidos que se puedan traspasar a los estudiantes, se trata de desarrollar su *experiencia* curricular y de mejorar la relación y trato con sus estudiantes.

Uno de los puntos centrales en esto de absorber contenidos de los cursos, que ejemplifica la bajada de los contenidos a la práctica docente, es que ellos interiorizan la necesidad de no criticar o cuestionar al alumno cuando se equivoca, y a manejar herramientas para retroalimentar a sus estudiantes, desde una mirada formativa y no desde el error.

"El apoyo que le daban, la forma de corregir el error, porque igual ellos se pueden equivocar, ponte tu hablen de Jesús y me hablan no sé qué, de Pedro, entonces no les puedo decir, no malo, nada que ver, tampoco puedes ridiculizar a un niño. (Docente, Las Condes (M))

Los Encargados Comunales señalan que las metodologías que más pertinencia tienen son las grupales y participativas y aquellas que los docentes les parecen útiles para desarrollar el tema del portafolio.

Los docentes que consideran que las actividades de PSP se ajustan a sus necesidades de formación docente, lo hacen, entre otras razones, porque les cambia el paradigma pedagógico que traían desde su experiencia como docente; por ejemplo, asociar cada clase con cumplir con objetivos; saber qué está haciendo como profesor en cada clase, y según señala, le ha rendido cambios con sus alumnos. El docente aprende a desarrollar de otra manera la clase, primero, que no debe improvisar, segundo, que el tema de inicio de la clase debe vincularse con el cierre de la clase anterior, y tercero que hay un tema en cada clase que debe respetar el docente. Esto es importante

para la práctica docente del profesor, pero surge la interrogante de cómo relacionar este tema con la mejora de la Evaluación Docente; aparentemente son dos niveles distintos y, por tanto, satisfacen requerimientos diferentes. ¿Cómo comunicarlos? Dado que ambos niveles son importantes.

“Se ajusta porque, yo venía con otro paradigma, y ahora he ido de a poquito variando a este paradigma que le encuentro más sentido, ahora cobra razón, a y se ajusta, yo lo aplico además constantemente en mis clases, y veo que tiene más resultado los logros de aprendizaje significativa en mis alumnos, se ajusta bastante. (...): Precisamente lo que se me enseñó, a aprender a hacer los objetivos (...) porque nosotros podemos ir haciendo los objetivos, las tareas requeridas y nos iban revisando ellas (profesoras del PSP) y nos inducían de una manera mejor para que pudiéramos descubrir, como alumno, nosotros haciendo que es lo que teníamos que hacer, cosa de que estando solos sin ella yo creo que podemos ya ir trabajando en forma autónoma”. (Docente, Los Andes (M)).

Los docentes pueden darse cuenta que con las metodologías de aprendizaje colaborativa y otras metodologías, también dinámicas y participativas, pueden cambiar su enfoque como profesor, en el sentido que pueden aprender a hacer participar a sus alumnos de la clase, dejando de lado la técnica expositiva; y con buenos resultados.

“Pero es lo que más como que me quedó, lo otro que me quedó claro, es cuando decían que las partes de la clase, que eso todos lo saben, pero el hacer participar siempre a los alumnos porque de repente uno habla, habla y los niños no participan y desde ahí me quedo eso bien grabado y yo hago siempre participar a los alumnos que tengo que aquí dentro de mi sala de recursos, esas cosas me quedaron bien grabadas de ese tiempo. (Docente, Isla de Maipo)

Los docentes que aceptan metodologías participativas como instrumento de conocimiento se dan cuenta que puede ser aplicado en clases, ya utilizando la exposición conceptual ya aplicando un juego metodológico oral, y esto indica un éxito en el PSP cuando el docente es capaz de adaptar lo aprendido a su sala de clases y esto se coordina con alguna de las dimensiones de la Evaluación Docente.

“Sí, porque hay muchas cosas que yo tomé ahora y que a lo mejor yo hacía un trabajo más largo. De hecho, la prueba tuve que aplicarla en los dos. Como le digo, con los niños que me correspondía este año tuve que adaptar el cuento y hacerlo más oral. Trabajé más la expresión oral y todas las evaluaciones fueron orales (...) Trabajamos viendo el inicio y el desarrollo, es decir, la estructura y de acuerdo a todas las dimensiones. Yo tengo claras las dimensiones”. (Docente, La Ligua (M))

Surgen dos posiciones entre los Encargados Comunales, una posición pesimista respecto de la aplicabilidad de los contenidos a sus salas de clases y otra optimista. La versión pesimista considera que es bajo el porcentaje de los contenidos de los cursos PSP que se transfiere a las salas de clases de los profesores, por un tema cultural y se trata de un problema transversal en todo tipo de perfeccionamiento, llámese PSP u otros.

“Bueno, más que los PSP, esto es más amplio, la gran problemática de todos los perfeccionamientos, es que la transferencia que se entrega a ese perfeccionamiento y logre desarrollar o incorporar en las clases es bajo el porcentaje. La transferencia de esos contenidos que logren hacerlo (...), en todos los perfeccionamientos, no solo en los planes de superación”. (Encargados Comunales, Cerro Navia (M))

La versión optimista indica que sí, que los profesores llevan contenidos de los PSP a su sala de clase, porque han aprendido nuevos modos de hacer o nuevas estrategias y esto se lo manifiestan directamente a los Encargados Comunales.

“Y ahora estoy aprendiendo que estoy equivocado o que puedo mejorar haciéndolo de esta forma que usted me está explicando, profesor”, una cosa así.

En (...), por ejemplo, “ah, yo solamente hago evaluaciones con términos pareados y selección múltiple, pero aquí estoy aprendiendo que hay otras...”. (Encargado Comunal, Illapel (M))

“Bueno, los contenidos no son los mismos, porque los contenidos que hay en el plan de superación, son para reforzar al maestro, al profesor, por lo tanto, con lo que ha aprendido el maestro con la experiencia adquirida en el plan de superación, él tiene que aplicar ese conocimiento en el aula, que es algo distinto porque está trabajando con niños que tienen un grado evolutivo distinto. Por lo tanto, tienen que servirle como herramienta para ellos, no para aplicarlo lo mismo en la sala porque no puede, a ver lo que a mí me aplicaron o me explicaron en el PSP como profesor, yo no lo puedo hacer en la sala de clases, sino que yo lo utilizo como una herramienta para poder guiar y orientar mejor a mis alumnos, que tienen un grado evolutivo muy inferior al mío, se supone”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

De esta forma, algunos de los Encargados Comunales contemplan en los PSP tener presente cómo llegar al aula, cómo impactar en los alumnos; para ellos ese uno de los indicadores del efecto real del PSP.

“A nosotros nos interesa el aula, en los PSP es importante el aula, gestión de aula porque significa una serie de procedimientos al interior de la sala de clases, en cualquier parte donde se esté intencionado y logrando aprendizaje es ir focalizando todo en el aprendizaje (...) El aula es lo importante, y el aprendizaje de aula de calidad, el aula llegar a lo más alto, y eso es trabajo, eso es el PSP, de alguna manera si el profesor ha salido mal es porque están haciendo mal la pega en el aula”. (Encargado Comunal, Las Condes (M))

Dada la ausencia de indicadores de logros para evaluar los cursos PSP, este dato de la transferencia de contenidos de los cursos PSP a las aulas se convierte en una data relevante para medir el éxito del curso PSP. Cabe preguntarse si esta transferencia de contenidos está sintonizada con la superación de la deficiente Evaluación Docente o corre en forma paralela. En este último caso, el curso PSP tendría un valor extra: mejorar habilidades del docente que no son objeto de corrección por parte del PSP.

Los Ejecutores están de acuerdo con que los contenidos y metodologías que pasan en los PSP son aplicables a la práctica docente. Este es el norte que tienen al realizar su relatoría, más allá de las dificultades prácticas que encuentren en la sesión. En este escenario, la misión del Ejecutor se valida cuando los docentes llevan a la práctica lo aprendido, en el mismo periodo de implementación de un PSP.

“(...) en otro momento donde yo he trabajado PSP con personas que van a hacer las clases también, se divide por especialidad, intentando que el espacio de discusión le permita generar algo para el problema que tiene él, que mañana entra a hacer clases en 4° básico”. (Docente, Huechuraba (M))

Los Ejecutores se dan cuenta que, en contextos educacionales, la vulnerabilidad social y cultural impide que los docentes apliquen los contenidos aprendidos en las sesiones, dada la dificultad de la respuesta en los alumnos.

“No se daba, ya sea por factor disciplina, ya sea porque los niños, no sé, llegaban más dispersos, tenía muchos niños con dificultades en el habla, trabajaban solos, no sé, miles de factores que ellos manifestaban y que no siempre les daba resultado, pero lo intentaban, que por lo menos yo les decía, colega, lo importante es que usted lo intente, el que no le resulte, tendrá que ver en el camino los elementos que hicieron que esto no resultara y a lo mejor, era algo tan simple que en ese minuto no lo vio y lo pueden aplicar en otro momento. Pero eso me decían”. (Ejecutora, San Pedro de La Paz (M))

En los docentes se encuentran algunos obstaculizadores: de un lado, se sostiene que a veces los contenidos son excesivamente teóricos y no es posible aplicarlos dado el contexto (por ejemplo, atañen a gestión interna o al comportamiento de los estudiantes), aunque sean útiles para la formación docente.

“(…) son bastante aplicables, pero hay algunos que igual siguen estando como en el tema de la teoría, o sea el de , a ver el trabajo colaborativo siento que igual eso es como que le falta un poco más ser como más ...hay cosas que en el papel y en lo que dice que tiene que ser el trabajo colaborativo sale como todo bonito, pero el tema es que igual el colegio siguen igual con el tema que se le dan a los profesores lo del trabajo colaborativo pero no siempre no se lleva a cabo como un cumplimiento”. (Encargada Comunal, Puerto Varas)

Por otro lado, se sostiene siempre que el “contexto” dificulta la puesta en práctica de lo observado. Hay evidencia de experiencias negativas de los docentes en la aplicación de los contenidos. Específicamente cuando no identifican cómo aplicar en sus aulas o no tienen capacidad para transformar en herramienta de trabajo lo aprendido, o porque la metodología utilizada por el Ejecutor, de tono discursivo monologal, más allá de los contenidos, genera distancia entre los docentes y no logran ver su aplicación práctica. Esta situación dilucida dos temas importante, en primer lugar, siendo lo más evidente, la capacidad del Ejecutor de entregar adecuadamente las metodologías y aplicación de contenidos. Y en segundo lugar, tema ya abordado a lo largo del informe, la capacidad de los docentes de hacer el ejercicio de abstracción de las metodologías, incorporación de éstas a su saber docente y posterior aplicación contextual o diferenciada de acuerdo a los alumnos presentes.

A pesar de lo anterior, en algunos casos llama la atención la instantaneidad de respuesta de los docentes en aplicar los contenidos a sus alumnos en el mismo período de las sesiones del curso PSP. Esto es muy valorado por los Ejecutores, quienes apoyan a los docentes en este proceso de aprender y replicar inmediatamente lo aprendido con sus alumnos o para mejor sistematizar su práctica curricular. Acá se evidencia, como parte del discurso, la dimensión ética de la formación docente, en que el docente entiende que la adquisición de nuevas competencias tiene un efecto directo en sus estudiantes.

De alguna manera, los docentes reconocen ante los Ejecutores el valor que tienen estos contenidos que aprenden para mejorar su desempeño escolar:

“Sí, ellos me manifestaban que, por ejemplo, cada vez que yo les entregaba una herramienta ellos me contaban que lo trataban de aplicar en su clase, y ahí comentaban si les daba o no resultado y que a lo mejor no fue el momento en que lo hice, a lo mejor podría haber sido otro momento o a lo mejor me faltó esto”. (Ejecutora, San Pedro de La Paz (M))

Existe una mirada positiva de los docentes a los contenidos de los cursos PSP, porque efectivamente quieren y necesitan mejorar su capacidad de enseñanza. Además, se refuerza en ellos estos contenidos, porque sus pares en los cursos tienen la misma disposición y eso los motiva y estimula.

“(…) Cuando tú haces una clase tienes un inicio, un desarrollo y un cierre de la clase, del contenido que sea, o de la actividad que sea. Eso tiene que estar como súper claro y súper marcado y no es llegar y hacerlo. No es que “buenos días” y después vamos a ver, no. Tiene que haber una planificación y tiene que estar como súper preparado” (Docente, Puerto Varas).

“En conjunto, es súper enriquecedor y conversar de esto y poder aplicarlo en el PSP para mí es súper enriquecedor, porque la idea es ir masificando este trabajo colaborativo en virtud del aprendizaje de los chicos. (Docente, Huechuraba (M))

Aunque también existen otros contenidos que requieren de un mayor periodo de tiempo para ver su efectiva y eficaz ejecución, es el caso de la Planificación, ya que ésta puede ser aplicada en el siguiente semestre por los docentes y se podrán observar sus efectos recién al final del año.

“Nosotros intencionamos que sean lo más aplicables posibles (...), la planificación que están desarrollando sea la que tengan que hacer el primer semestre del próximo año, o sea, tan concreto como eso, ahora claro quizás no sea lo que van a usar para la Evaluación Docente, pero sí lo que va a pasar el próximo año. (Ejecutor Estación Central (NM) y La Ligua (M))

Aunque los docentes rechazan de plano los cursos impartidos en forma monologal o expositiva, porque, además de preguntar y ser respondidos, estos cursos no tienen ninguna didáctica atractiva, por lo que los docentes desvalorizan estos contenidos. Es una metodología que no les hace sentido, dado que no hay una experiencia real de interacción entre Ejecutor y docente.

“Volviendo a la pregunta que planteaba si alguna actividad nos llamó la atención acerca de los PSP la verdad que los dos que he asistido yo han sido de la misma manera la persona dicta, habla, hace preguntas, nosotros hacemos algunas tareas y vemos si está mal, bien, mal y nada más no hay una intersección como ellos manifiestan más allá de lo que yo hago mi PSP puedo haber sido de lenguaje y soy profesor de matemáticas o viceversa el caso suyo educación física y tuvo PSP de lenguaje entonces nada de lo que se planteó en esos cursos llamo nuestra atención de hecho” (Grupo de Discusión Docente, Cerro Navia (M)).

En algunas situaciones el Encargado Comunal indica una orientación a la empresa Ejecutora en el sentido de generar actividades para el conjunto de docentes que en el establecimiento están en la fase de Evaluación Docente, con independencia de si están o no en el curso PSP, para que los otros docentes puedan también tener un entrenamiento curricular.

“En el convenio aparece un ítem que cada vez que exista un docente que está en Evaluación Docente, no solamente en el plan de superación, si no que en Evaluación Docente, ellos tienen que generar por lo menos 5 actividades durante el año para poder apoyarlos. Así que ellos siempre les van observar clase, esa es una de la actividad que generalmente usan, ir a mirar con están haciendo, o bien generarles otras instancias como lo que paso este año en particular”. (Encargado Comunal, Los Andes (M)).

Un indicador para los Encargados Comunales de que estas metodologías tienen impacto en los docentes, es que se acercan a conversar con ellos para relatarles su aprendizaje y cómo lo replican en clase.

“Generalmente de acuerdo a lo que está escrito, de acuerdo al plan si pues, incluso más si yo he tenido buenas referencias, dentro de todo lo malo que yo le he hablado, he tenido buenas referencias de los profesores, porque uno le pregunta cómo ha sido la clase, y me dicen fijate, encontramos varias cosas, despertamos en estos aspectos que se yo, en cuanto

a portafolio, en cuanto a la clase, en el inicio de la clase”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

No obstante, todo lo planteado al no existir mecanismos formales de evaluación de cómo aplican en clase lo que los docentes han aprendido en las actividades de PSP, siempre queda la incertidumbre en el Encargado Comunal de cuanto es lo que desarrollan los docentes en sus aulas. Este es un lugar de observación que el sistema PSP debiese cubrir para saber cómo impacta la aplicación de dichos planes, más allá de que en la siguiente Evaluación Docentes se sabrá si el profesor supero no superó su deficiencia; mirar si el docente transfiere prácticas y contenidos del curso PSP a las aulas. Esto dado que se entiende que en el fondo, el éxito del curso PSP, se muestra en espacios en que el docente supera la Evaluación Docente de manera positiva, sin embargo, lo hace debido a que su práctica pedagógica en aula mejoró. Es decir, el cambio está dirigido a la práctica para que posteriormente se pueda aplicar en el desarrollo del portafolio en la Evaluación Docente.

“Pero no sé si efectivamente lo hacen después en el aula. Esa es mi angustia, uno tendría que dividirse en miles para ir a ver a todos. Por otro lado, no es fácil, es tu tiempo y los fondos no son tantos como para ir a todos los lugares”. (Ejecutora, Los Andes (M))

Es así que casi la única manera que tienen los Encargados Comunales de informarse de que lo aprendido por los docentes en las actividades de PSP es traspasado al aula, sucede cuando sus docentes le comunican que han aprendido técnicas concretas, desconocidas anteriormente y de cómo llevar un tema al aula de manera exitosa.

“Y con este profesor último pasó, que, por ejemplo, se dieron o se sintieron que fueron más honestos en decir: ‘ah yo eso nunca lo había podido hacer’ o ‘no se me había ocurrido’, como estrategia o que se yo. Entonces eso ellos lo valoraron, y valoran que esto lo voy a tomar como una iniciativa para poder (hacer clases)”. (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

La otra manera que tienen los Encargados Comunales de saber cuál es el efecto de los cursos PSP, es ver cuánto baja el número de docentes que reprueban la Evaluación Docente; aunque bien mirado, esto es una valoración de las actividades de un PSP y no, necesariamente, de cómo los docentes bajan a sus aulas lo aprendido en los cursos.

“La forma de medirlo es la cantidad de profesores. Por ejemplo, hace cuatro años atrás recibí la comuna de Los Ángeles con 120 profesores de básica insatisfactorio, y el último año que lo hice en esa comuna fue el año pasado y los profesores a capacitar fueron muchos menos. Yo creo que los profesores lo están haciendo en el aula porque la cantidad que ha salido de los planes ha tenido bastante éxito”. (Encargado Comunal, Parral (M))

Metodologías de trabajo más valoradas

Para algunos docentes, como el caso de Las Condes e Isla de Maipo (M), el PSP tienen metodologías de trabajo pertinente por caracterizarse por un desarrollo claro desde el inicio, en donde el Ejecutor contemple que es necesario presentar en cada clase el motivo de ésta, la explicación de cada uno de los pasos a seguir y proponer una discusión final.

“Ya, la idea parte principalmente como te digo, ellos obedecen mucho a la estructura de clases que les presenta el Ministerio, entonces una forma que ellos tienen de demostrarnos de cómo ejecutar, es ellos demostrando ejecutando esa clase como debiese ser, entonces partimos con el inicio ellos hacen la continuación, nos dicen que vamos aprender hoy día, lo enlazan con lo que nosotros hacemos en las clases, ¿y para que nos sirve? Para el portafolio

y es muy estructurado tanto en la teoría como en la práctica de la clase, eso no significa que es dinámica, significa que es bien técnica solamente, en el desarrollo generalmente vemos los conceptos el profesor expone todos los conceptos, porque tu estamos evaluando la forma de desarrollar los objetivos, el objetivo de la unidad o el objetivo de las clases, entonces nos explican que los objetivos tienen que tener tres partes, lo procedimental, lo conceptual, lo objetividad y eso se refleja en esto, eso y eso, y de ahí nosotros ejercitamos, que es la parte del desarrollo también, si yo también lo tengo súper aprendido y ahí nos dicen “ya, hagan ustedes como si nosotros fuésemos a presentar nuestros objetivos del portafolio” entonces nos hacen ejercitar y redactar un par de objetivos, porque tú de la unidad, y tres de la clase que son lo que nos evalúan, (...) luego de eso, nosotros luego de ejercitar vamos haciendo el cierre, y en el fondo el profesor lo que hace es rescatar todo lo que hicimos, nosotros seguimos ejemplificando y terminamos, como sabes, que si mira a mí me sirve esto, porque yo ahora puedo construir bien el objetivo de mi clase (...)” (Docente, Isla de Maipo (M))

Esto genera en los docentes disminución de incertidumbre, porque conocen el objetivo de la jornada y saben claramente a lo que se enfrentarán. Pueden dialogar al final de la clase de manera protocolar.

Para que estas clases resulten, el Ejecutor debe ser claro en su hablar y tener especial capacidad de escucha en el espacio del diálogo, para que los docentes entiendan las respuestas a sus preguntas.

En Las Condes e Illapel (M) se identifican algunas características de los Ejecutores valoradas por los docentes:

- Cuando tiene empatía y se coloca en el lugar del docente
- Maneja bien los tiempos de la clase
- Está empoderado con los temas que presenta en las clases
- Comparte sus experiencias sin dejos de egolatría, con lo que logra ser práctico y pragmático en clases,
- Evita generar ‘discurso teórico’, desarrollando un discurso ‘mucho más familiar’ en base a ejemplos comprensibles para los docentes.

Entendiendo que los Ejecutores pueden ser valorados por habilidades blandas y habilidades profesionales, surge la disyuntiva de cómo lograr solicitar estas en las licitaciones que realiza el municipio.

Estas son algunas de las metodologías más efectivas según los Ejecutores:

- Aprendizaje colaborativo, porque genera valores y enseña a situarse en el lugar del otro; y es una de las actividades más atractivas para los docentes.
- Metodologías para distinguir el aprendizaje de la evaluación, actividad que enseña a los docentes cómo comprender cuando un alumno aprende.

Es así que los docentes también destacan metodologías a las que le asignan mayor valor, porque van directamente a fortalecer sus prácticas docentes.

- Metodologías para aprender a autoevaluarse, que le permita al docente mirar retrospectivamente cómo trabaja y los cambios que tendría que hacer en esa práctica pedagógica.

- Metodologías personalizadas, porque los docentes sienten más confianza para mostrar al Ejecutor su lado más débil como profesor y las respuestas del Ejecutor son específicas a su necesidad. Lo que puede tener más resonancia en el docente que las actividades grupales.
- Metodología que use modelamiento de clases, a través de la experiencia de evaluar a un profesor en aula a través de un video, porque los docentes aprenden desde experiencias prácticas.
- Aquellas que pueden pasar inmediatamente a su experiencia en aulas, por ejemplo, a través de ejercicios de diseño, de evaluaciones, de análisis de resultados que tienen que ver con sus asignaturas o niveles.
- Metodologías orientadas a trabajar con una guía en forma individual y grupal, porque permite que los docentes socialicen sus experiencias y comparen conjuntamente sus resultados.

“(...) otro elemento que nos parece interesante que es poner, modelar ciertos, modelar ciertos aspectos metodológicos que para ellos pudiesen ser como nuevos o innovadores digamos, ya, entonces ellos lo toman y lo aplican, oh, mostrarlo a través de secuencias de video que el mismo CPEIP nos entrega digamos”. (Ejecutor, Estación Central (NM) y La Ligua (M))

“En las planificaciones, enriqueciéndolas, porque si yo estoy cometiendo un error a través de una planificación, me faltan distintas cosas; yo voy y lo arreglo, lo vuelvo a redactar o lo vuelvo a hacer el trabajo. Ellos me dan como la pauta de cómo lo debo hacer. (Docente, Constitución (M))

“Pero de repente es más fácil trabajar de manera individual y explicarles, en relación a una sugerencia, “podías hacer esto”, “sí, es que yo quería hacerlo de esta forma”. Es más fácil de repente que ellos se abran un poco hacia lo que quieren hacer, sin tener el miedo a ser juzgados por un par docente. De repente igual existen esos miedos o prejuicios, de “que van a decir o me lo van a encontrar malo”. Entonces de repente de manera más privada igual resulta mejor en el sentido, de que exista un poco más esa apertura. (Ejecutor, La Ligua (M))

“El interactuar, ponte tú experiencias, entre ellos, el trabajar junto a una guía, por ejemplo, de aprendizaje, donde ellos sociabilizaban sus propias experiencias y comparaban, y uno entregaba un aporte y el otro potenciaba ese aporte y lo complementaba y llegaban a sus propias conclusiones, por ejemplo”. (Ejecutor, San Pedro de La Paz (M))

“Fue eso, como te decía, fue en aumento porque uno trataba de hacer los instrumentos, de desarrollarlos, y después para que contestaran las dudas que surgían”. (Docente, Constitución (M))

Es así que los docentes valoran, en general, que las metodologías de trabajo que tienen en los PSP pueden ser utilizadas con sus estudiantes. Llama la atención que gran parte de los docentes sí utilizó en sus aulas estas herramientas metodológicas en el mismo período que estaba en PSP. Por lo tanto, se trata de una reflexión y concreción inmediata.

Cuando las metodologías son participativas y ocupan medios sencillos de trabajo; a veces, incluso solo con distinguir elementos dentro de la sensibilidad y conciencia de cada uno, permiten ser ocupadas en los cursos para ser utilizadas por los docentes con sus alumnos.

“Pero claro, la misma dinámica del papel celofán, a veces nosotros los profesores nos complicamos con el material y eso. Con una simple hoja podemos hacer maravillas, con eso también las otras dinámicas fueron...no sé, por ejemplo, poner tres cosas que te gustaban, otros recuerdos del pasado, cosas que uno puede hacer perfectamente con los niños, o sea todas las actividades eran aterrizadas, ya sea a la media...” (Docente, Illapel (M))

También actividades mínimas, como salir a recorrer el entorno y tener una valoración de él, puede ser muy motivante para el docente y aplicarlo en sus aulas: ‘no conocemos nuestro lugar entonces una de las actividades fue salir a ver nuestro entorno y cómo trabajar desde nuestro entorno con los niños’.

Actividades como estas permiten al docente centrarse en fortalezas que puede expresar a sus alumnos para que estos no tengan siempre la crítica y las debilidades como centro de atención de la reflexión pedagógica.

En esta misma línea, también los docentes valoran actividades metodológicas que tengan que ver con el uso creativo y poético del lenguaje, que puede ser utilizado en distintas asignaturas y niveles de enseñanza, porque los alumnos se entregan con alegría a estas actividades.

Para los docentes, las metodologías más efectivas son las que son en base a aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo, porque entienden que sus alumnos se motivan a participar en clase si hay diálogos entre pares y grupos, por lo tanto, los docentes seleccionan las mejores metodologías en base a sus actividades grupales.

También se consideran efectivas las metodologías que trabajan con las habilidades corporales, porque la persona aprende de inmediato sus capacidades y límites, sin una sanción moral de por medio, y esta experiencia es muy traspasable a los alumnos que están en una etapa de autoconocimiento.

En este sentido, llama la atención que los docentes que no tienen ningún problema en experimentar emociones y sensibilidades y hacerse pares de las emociones de sus alumnos; ser adultos no les impide participar de metodologías creativas que también los conecta con su infancia.

Cómo lo señala un Ejecutor, de modo implícito lo dicen, los docentes tienen que aprender a que entrar al PSP implica que dejan de lado su rol docente y asumir que son estudiantes, porque de otro modo, sentirse par del Ejecutor, no logran el objetivo de aprender.

“Que salgan de la forma y que se pongan en el rol de alumno es como el primer switch que hay que romper, para lograr hacer algo”. (Ejecutor, Las Condes (M))

No deja de ser interesante vincular la adaptación del docente a ser estudiante, con la resistencia de los docentes para negarse a asistir a los cursos PSP. Existe un rechazo a que un par, el Ejecutor, muestre mayor conocimiento y solicite análisis crítico, siendo que voluntariamente no lo han buscado.

También es importante rescatar que los docentes se dan cuenta en plena experiencia metodológica cuando ésta puede dar fruto con sus alumnos: son actividades simples y que involucran al cuerpo, la voz y el dominio emocional.

“Cómo se aplicó, cómo la apliqué...ah por ejemplo vimos en creación de rimas, como son pequeños los míos fuimos a creación de rimas con los sonidos finales, trabajamos los sonidos finales, los iniciales, separación de sílabas, etc. Entonces eso trabajé con los niños a nivel teórico, práctico, trencitos, a nivel de fonemas y grafemas”. (Docente, Illapel (M))

Detrás de estas metodologías efectivas para los docentes hay una lógica común:

- La actividad tiene que estar en sintonía con los contenidos tratados.
- En esta actividad participa el curso como equipo.
- Se genera una reflexión en torno a esta actividad, reflexión que lleva a internalizar el contenido y al mismo tiempo pensarla para sus alumnos.
- La reflexión es con preguntas dinámicas, de: ¿que nos pasó con la actividad? ¿Cómo replicarla?

Hay otras actividades que se señalan como transferible a los alumnos, pero que no tienen tanta repercusión, porque son actividades individuales, como las técnicas conductistas para los alumnos con 'problemas escolares'.

Por eso, los docentes excluyen las metodologías que no son participativas y son solo exposiciones individuales por parte del relator.

“Por el cansancio a lo mejor, no permitió que se trabajara en grupo. Porque otro que no conocemos a los otros colegas, y cuesta integrarse, entonces a lo mejor se obvió por eso, que en muchas veces no hay afinidades grupales y por eso. Se evitó ese trabajo”. (Docente, Huechuraba (M))

Es interesante observar que en determinados cursos las metodologías se aplican pensando desde un inicio en cómo los docentes llevarán ésta a sus alumnos, de modo que los docentes sacan de allí mismo la metodología que aplicarán en aula, y pueden los docentes resolver sus dudas entre sí y con el Ejecutor.

“Sí, la verdad es que la profesora es bien lúdica porque bueno, primero el material que nos entregan a nosotros es bien completo, ya, nos entregan una carpeta con todo lo que se va trabajando, los PowerPoint, también nos entregan el apoyo por correo para tener todo el material, las metodologías y las actividades que se iban realizando también eran bien diversas, no solo con respecto a los videos que realizábamos sino que era bien lúdica, nos hacía participar en todo trabajo en equipo, reflexiones de manera autónoma, los trabajos que teníamos que enviarle por correo, entonces había una constante interacción”. (Docente, Las Condes (M))

Por el contrario, cuando los docentes no estiman la metodología del curso, porque es muy básica y rutinaria, señalan que el aprendizaje es escaso, dado que no tienen consecuencias prácticas de enseñanza.

“Las tareas que son designadas por la profesora pero como decía el colega el que quería las hacía porque no son...resolutivas, esos cursos, si yo hago el curso no voy a obtener un beneficio más allá de saber un poquito más (...)”. (Grupo de Discusión Cerro Navia (M))

Por el contrario, los docentes valoran cuando son enseñados en una forma didáctica entretenida, y se tiene en mente el objetivo de la clase.

“Ya, déjame verlas porque, por ejemplo, en el análisis de las clases te dan tips para desarrollarlos no lo desarrollamos muy bien en la clase, la organización de la unidad es completo, eso es completo te enseñan a organizar los objetivos, a entender en que funciona la coherencia y todo el show, en la calidad de la evaluación también, porque ellos te presentan cuales son los tres tipos de evaluaciones”. (Docente, Isla de Maipo (M))

Quizá una manera de sintetizar cuando los docentes creen que están aprendiendo, es decir que en las sesiones hay diálogo y no conversación en el sentido clásico del término, porque en el diálogo tanto el docente como el Ejecutor entran en una relación de pregunta y de apertura, en que el docente logra sorprenderse por lo que escucha y entiende, y no confirmar o no sus creencias previas.

Otro modo valorado por los docentes de impartir los cursos PSP es que sean con ejemplos reales concretos, donde el docente pueda darse cuenta qué hace y qué no hace y no seguir un lineamiento teórico por parte del Ejecutor. Esto cobra más importancia cuando se echa de menos este ejercicio de ejemplos en los cursos PSP.

“Por ejemplo en evaluación. Que a mí me dijeran, usted realizó esta actividad con los niños, qué es lo que se tiene que evaluar, cómo se debe evaluar. Porque existen distintas metodologías de evaluación: (...), apreciación, observación directa, las rúbricas; pero como emplearlas de manera correcta. Porque uno muchas veces sale baja en lo que es evaluación, porque dice que uno no lo ha aplicado bien. ¿Entonces cómo lo tengo que aplicar bien? Con ejemplos concretos”. (Docente, Los Andes (M))

Justamente, en estos casos los docentes necesitan que les den instrucciones claras de qué hacer en clases, más que una reflexión conceptual, porque los docentes se dan cuenta que una de las causas de su deficiente Evaluación Docente radica en cómo hacen las clases. Pensando precisamente en esas dimensiones en que le fue mal, es que demandan un contenido casi instruccional, porque están pensando en la nueva evaluación y, secundariamente, en mejorar su desempeño en el aula.

4.9. Pertinencia PSP con Evaluación Docente

Del mismo modo, los Ejecutores suelen afirmar que el diseño de los talleres contempla las siete dimensiones, y que las sesiones las tienen como temas directrices. Además, sostienen que, al estar contruidos a partir de las evaluaciones docentes, naturalmente las dimensiones aparecen en los contenidos abordados en los talleres. Es difícil contrastar este juicio con el discurso de los docentes, pues o bien no suelen conocer las 7 dimensiones de la Evaluación Docente o suelen responder que sí se abordan, aunque no profundizan en ello.

“Organización de la Unidad, sí, porque en una, nos hicieron especificar la Unidad. Porque una Unidad abarca mucho, entonces en un módulo fue especificar claramente, no sólo especificarla para uno; sino que también especificarla para el alumno (...). Análisis de la Clase se tomó, porque, más que nada en uno, de reflexionar después de la clase si se logró el objetivo, si los alumnos entendieron, si se pudo trabajar bien con los niños, el ambiente que se formó, en fin, vimos el marco de la buena enseñanza en ese punto (...). Cómo elaborar una buena, no solamente una prueba escrita, sino también, hay tantos tipos de evaluación. Entonces realizar la más acertada para los alumnos que uno tiene (...). La reflexión también, después de hacer una evaluación, ver los resultados, si los resultados fueron malos, no solamente culpar al alumno, sino que también hacer una introspección y ver si uno tal vez enfocó mal, explicó mal” (Docente, Iquique (NM)).

“En el caso (nosotros que hicimos) revisamos cuales son las dimensiones más descendidas. Siempre han sido esas tres que te mencionaba: calidad de la evaluación, reflexión de los resultados e interacción pedagógica; por lo tanto, el PSP se realiza en función de esas 3 dimensiones” (Encargada comunal, Ovalle (NM)).

Una posición de docentes se siente satisfecha en general con los cursos PSP, porque han entendido el sentido de comprender y asimilar estas dimensiones y su efecto en el aula.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

“Yo creo que, en cuanto a eso, a lo de la preparación de la enseñanza, en cuanto a metodología, en cuanto a aplicar el curriculum de manera correcta ayuda bastante”, (Docente, Cañete (M))

Los Encargados Comunales manifiestan explícitamente que las dimensiones más débiles de los docentes son revisadas año a año, y en base a eso se diseña el PSP; se consideran una a una las dimensiones de la Evaluación Docente y a las más débiles se le dedica más atención en el curso. Esta misma posición toman los Ejecutores, pero en una postura más cauta, consideran que será la Evaluación Docente del siguiente año la que refleje la real atingencia e incorporación de conocimientos que hayan tenido los docentes.

Las dimensiones más débiles que han detectado algunos Encargados Comunales son la calidad del instrumento de evaluación, la interacción pedagógica y calidad de las actividades de la evaluación, justamente temas que son de gran interés de los docentes, cuando son trabajados de forma didáctica en los PSP.

“En base a eso diseñamos el plan, diseñamos el plan en base a esas dimensiones y nos encontramos nosotros, que últimamente... siempre las debilidades que más hemos detectado son la calidad del instrumento de evaluación y últimamente apareció, ha aparecido la interacción pedagógica. Entonces, nosotros diseñamos nuestro plan para realizar talleres con estas dimensiones, como ejemplo. Después tenemos calidad de las actividades de la evaluación y tenemos cómo (...) los resultados, que históricamente han sido las dimensiones que tienen mayor número de profesores con debilidades en estas dimensiones”. (Encargada Comunal, Illapel (M))

Pero estas necesidades críticas pueden ir cambiando durante el transcurso, y en eso algunos Encargados Comunales señalan que deben estar atentos a su presencia en los cursos, para tener la flexibilidad de realizar ajustes al diseño, y adecuarse a dimensiones débiles que al inicio no se veían con tanta claridad.

“Hay cosas que en una clase se manifestó que había más necesidades, y se tiene que arreglar el programa, tal vez si tiene que ser flexible, eso es importante, la flexibilidad es una clase que tú te diste cuenta que a los alumnos les enseñaste y dijiste perfecto, estupendo y te diste cuenta que no lograste, que faltó más, tienes que agregar ese es el tema, por eso es que estamos siempre ahí, incluso jefes técnicos algunos van de la red, van al PSP a observar clases también, y ver como esta su gente para ayudarlos”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

Los Ejecutores se percatan que cuando los docentes están motivados, gran parte de sus preguntas y ejemplos provienen en última instancia de sus aspectos más débiles, y que quedaron expresada en la Evaluación Docente.

Particularmente, los Ejecutores pueden señalar que las horas de las sesiones, en su conjunto, no dan abasto para tratar las 7 dimensiones, sino que se focalizan en las principales, aquellas dadas por los resultados de la Evaluación Docente y/o por las demandas de los docentes.

“A ver dice, ¿en qué medida los cursos se relacionan con las siete dimensiones de la Evaluación Docente: la organización de la unidad, el análisis de la clase, la calidad de...? Mira las siete dimensiones, yo no sé si las alcancé a visualizar todas, de hecho vimos lo de la interacción pedagógica que tiene que ver con la clase filmada, que también tiene que ver con la estructura de la clase y la calidad de las preguntas, vimos la evaluación y la reflexión de los resultados, vimos la organización de la unidad, pero yo no sé si durante los planes de

superación se alcanzan a ver todas estas siete dimensiones. Igual yo creo que falta tiempo para eso, alcanzamos a ver bien lo de la interacción pedagógica de calidad, que es un elemento que siempre sale como mal evaluado por lo general. Vimos la evaluación que también es un ítem que a los profes les va mal harto, en la construcción de los instrumentos de evaluación y en los análisis de esos resultados de la evaluación también”. (Ejecutora, La Ligua (M))

A partir de las diferentes visiones de los actores, es evidente que en las jornadas destinadas para la realización del PSP, dos meses como máximo, no es posible considerar las 7 dimensiones de la Evaluación Docente consideradas en el portafolio. A partir de ello, queda la duda si es una imposición exagerada del sistema la inclusión de todas las dimensiones, lo que inevitablemente lleva a que el curso se oriente en solo algunas de estas generando cierta frustración en los Encargados Comunales.

En todo caso, como señalan algunos docentes, esto es un marco general para los docentes y su evaluación, en los PSP hay poco espacio para profundizar en las dimensiones particulares que son de interés de los docentes en cuanto sus evaluaciones particulares. Es relevante este punto, pues se evidencia una falta de flexibilidad por parte de algunos Ejecutores en torno a cómo poder abordar las particularidades, que responden a las reales necesidades de los docentes.

“Yo creo que eso es innegable. Los temas que se ponen ahí son necesarios para esos profesores y muchos profesores en el país. Pero son paraguas súper amplios. Yo creo que eso requiere un segundo nivel de profundidad y de buceo, así como... en esta dimensión, que está claro que es necesaria para todos los directivos, para todos los docentes... bueno, para este grupo de personas, y para esta persona en particular ¿qué de esa dimensión? Pero sí, claramente los temas están alineados con el marco de la buena enseñanza. O sea, estamos amarrados, pero... y está bien que sea así. Pero eso no logra satisfacer la verdadera necesidad de esa persona”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

Los docentes pueden entender que las 7 dimensiones se pasan en forma implícita en los contenidos y actividades de los cursos y no necesariamente como tema explícito, incluso en algunas comunas pueden pensar que se tocan todas estas dimensiones sin que los docentes se den cuenta necesariamente.

“Bueno, nosotros trabajamos en el estudio de clase, o sea todos esos componentes pedagógicos que salen ahí. Entonces yo creo que de una u otra forma fuimos tomando todo”. (Docente, Cañete (M))

Y son los mismos docentes los que en ocasiones se acercan a los Ejecutores a informarles lo que estaban aprendiendo de sus carencias, o estos resultados positivos surgen de evaluaciones dentro de las actividades de PSP.

Más allá de si los Ejecutores pasan las 7 o menos dimensiones, para los docentes es importante que la presentación no sea sólo teórica o abstracta, sino que cómo se llevan a la práctica, qué es lo que aprenden. De esta forma, un PSP logra su objetivo en cuanto las siete dimensiones son abordadas de una forma práctica que permite a los asistentes implementar los cambios con sus estudiantes, llevando a la práctica lo aprendido y no solo quedando en un plano teórico.

“A ver, igual hablamos, igual nos hablan de las dimensiones, igual nos explican, pero igual tiene que aprender a aplicarlas para que te vaya bien, porque nos pueden enseñar, mostrar, pero nos muestran todo en la capacitación comunal, vamos viendo todo el marco de la buena enseñanza y vamos trabajando con eso, pero tú tienes que aplicarlo igual. Porque lo tengo,

*lo leo, pero si no lo aplico no voy a tener buenos resultados, si no lo domino, mejor dicho".
(Docente, Las Condes (M))*

Las dimensiones que más recuerdan los docentes que han pasado en las actividades, es la planificación de la clase, la evaluación de la misma y las enseñanzas para el aprendizaje. No obstante, algunos docentes reconocen que tuvieron la oportunidad de profundizar en algunas dimensiones que eran de su interés, como planificación y evaluación. Esto lo hicieron en jornadas especiales definidas con el Ejecutor, en las cuales se concentraron dichas dimensiones como contenidos exclusivos.

"Ya, déjame verlas porque, por ejemplo, en el análisis de las clases te dan tips para desarrollarlos no lo desarrollamos muy bien en la clase, la organización de la unidad es completo, eso es completo te enseñan a organizar los objetivos, a entender en que funciona la coherencia y todo el show, en la calidad de la evaluación también, porque ellos te presentan cuales son los tres tipos de evaluaciones (...)" (Docente, Isla de Maipo (M))

También algunos Encargados Comunales solicitan explícitamente al Ejecutor que profundicen en alguna dimensión específica, aunque no sea la más descendida de los resultados de la Evaluación Docentes del grupo. Como, por ejemplo, la dimensión de Interacción Pedagógica, que ayuda a los docentes a abandonar la noción de que la educación es el traspaso de contenidos de profesor a alumno, sino que deben enseñar competencias y habilidades a sus estudiantes.

"¿Porque se eligieron esas? Porque justamente porque los resultados de la Evaluación Docentes dicen que están más bajos en esas dimensiones. Donde vuelvo a insistir, interacción pedagógica sigue siendo nuestra debilidad. Porque todavía el profesor o los profesores todavía tenemos que, sobre todo los más antiguos, adaptarnos que ya no trabajamos para que el alumno aprenda contenidos, sino para que desarrolle habilidades, entonces la interacción pedagógica apunta justamente a eso, a como desarrollamos las habilidades de nuestros alumnos, a través de las preguntas". (Encargado Comunal, La Ligua (M))

Un punto que es relevante es la pertinencia de un PSP de un año a otro, pues se observan casos en los que los docentes señalan que es lo mismo que en años anteriores. Esto se vuelve reiterativo y poco a poco, para quienes han tenido que asistir una segunda vez, puede generar disminución en la motivación de asistencia.

"Soy muy buena estudiante yo tengo todos los apuntes y los volví a usar este año y por eso te digo, era exactamente lo mismo, te digo la clase se compone de esto, esto, esto, cada parte tiene esto, esto, esto y ahí ellos lo analizan entonces son el punto uno, el tres, el seis y el siete son abordados completamente en los PSP" (Docente, Isla de Maipo (M))

Esto lleva a preguntarse acerca de dos temas importante: en primer lugar, cómo el Ejecutor se hacer cargo de los cambios que deben hacer a los cursos impartidos en el marco del PSP de un año otro, considerando que los alumnos deben asistir durante dos años seguidos a estas actividades. ¿Debiese ser una sola planificación para un PSP bianual? ¿Qué sucede con estos docentes si es Ejecutor cambia? ¿Se vuelven a reiterar los mismos contenidos? ¿Es responsabilidad del Ejecutor o del Encargado Comunal? Es el Encargado Comunal, quién diseña y propone el curso al CPEIP, quién debiera saber incorporar, en forma sistemática, los aprendizajes que realizaron los docentes en el anterior curso PSP, para que el siguiente curso tenga continuidad con el anterior y no sea un curso repetitivo para los mismos docentes. Y, en segundo lugar, cómo se trabaja con los docentes que se incorporan al PSP el segundo año de curso de otros docentes. Esta situación se salda de diferentes formas en las comunas entrevistadas, algunos de ellos separan a los docentes otros vuelven a repetir

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

los contenidos una y otra vez. Definitivamente esta no es una situación que esté resuelta o establecida.

5. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PSP

A lo largo del presente informe, se ha identificado como el PSP involucra aspectos técnico pedagógicos, así como algunas instancias administrativas. En el presente capítulo se profundizará en el discurso de los diferentes actores sobre la elección y evaluación de los Ejecutores, la administración de recursos financieros del PSP y el seguimiento de los docentes evaluados.

5.1. Elección de Ejecutores

Al indagar acerca de los recursos humanos que están involucrados en el desarrollo de los PSP, se hace referencia directamente a los Ejecutores de las actividades propuestas en el Plan.

Los conductos regulares actuales para la elección de los Ejecutores están definidos por la condición de la unidad municipal, en el caso de las Corporaciones Municipales, estas pueden hacer una solicitud de propuesta a tres instituciones y elegir a partir de lo presentado por cada una. Para los Departamentos de Educación de los Municipios, la situación es diferente, dado que se tienen que plantear licitaciones abiertas que respondan a los requerimientos planteados en los términos de referencia generados por la misma unidad. Aun así, en ambos casos los Encargados Comunales, en su mayoría convocan, de manera particular, a participar en las instancias de elección a los Ejecutores con los que han tenido buena experiencia o que se acomodan al formato que los docentes de la comuna necesitan, dígase realizar talleres los sábados, o desplazarse del municipio.

Los Encargados Comunales, presentan cuatro criterios básicos para seleccionar al Ejecutor: experiencia probada en educación; prestigio entre pares como actor educacional, flexibilidad y calidad técnica en la presentación del proyecto. En algunas comunas se usa como criterio el aporte que pueda hacer la empresa Ejecutora a la comuna: libros, donaciones a los profesores, etc.

Estos pre requisitos suelen hacer que, únicamente, las universidades califiquen, pero en muchos casos, los valores de éstas pueden ser más altos de lo que la comuna dispone, por lo que se ven obligadas a convocar a empresas Ejecutoras privadas. Las Universidades no solamente son más valoradas porque tendrían una mayor experiencia técnica o académica de sus cursos y relatores, sino que además ofrecen más formalidad y responsabilidad al impartir el curso, en comparación con los Ejecutores de empresas privadas. Una de las principales aprensiones de que el Ejecutor sea una institución universitaria es que varias de ellas, con el objeto de abaratar costos ya no están realizando PSP dirigidos y aplicados a las necesidades de cada comuna, sino que hacen jornadas masivas dirigidas a tres o cuatro comunas. Esto le entrega una oportunidad económica a la comuna ya que con pocos recursos puede acceder al servicio que le entrega la universidad. Asimismo, algunos docentes valoran esta posibilidad ya que es una manera de acercarse nuevamente a la universidad y a la relación que se genera entre pares en estas instancias.

En otras comunas, menos centrales y con menor acceso a oferta de empresas Ejecutoras, utilizan criterios otros técnicos para seleccionar a los Ejecutores, como que estén avalados por el CPEIP o tengan cursos de postgrados.

“Nuestra realidad que ya he comentado lo fuimos viendo así, profesor que tuviera magister, profesor que tuviera experiencia, que fuera destacado, que tuviera... que en el fondo han pasado por este proceso”.

“Este año se trabajó con alguien de la zona, el año pasado también, sí. Por esto que te digo”.
(Encargada Comunal, La Ligua (M))

En el caso de la comuna de Las Condes, la Encargada Comunal señala que el principal criterio de selección de Ejecutores es la flexibilidad que estas instituciones o personas tengan para adaptarse a las necesidades de la comuna.

“Lo que te dije delante, si yo me doy cuenta que no me entendieron o que algo pasó y que no logré el objetivo tendré que repetirlo, tendré que hacer un diseño distinto para lograr el objetivo, pero la flexibilidad es importante, la capacidad de rediseñar o hacer los cambios, y estar adecuándose a las necesidades de la comuna y no nosotros a las de ellos. No que traigan un programa duro, que no se pueda cambiar, y que ellos son los capos y los estupendos y todos, mientras más flexibles para mi mejor”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

Otro discurso que se reitera en este grupo de comunas, es la necesidad de que los Ejecutores sean “connotados” docentes de educación superior. Lo cual deja entrever la importancia que se le da a los profesionales académicos en relación los profesionales de la educación escolar y a la necesidad de que un profesional, considerado socialmente superior, venga a instruir o a corregir habilidades educativas.

“(…) bueno en el caso nuestro se busca una escuela de educación superior, en pedagogía que tenga prestigio, y experiencia en esto digamos. Eso a grandes rasgos” (Encargado Comunal, Cerro Navía (M))

Esta sería una medida formal para que los docentes pierdan resistencia a entrar al curso, valorando al Ejecutor por su curriculum académico y aceptando que pueden aprender con él. Este “sujeto”, el Ejecutor, al no ser docente en establecimiento educacional, posee otro status, lo cual permite que el docente no lo vea como un par que lo evalúa sino como alguien que tiene la expertise técnica para hacerlo.

En esta misma comuna, el Encargado Comunal señala que son los docentes seleccionados al PSP quienes plantean un interés porque sean profesores universitarios quienes hagan las clases, dándole valor a trasladarse hasta la universidad para realizar los PSP.

Los Encargados Comunales señalan que el conducto regular actual a través del cual eligen a la empresa Ejecutora es adecuado, ya que mediante licitación pueden acceder a Ejecutores que tienen experiencia para ejecutar el curso PSP. Este acomodo nace principalmente de que, tal como se planteó recientemente, los encargados ya manejan el sistema de elección de Ejecutores y eligen a quien estimen conveniente de acuerdo a los criterios que ellos hayan determinado. En general, esta decisión, es tomada con la autonomía del Encargado Municipal.

Algunos Encargados Comunales son claros en señalar que los montos no es un tema para seleccionar al Ejecutor, sino que dan mucha importancia al diseño del proyecto, en cómo el Ejecutor responde al diseño que se les propuso. En algunas comunas como Constitución (M), el proyecto pedagógico pesa un 50% en la selección del Ejecutor.

“No, los criterios técnicos son los más adecuados, el criterio pedagógico, o sea, cual es el proyecto, como van a realizar el PSP en el aula con los profesores. Eso es lo más importante, y eso generalmente se da en un 50% y lo demás se dividen entre veinte, las platas no les interesan mucho. Criterios técnicos”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

“Yo creo que lo que hemos mantenido durante años ha sido la, el conocimiento de la metodología, la seriedad, el grado de compromiso con la comuna y los resultados, esos han

sido básicamente los factores que han determinado la continuidad de la entidad con la que nosotros trabajamos. (Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

Es importante destacar, que aun cuando el monto de la propuesta no sea decisor en la decisión, los Ejecutores seleccionados deben ajustarse a los recursos disponibles que entrega el CPEIP de acuerdo a los docentes que serán incorporados en el PSP y a las condiciones contractuales que los Municipios pueden entregar.

“la propuesta del año 2016, una propuesta, de un grupo, de una unidad de Antofagasta, nos pedía 52 millones de pesos, fue la primera, después una tercera que nos pedía sólo 10 millones de pesos y eso estaba por sobre el momento que nos estaba asignando el MINEDUC. Y hubo una segunda propuesta que fue al final con la cual realizamos el PSP, entonces ellos nos planteaban lo siguiente: nosotros no vamos a pedir que nos adelantes, como las otras unidades Ejecutoras que pedían adelantos para poder adelantar una serie de cosas, confección de carpetas, material poder comprometer una atención de banquetera...entonces nosotros no vamos a poder esas condiciones de exigencia pero si llegado el momento a, lo mejor cuando ya sean transferidos los fondos poder cobrar a la semana siguiente, entonces por supuesto el departamento de finanzas dio aceptación a estas condiciones y nosotros también” (Encargado Comunal, Iquique (NM)).

En el caso de provincia o zonas rurales, lo ideal es que los Ejecutores conozcan la zona y sus particularidades educativas para que sean escogidos, dado que se asume que esto genera confianza entre los docentes y facilita el aprendizaje. En todo caso, un uso frecuente es el de la Red de Maestros, acceder a Ejecutores que estén bien situados en el ranking de CPEIP y el reconocimiento en su rol de Ejecutor.

“... resultados de Evaluación Docente, a través del CPEIP.. Destacados y Red de Maestros... porque son docentes que conocen la realidad y el contexto de la comuna. No vienen de afuera, entonces eso también genera empatía. Es uno más de ellos los que pueden también generar aprendizajes”. (Encargado Comunal, San Pedro de La Paz (M))

“que sea de partida un profesor de aula, que tenga experiencia en esto y que le haya ido bien. Porque Guillermina no sabe que yo también lo investigué, no sabía cómo era yo no la conozco [risas]. Yo llamé a los otros encargados de PSP de otras comunas, porque cuando yo la entrevisté dijo que tenía muchas otras comunas. Yo averigüé con mis pares, con los que hacen lo mismo que yo, el resultado. Y también, porque los profesores nos conocemos todos, si el mundo es pequeño, “oye tal colega ¿quién participó del PSP?”, una llamadita, “oye ¿qué te pareció?, ¿cómo estuviste?”. La verdad es que absolutamente nadie me dio una queja de ella, nadie me dijo “no, no me sirvió” o y ella trabaja en muchas comunas, entonces ya, incluso a nivel de ministerio, cuando yo la valido a nivel de Ejecutora ya la conocen, “ah la señora Guillermina”, o sea ya está muchos años, entonces ella ya se ha ganado su respeto. Ella es muy responsable y cuida mucho eso porque es su pega y sabe que un error y va a repercutir en todas las comunas que trabajan con ella”. (Encargado Comunal, Puerto Varas (M)).

Lo anterior, se complementa con una noción transversal de que los Ejecutores no sean de la misma planta docente, tal como se destacó en los párrafos anteriores. Este es considerado un aspecto crítico para mantener a los docentes capturados por los cursos PSP, debido a que los docentes rechazan que sea un par del mismo establecimiento quién los capacite.

“Me informó la encargada que lo iban a hacer como lo hacían antes, no sé yo no lo recomiendo contratan a los profesores que han resultado destacados para que trabajen con los profesores de resultados malos y a los profesores no les gusta, además es una misma persona de la misma comuna entonces la verdad es que no resulta mucho”. (Ejecutor, Cerro Navia (M))

Se observan casos donde los Encargados Comunales si consideran que el Ejecutor es exitoso en la realización de un PSP, lo llaman para el año siguiente y si no buscan otras alternativas. La contratación de Ejecutores para la realización de un PSP queda sujeta a decisiones año a año. Un ejemplo en este contexto es el de Huechuraba (M), pues en esta comuna los PSP se venían realizando con una universidad desde hace un par de años; sin embargo, para el último PSP del año 2016, debido a la baja asistencia de docentes del año anterior, se decidió contratar un nuevo Ejecutor. Éste último había tenido buenos resultados en otras actividades relacionadas con evaluación auténtica, lo que gatilló que desde el municipio se le ofreciera realizar el PSP de la comuna.

“(…) en Huechuraba en particular, me tocó trabajar por una consultora, todo el tema de evaluación auténtica. Y en ese contexto se dio una buena relación con los docentes, y a partir de eso me llaman a Huechuraba para trabajar”. (Ejecutor, Huechuraba (M))

En general, los Encargados Comunales dicen tener muy buena relación con los Ejecutores y el objetivo es mantener un Ejecutor o empresa Ejecutora asociada a la comuna, para no tener que cambiar año a año y así establecer lazos de confianza que permite pedirles apoyo y asesoría en actividades que no están consignadas en su tarea y que tienen que ver con los aspectos administrativos de implementar el curso PSP.

“Pero lo importante, lo importante si en ese sentido, hay que decirlo, que nosotros tenemos una muy buena relación con la gente de la entidad Ejecutora, entonces cuando tenemos dudas también les consultamos a ellos, ya, eso lo hemos hecho por año, cualquier duda que nos aparece particularmente este último tiempo ha estado muy desordenado el tema del PSP, La plataforma no funciona, nos mandan tablas en, cuanto se llama, para completar, un sinnúmero de dificultades, tablas en PDF, para completar, entonces se nos complica porque nos dan plazos muy cortos, la información, por ejemplo, de este año, había que hacer el trabajo en conjunto con, con la provisión de educación, la coordinadora o supervisora de nuestra comuna no estaba al tanto, hubo que hacer todo sobre marcha, sobre la marcha”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

Para el Encargado Comunal, lograr una vinculación y aceptación de un Ejecutor, es un espacio de comodidad, el cual le permite focalizar sus labores hacia otras tareas, entregando un mayor grado de responsabilidad y autonomía en el proceso al Ejecutor.

5.2. Evaluación de los Ejecutores

En cuanto a la evaluación de los Ejecutores, se establecen tres instancias:

- a. La primera es una encuesta que envía directamente el CPEIP a los docentes participantes de los talleres, de la cual los Encargados Comunales y Ejecutores plantean que no reciben los resultados.

“Tengo la impresión que sí que los profesores participantes deben contestar una cuesta que envía el Ministerio pero nunca he sabido los resultados”. (Ejecutor, Cerro Navia (M))

“Se aplica una encuesta, que después se tabula (...) el CPEIP le envía a cada profesor a su correo una encuesta que tienen ellos que responder de forma personal” (Encargado Municipal, Iquique (NM)).

- b. En segundo lugar, existe una encuesta de satisfacción que se debe responder al final del curso, también hay comentarios informales sobre la satisfacción con el curso.

“Vamos día a día haciendo el proceso y al final se hace un cierre, donde hay una hoja: “¿Qué les pareció el curso?” como una evaluación, pero a través de una hoja y la opinión de nosotras: “¿Qué les pareció el curso? ¿Les gustó o no les gustó?”. (Docente, Constitución (M))

“Yo creo que hay una directa... o sea, yo creo que hay una súper directa y que es a través de los propios participantes, que es como la obvia”. (Ejecutor, Las Condes (M))

- c. La tercera alternativa, es la evaluación que realizan los Encargados Comunales, a partir de la asistencia a las jornadas de PSP y que también tiene un carácter informal. Esta es una manera indirecta de evaluar a los Ejecutores en su desempeño, acompañándolos en su desempeño dentro de las sesiones, identificando los temas que se trabajan clase a clase y ver sesión a sesión cómo avanzan en sus talleres.

“Yo los acompañaba, ahora es mi criterio con mi pauta porque no podría hacer otra cosa. De repente iba el profesor a hacer la clase, y yo lo acompañaba y veía que efectivamente estaba trabajando, veía el tipo de aporte y respuesta y, por supuesto, validando su documentación”. (Encargado Comunal, Parral (M)).

“Claro, Primero yo creo de, lo fundamental es que, efectivamente se desarrollen las clases según lo acordado en el diseño, y que efectivamente, por eso está mi permanencia, que las clases sean de calidad, y no que sean mero transferir información, si no que efectivamente haya metodologías que comprometan a los profesores en él, en la mejora de su deficiencia, de su déficit, Así es básicamente”. (Encargado, Isla de Maipo (M))

Esta última modalidad, depende estrechamente del nivel de involucramiento del Encargado Comunal con las actividades de PSP, ya que implica su presencia y asistencia con observación.

“(...) está la evaluación de los jefes DAEM o coordinadores, que participan directamente; del taller, como es el caso del jefe de Cochamó, que siempre está sentado, o el caso de La Unión que va a cada rato, o les preguntan, yo sé que les preguntan mucho. Eso es lo otro es que yo sé que hay reuniones en que, a los profesores, los jefes DAEM les han pedido la opinión respecto al PSP, no por escrito, sino de manera oral”. (Ejecutor, Puerto Varas)

En la comuna de San Antonio (NM), se utiliza una pauta de evaluación que los profesores, el DAEM y el coordinador del PSP deben contestar para evaluar a los Ejecutores. Se evalúa el material utilizado, la labor del Ejecutor, entre otros.

“hay una pauta, hay un instrumento que se aplica a los profesores para que ellos evalúen toda mi labor, toda la ejecución, el material si fue pertinente o no fue pertinente se hace toda una evaluación de la propuesta tanto por los docentes tanto como el encargado de DAEM y la persona que coordino el PSP” (Ejecutor, San Antonio (NM)).

El Encargado Comunal sostiene que la evaluación del Ejecutor pasa por el contraste de los contenidos que fueron declarados en la licitación y lo que efectivamente se llevó a cabo en los

talleres. Se evaluarían también cada taller impartido, los contenidos abordados, las metodologías, el tiempo destinado. El Encargado Comunal debe realizar un informe de evaluación del PSP que se entrega al MINEDUC.

“Nosotros evaluamos el desempeño de ellos de acuerdo a los contenidos que se aprobaron en el contrato, después evaluamos las clases desarrolladas, las temáticas desarrolladas, como se abordaron, el tiempo de trabajo efectivo y de trabajo creativo, que es lo que más nos interesa, porque como yo voy a los talleres, yo hago un informe, y este va al ministerio de educación” (Encargado Comunal, San Antonio (NM)).

En el caso de Isla de Maipo (M), la Encargada Comunal revisa la metodología y actividades que aplicará el Ejecutor en las sesiones y hacer ver que este cometido se cumpla: ‘el material lo filtro yo’; de modo que disminuye la autonomía de estos Ejecutores en cuanto a cómo desarrollar la clase.

“Uno ve quién tiene claridad de cómo está haciendo las cosas. Ahora, te voy a ser súper honesta, todo lo que hace el relator hace lo que ya sale. Es decir, el no prepara ningún material especial; el material lo filtro yo, reviso que el relator esté haciendo eso. No es que quiera no permitir al profesor que sea creativo sino asegurarme que se está haciendo lo que yo siento que se debe hacer (...): Yo soy la directora académica, soy la que controla todo lo que están haciendo y veo que efectivamente se haga lo que se pretende, lo que se propuso” (Encargada Comunal, Isla de Maipo (M))

Hay experiencias, como la Ejecutora de San Pedro de La Paz (M), que manifiesta haber generado un mecanismo de evaluación de su desempeño al final de cada sesión; y este acto fue gratificante para la Ejecutoría como para los docentes, dado que en general su desempeño fue calificado de positivo.

“Mis docentes me evaluaron, yo no los hacía evaluarme todas las clases, la verdad lo encontraba medio pedante que me evaluaran todas las clases, pero sí, varias sesiones les dije que pusieran fortalezas, debilidades y que opinaran respecto a” (Ejecutor, San Pedro de la Paz)

Este Ejecutor considera que son necesarios los mecanismos formales de evaluación de sus cursos PSP, porque él, como muchos de ellos, utiliza herramientas de evaluación con los docentes, y no le es suficiente, sino que demandan ser evaluados objetivamente por instancias formales, desde el DAEM al MINEDUC, pasando por el CPEIP. Se denota a través de esto la necesidad de reconocimiento de los Ejecutores.

También hay Encargados Comunales que manifiestan plausible realizar evaluaciones al PSP, pero que debiera tenerse cuidado que estos resultados no sean también efecto de otros programas de capacitación continua que tenga el establecimiento o el municipio.

Para algunos Encargados Comunales, como el de Constitución (M), la ausencia de evaluación a los Ejecutores no es un problema, porque de acuerdo a su opinión, esta no es necesaria dado que no es fundamental para el logro del objetivo central, que es generar mejoras educativas. Asimismo, plantea que dado la carga que poseen los Encargados Comunales, no sería posible disponer del tiempo de ellos para esta materia.

“No hay tiempo para hacer eso, porque y además nosotros no podemos, hacer introducirnos y gastar energía en algo que no va a dar resultados, en algo que no va a ser la solución, ayuda, pero no va a ser la solución, entonces no podemos estar planificando”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

Para una autoridad del establecimiento (director) el tema de hacer una evaluación de los Ejecutores, no está en carpeta porque no ha recibido instrucciones al respecto, ni del nivel central educacional ni de parte del Encargado Comunal. Pero, además, señala que tampoco tiene los medios de cómo hacer esta evaluación.

“No, no tenemos cómo, porque tampoco nunca se nos dijo. Nunca se nos dijo “oye ustedes tiene que tener contacto”, los Ejecutores nunca tampoco establecieron vinculación conmigo por decirte un informe de los profesores de si iban o no iban, si participaron o no participaron”. (Directo, Cerro Navia (M))

Finalmente, el seguimiento y la evaluación es una falencia del proceso de PSP: existe falta de claridad y objetividad en la evaluación de los Ejecutores, hay una evaluación formal de parte del CPEIP cuyos resultados los municipios desconocen y se identifican evaluaciones informales de parte del Ejecutor y del encargado. Aparentemente, nadie sistematiza estas evaluaciones y sus resultados no tienen impacto sistémico para la continuidad de los cursos PSP, perdiendo información relevante para poder evaluar el proceso.

5.3. Administración de recursos financieros

En cuanto a la identificación del origen de los recursos financieros, se identifican Encargados Comunales que hacen referencia directa al CPEIP, mientras que en otras comunas no los nombran e indican al Ministerio de Educación como la institución que entrega los recursos.

Los recursos financieros para el PSP se obtienen desde el Ministerio de Educación a través de CPEIP. Los fondos varían 1) según la cantidad de docentes que deben asistir a PSP, 2) la proporción de profesores en cada nivel de la evaluación descendida. Es decir, por cada profesor que obtiene un nivel básico en la Evaluación Docente, el DAEM recibe \$88.000, mientras que por cada profesor que obtiene un nivel insatisfactorio, alrededor de \$200.000. De este modo, una mayor cantidad de docentes en los niveles más bajos de la Evaluación Docente, implica un mayor ingreso de recursos al DAEM para PSP, mientras que en la medida en que menos docentes sean calificados con las rúbricas descendidas, menos recursos entrarán al DAEM. Esto es importante, pues al momento de buscar un prestador de servicios para la realización de los PSP, es más fácil cuando los montos involucrados son mayores.

“Un profesor que salió con un desempeño básico, por ejemplo, se recibe por él, para que lo capacitemos, \$88.000. El profesor que salió insatisfactorio, 200 y algo mil. Ya? Entonces, si yo tengo 10 profesores voy a tener \$800.000 para hacer el tema, si tengo un insatisfactorio voy a tener un millón, 800 y 200, un millón más menos. Y con eso yo tengo que batirme, contratar a un Ejecutor por un millón para que me haga 30 horas, imposible, ¿ya? Tendré que ajustarlo y sacar unas cuentas ahí, más menos, que tengan coherencia. Entonces todo funciona en base a distintos... criterios que se tienen que ir entrelazando”. (Encargado Comunal, Laja)

“Entonces lo ideal es no tener a nadie que sea lo básico, eso es obvio, pero si tienes uno o dos ¿a quién vas a contratar? En ese caso nadie quiere, porque es muy poca plata, o sea, es nada del ministerio no hay un incentivo tampoco para eso, porque las... (4:48 no se entiende) te dice ¿cuántos tiene? Tengo cinco, tengo cuatro, tengo nueve, mientras más bajo chao, verdad, si pues es poca plata me entiendes, o sea es así, no es de otra manera, no te quieren ni tanto, si tienes hartos sí, y tú puedes conseguir más cosas en la Universidad pero no van a venir por tan poca gente, entonces es un tema importante, desde mi punto de vista, ¿estoy hablando muy rápido?”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

Es así como Encargados Comunales, consideran insuficientes los montos entregados y necesitan más recursos para poder tener más horas que ofrecer dentro de los PSP y poder financiar a los Ejecutores. En general, los recursos recibidos son para financiar íntegramente al Ejecutor desde los PSP, hasta el financiamiento de otros gastos como materiales, alimentación, etc. En otras comunas el propio municipio aporta fondos para financiar parte del PSP.

“Bueno, a nosotros tratamos de abordar las dimensiones disminuidas, ya, lo primero, y establecer un equilibrio entre el trabajo que se va a desarrollar en cada una de ellas, somos proporcionales, buscamos que los montos para cada una de las dimensiones de las acciones, por cada una de las dimensiones sea equilibrado, nosotros cubrimos el 100% del PSP con las entidades Ejecutoras, o sea, no como en otras corporaciones, municipalidades, donde hay aportes municipales, o bien se destinan recursos para transportes, alimentación, etcétera, acá nosotros distribuimos todo expresamente lo que va a ser el desarrollo frente al profesor, en ese sentido. (Encargado Comunal, Cerro Navia (M))

En relación a la valoración de los recursos financieros entregado desde CPEIP, se plantea, en otras comunas que los montos asignados por profesor son adecuados ya que en la medida de que tengas un número alto de docentes en PSP, te permiten diseñar actividades en formatos diversos.

“Está perfecto, la cantidad es casi mucho digamos. Sí, no es problema de recursos”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

Esta situación, deja entrever una contradicción lógica, ya que, si la mejora en la Evaluación Docente se le atribuye totalmente al Plan de Superación Profesional, se podría plantear que mientras más efectivo es el PSP, menos recursos tendrá la comuna para continuar replicándolo.

Sobre los recursos entregados por el Ministerio de Educación para la implementación del PSP, se identifican comunas que entregan la totalidad de los recursos a los organismos Ejecutores, solicitándoles a la misma institución que haga aportes propios como, por ejemplo, lo que sucede en la comuna de Las Condes, Cerro Navia (M) y Huechuraba (M) en donde los Ejecutores deben costear los coffee break.

“¿Qué recursos entrega el ministerio? Da las platas, no generalmente ocupamos las platas del ministerio, pero le pedimos a las empresas que nos traiga el té, el café, y todo lo demás que ellos se pongan, y les pido el material si, el material que les tengo que entregar a los profes, el material de las diapositivas” (Encargado Comunal, Las Condes (M)).

Asimismo, otras comunas consignan los honorarios de la actividad que se va a realizar y con los recursos restantes compran materiales o bien regalos para sus docentes, como es el caso de la comuna de Los Andes (M), quienes les regalan un libro sobre educación a los que concurren al PSP. O San Pedro de La Paz (M), que tiene un orden financiero que le permite conjugar bien los aportes del Estado con sus recursos propios, y esto implica que puede gastar en otros ítems o recursos humanos para el mejor desempeño de los PSP.

“De acuerdo al... ellos entregan una... una planilla, y uno decide dónde instalar los recursos, de acuerdo a lo que uno también es el aporte de... de educación, lo que tenemos. Entonces eso... eso uno sabe planificarlo, porque no tenemos que arrendar locales porque no conseguimos locales, no tenemos que pagarles a auxiliares, ¿me entiendes? También el aporte del empleador es importante. Entonces ahí uno planifica los gastos, de acuerdo a la planificación que se hace. (...) Entonces uno va viendo dónde también puede generar los recursos a través de su empleador. Porque todas las municipalidades o todos los centros son diferentes” (Encargado Comunal, San Pedro de La Paz (M))

“Privilegiamos en gran medida el trabajo de la docencia, dejamos el 95% destinado a eso, y el otro 5% para comprar tinta, papel, que son las cosas que ocupamos para fotocopiar documentos, cosas que nos piden los profesores, pero esta todo, la mayoría de los fondos destinados al curso, al PSP que es la enseñanza” (Encargado Comunal, San Antonio (NM)).

Aun cuando este caso no apareció en la muestra seleccionada para este estudio, un Encargado Comunal nos indicó que en algunas comunas dentro del costo asociado al PSP se plantea también la cancelación de un monto a cada profesor que asista a cursos PSP.

Los Encargados Comunales, señalan ser responsables con estos recursos financieros, porque ya sea a través de un mecanismo u otro, estos son destinados de manera integra a financiar la actividad de PSP y los elementos que ellos consideren que corresponden para realizarla.

“La verdad es que eso lo decido yo solita, porque la gran parte de los dineros se los dejo a la Ejecutora. No dejamos nada para comida, porque este año y el año anterior es como dos horas semanales, por lo tanto nos e justificaba porque o sino iban a gastar más tiempo en comer que en trabajar. No se justificaba el gasto en comida, solamente algunos artículos de librería que, porque el departamento de educación estaba como en conflicto, salieron más tarde las órdenes de compra entonces llegaron como casi al final de PSP con las cosas. Pero no eran cosas que hubieran impedido el desarrollo del plan. Eran para tomar nota, ese tipo de cosas. Y el resto de los fondos, estamos hablando de \$1.260.000, dejamos como cien y tanto y el resto va para la Ejecutora. Para que tengamos más horas, entonces generalmente se las lleva ella” (Encargado Comunal, Puerto Varas (M))

Una modalidad para reducir costos que utilizan algunos Ejecutores es la de reunir en una comuna central a varias comunas aledañas y realizar el PSP en conjunto. Con esto ganan el monto total asignado para cada una y aprovechan economías de escala. El Ejecutor postula independiente a cada comuna; y dejando claro, que se licita al mejor, no hay un acuerdo previo.

“Nada, cada uno licita su comuna y me adjudican a mí, ahora eso significa que también muchas veces que yo les digo, ustedes eligen la mejor oferta porque no tiene que ser conmigo (...) mira nadie postula por 500mil pesos, Linares es la única que lleva un grueso, la otras son 800-900 entre todos se juntarán 3 millones y medio, entonces esa fue la política” (Ejecutor, Constitución (M))

En algunas comunas rurales indican que los recursos financieros son escasos dado el bajo número de docentes que son y también que a las empresas Ejecutoras no les conviene participar en sus licitaciones dado el presupuesto disponible. Además, se critica la burocracia en la tramitación de los recursos, porque tienen que hacerlo a través del nivel central, luego el provincial y finalmente la comuna y son montos que llegan tarde para contratar a la empresa Ejecutora que ya estaba vista.

En directa relación con lo anterior, las posturas son diversas sobre los plazos de entrega de los recursos económicos. Hay Encargados Comunales que critican el tiempo de entrega de los recursos, plantean que CPEIP no provee los fondos junto con la aprobación del plan, sino que meses después lo cual demora el inicio de los PSP, alcanzando la fecha de la siguiente Evaluación Docente.

“Además que igual es más fácil en el sentido de cuando tú ya tienes una persona que te es reconocida porque ha tenido diferentes estudios, que pueda trabajar directamente con los colegas, más un trabajo de pares. Obligada, porque, porque las platas no llegan, porque también ahora eran menos personas, las empresas no se interesan por tan bajo costo. Porque venir a La Ligua para ellos es un costo, la hora en la cual tienen que venir muchas

veces significa que tienen que alojar acá porque aquí, sino tiene movilización propia, la locomoción pública es hasta cierta hora". (Encargada Comunal, La Ligua (M))

Ante esto, los municipios presentan dos posturas: aquellos que al estar aprobado el Plan de Superación Profesional entregan recursos propios para su realización, y otros que señalan que no pueden iniciar los cursos hasta que no hayan recibido los aportes del Ministerio.

Este último tipo de municipios, generalmente recibe los recursos de forma tardía, debido generalmente, a problemas de gestión interna ya que se atrasan en el envío del Plan de Superación Profesional al Ministerio. Ello, provoca que las actividades del PSP se realicen a la par con la Evaluación Docente de ese año o incluso después de la realización de ésta. Tras esto se deja entrever que responsabilizarían al Ministerio por el atraso y posteriormente por los resultados que se pudiesen obtener en la Evaluación Docente.

"Los municipios que están entregando el 30 de abril sus diseños son pocos, un 25, un 30 un 40% del total. Hay una entrega tardía de diseños en general." (Entrevista CPEIP)

Al detener el análisis en la visión de los Encargados Comunales, se observa cómo estos responsabilizan de la entrega tardía de fondos a CPEIP y no mencionan la responsabilidad que tienen ellos en la planificación anticipada del pago de deudas anteriores por montos económicos entregados desde CPEIP que no han sido utilizados, además de la entrega de diseños posterior al plazo límite de 30 de abril. Ambos factores retrasan la entrega de fondos en la medida que desde CPEIP se busca restringir el margen de retrasos desde los municipios, pero ello requiere que los municipios salden deudas previas y entreguen el diseño de los planes antes de la fecha establecida. Sin embargo, queda en evidencia que el no cumplimiento de los plazos desde las comunas es una práctica instaurada tanto en comunas que mejoran y entre aquellas que no lo hacen. En el caso de los municipios que tienen mayores recursos, si se ven enfrentados a esta situación, cuentan con los recursos para financiar provisoriamente la realización de los PSP y reembolsar posteriormente cuando los fondos lleguen desde CPEIP.

"Si se tiene situaciones pendientes no se pueden transferir nuevos recursos. (...). Entonces existe una suerte de hábito que nos ha costado muchísimo desarraigarse. (...). Entonces cuando llegamos a situaciones el primer reclamo que escuchamos es 'yo no he hecho el PSP porque las platas no me han llegado a tiempo'. Ese es el principal reclamo que escuchamos." (Entrevista CPEIP)

Algo que se reafirma con esta situación, es que, si bien los Encargados Comunales son actores institucionales, la relación que se mantiene con CPEIP es más bien de carácter formal y se establece una relación prácticamente contractual que dista de un trabajo en equipo entre las partes, sino más bien se asocia a la rendición de cuentas de los municipios y la aprobación de propuestas desde CPEIP para el posterior financiamiento de los planes.

5.4. Seguimiento de los egresados de PSP

En relación al seguimiento de los docentes egresados del PSP, hay un doble consenso entre los actores: en primer lugar, se plantea que no se realiza un seguimiento formal ni sistemático a los egresados de los cursos PSP; y en segundo lugar, que es una práctica que debiese institucionalizarse. El objetivo de un hipotético seguimiento se atribuye a la necesidad de levantar antecedentes sobre la efectividad de los cursos.

"Para ver qué tan efectivo son los cursos, debiera existir algún seguimiento". (Docente, Constitución (M))

Los docentes, junto con reconocer la trascendencia de un seguimiento a los participantes de los cursos PSP señalan algunos desconocer si en otras comunas se realiza este proceso de seguimiento.

“Yo creo que sí debería haber un seguimiento para ver si uno avanzó o no (Docente, Cañete (M)).

Esta falta de seguimiento a los docentes egresados tiene dos alcances: Los docentes quedan en cierto estado de confusión al plantear que no existe esta instancia, porque desde la perspectiva del vínculo con el municipio o el sistema educativo (CPEIP; MINEDUC), quedan en una situación de abandono por parte de estos, de manera implícita, no se responde esta pregunta: ¿para qué le otorgamos tanta importancia a la Evaluación Docente, si al final no se sabe cómo termina?

“Nadie me viene a monitorear, hay un vacío. Vas al curso y si cumpliste las horas, te dan un certificado o y si es que. De lo que aprendió ¿Quién lo viene a monitorear? ¿Aprendió de la planificación o tiene un dominio dentro del aula? Nada, nadie viene a supervisar, no hay una fiscalización que dijera: “tú fuiste al curso e igual tienes una carencia” no viene nadie (Docente, Constitución (M))

En segundo lugar, desde la perspectiva de la organización, pueden ver esta ausencia de evaluación y seguimiento como una falla sistémica, y queda en el aire esta pregunta: ¿si invierten tantos recursos y ocupan tanto tiempo de los profesores en los cursos PSP porque no quieren saber si están bien invertidos? Estas preguntas planteadas por los docentes develan el horizonte local comunal de los PSP y no visualizando la presencia del nivel educacional central, lo que implica una nueva oportunidad de los docentes para devaluar los cursos dado que no serían importantes ni para el CPEIP ni para el MINEDUC.

En otras situaciones, se supone que hay un problema práctico para implementar un seguimiento de los docentes, porque no hay recurso humano para ello, en comunas pequeñas.

“..., quizás teniendo la colaboración de los jefes técnicos, pidiéndole a ellos nosotros como departamento no tenemos suficiente personal para estar haciendo seguimiento, a menos que le pidamos a los jefes técnicos de cada colegio que lo hiciera. Hasta el minuto nunca hemos hecho estos seguimientos, a ningún docente”. (Encargado Comunal, Los Andes (M))

Otra arista presentada, después que los docentes establecen esta ausencia de seguimiento como una falta, es que a éstos no les importa el agente que los pueda observar, siempre que se haga con formalidad.

“Es que yo creo que esa información, digamos, la debe manejar el municipio, ahora, de que debería haber un seguimiento, creo debería haber un seguimiento porque si es que, hay una información y hay una cantidad de docentes que deberían participar del PSP, tendría que haber un seguimiento, con respecto, a la evolución que ellos tienen cuando se evalúan, que supongo yo que ese es el objetivo o no, que mejoren su Evaluación Docente, eso”. (Docente, Illapel (M))

Los docentes necesitan el seguimiento, porque como plantea la docente de Las Condes, quieren saber si están haciendo bien el trabajo, porque en los cursos PSP si están trabajando, aunque sea bajo la modalidad de estudio. Y entonces notan cierta despreocupación por esta falta de seguimiento, que en el fondo es una falta de cierre del curso.

“...eso es lo que tienen que evaluar, eso yo creo que se evalúa en clase, cuando tú estás haciendo la pega, te tienen que ir a verte, aquí nos van a ver” (Docente, Las Condes (M))

En algunos casos, el actor institucional opina que debiera ser parte de esta evaluación es el Ministerio de Educación, en una mirada centralista, dado que es el ente que apoya técnicamente a los docentes, para desarrollar el trabajo y seguir con estudios.

“El ministerio, todo debería estar alojado en el ministerio de educación. Esa es la entidad que nosotros los profesores tenemos para o debiéramos de tener para asistir a cursos, tener seguimiento de nuestro trabajo, adquirir recursos de lo que sea, me parece que ahí aloja el centro del conocimiento y de las evaluaciones y todo lo que es...”.(Docente, Isla de Maipo (M))

Para algunos docentes, el tema del seguimiento es importante, no sólo por la evaluación, sino porque supone que ello debiera contribuir a que los docentes obtuvieran más y mejores resultados. De alguna manera, la retroalimentación colabora al fortalecimiento de las capacidades de los docentes.

“ Mire, siento que si esto se hiciera bien, si fuera especializado para el nivel que un trabaja, sería muy bueno que hubiera monitoreo. Un seguimiento, un acompañamiento. Si uno necesita algo, vaya fortaleciendo cada vez más, porque esta es la idea; pero como esto no está hecho bien de base, no podría haber monitoreo; pero si las cosas se hicieran bien, siento que sí debería haber un acompañamiento, por lo menos en ese año. Yo pienso que los resultados serían mejor. Mejor los resultados (...). Pasaríamos de básicos a lo mejor a ser competentes o destacados, porque ya tendríamos las herramientas, tendríamos la experiencia, el trabajo previo y lo haríamos mejor. Y también, obviamente uno lo llevaría en el aula”. (Docente 2 Los Andes (M))

No obstante, lo anterior, hay situaciones particulares donde los docentes sí fueron objeto de un seguimiento después de finalizar el curso, pero en ninguno de los dos casos en que ello ocurrió, existió retroalimentación a los docentes.

“Un cuestionario, sí y yo lo respondí también, creo que es bueno porque uno como que repasa el tema del PSP. Sí, hay un seguimiento ahora yo no sé si...” (Docente, Illapel (M))

Y en ambas oportunidades los docentes agradecieron este hecho de ser evaluados, porque fue una manera de devolver en forma más sistémica lo que habían aprendido en el curso.

Por su parte, los Encargados Comunales plantean de forma generalizada, que actualmente no existen mecanismos formales de seguimiento, sin embargo, consideran que cada establecimiento educacional debiese generar seguimiento de sus docentes mal evaluados a través de las unidades técnicas. Es decir, se plantea la necesidad de que cada unidad educativa se haga cargo del apoyo a sus profesionales de la educación y, por tanto, no quede todo en manos del municipio.

De alguna manera, observan aislamiento en estas acciones, porque cada establecimiento puede evaluar in situ a los docentes, a través de sus directivos, luego el problema que surge es qué se hace con esta información; en este sentido se detecta aislamiento de estas posibles evaluaciones, porque ni hay un responsable que las pudiera sistematizar.

“Hay un mecanismo, pero no está conectado todavía, que es el tema de la visita al aula, que realizan los equipos directivos de los colegios, entonces ahí nos falta conectarnos, o sea que, como decirlo directamente, que tener una en cada colegio claro quiénes son los profesores que han ido al PSP, y que al ver su caso determinar si efectivamente mejoraron las dimensiones disminuidas, pero no hay una conexión en estos momentos, eso es lo esperable. Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

En todo caso, esta idea se reafirma, en el sentido de que cada establecimiento debiera hacerse cargo de su establecimiento para evaluar el PSP. Con ello, se refuerza la importancia de generar un mayor involucramiento y participación de los diferentes actores institucionales que son parte del proceso del PSP, no quedando todo en manos y responsabilidad del encargado, quien finalmente tampoco tiene las competencias y funciones para poder congregar o generar un mejor sistema en torno al Plan.

“Mira, yo creo que el PSP debería estar instalado en cada escuela. Y cada director con su jefe técnico debería hacerse cargo de ello. Porque quién más que ellos están ahí, en el día a día, acompañando a su docente”. (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

A lo largo del presente capítulo, se han revisado los discursos homogéneos y heterogéneos de los diferentes actores sobre los componentes de gestión y administración que involucran un Plan de Superación Profesional. A continuación, se presentará el capítulo final, en el cual se ahondará en la evaluación general de los PSP.

6. EVALUACIÓN GENERAL DEL FUNCIONAMIENTO PSP

A continuación se presenta el último capítulo de resultados, el cual se orienta a la evaluación general de funcionamiento de los PSP desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados en el estudio. De esta forma, se presentan las principales fortalezas y debilidades identificadas por los actores en el proceso general del PSP.

6.1. Principales fortalezas de los PSP

Las fortalezas de los PSP se plantean diferentes dependiendo de los actores y su vinculación con el proceso. Se puede identificar que el equipo de CPEIP Nacional identifica elementos mayormente vinculados al diseño, que es la etapa del proceso en la cual ellos se involucran de manera más activa. Del mismo modo, Encargados Comunales, docentes, directores y Ejecutores plantea, a nivel transversal, que las instancias formativas del PSP son valoradas en cuanto a su aplicación concreta y respecto del aprendizaje que obtienen los docentes en las diferentes actividades

La postura del equipo de CPEIP Nacional, se orienta a la flexibilidad y libertad en el diseño, lo que deja la posibilidad abierta para el surgimiento de estrategias creativas y cercanas a las necesidades de cada grupo docente. Esta libertad se traduce en la posibilidad de que el Ejecutor, posterior al diseño preliminar realizado por el Encargado Comunal, proponga metodologías y contenidos de acuerdo a las observaciones que él mismo pueda hacer del proceso de PSP local.

“Por eso hay una suerte de intencionalidad de que el diseño no sea tan, tan acabado hasta el último detalle. Porque quien diseña no es quien ejecuta, sino que quien diseña es quien determina que es lo que necesita.” (Entrevista CPEIP)

Para los **Ejecutores**, que poseen una mirada desde la experiencia, la principal fortaleza de los Planes de Superación Profesional es la generación de capacidades profesionales en los participantes del proceso.

“Hay un recurso disponible, que, si uno sumara comunas y comunas, debe ser un recurso importante a nivel nacional. Eh... es una actividad que demuestra preocupación por ayudar a quienes manifiestan mayores dificultades en su gestión pedagógica” (Ejecutor, Huechuraba (M))

Desde la perspectiva de uno de los directores entrevistados, la fortaleza del PSP es que llena un vacío de perfeccionamiento continuo en la comuna, ello hace que los docentes se integren a un proceso central de formación, que les sirve y les permite además establecer diálogo pedagógico entre ellos, dado que en el establecimiento no hay otras instancias de encuentro. Finalmente, el curso PSP cubre otras demandas educacionales en la comuna, además de la Evaluación Docente, como la formación continua; y esto puede implicar una desnaturalización del sentido institucional del PSP, porque al final de cuentas, puede ser apoyado por el Municipio para sus propias necesidades educacionales, junto con las del PSP, lo que puede derivar en una tensión para el Ejecutor, por la dispersión de objetivos.

“Primero es que existan, segundo que les permita los profesores, especialmente en la comuna que nosotros tenemos poco perfeccionamiento, pocas posibilidades de que los profesores puedan hablar de educación, salvo los concejos que tenemos nosotros, pero de perfeccionamiento interno es muy poco más que nada perfeccionamiento externo”. (Director, Cerro Navia (M))

Esto también sucede en otra comuna, donde consideran que los PSP son una verdadera oportunidad, cuando el docente se da cuenta que esto es un tema de superación, y no lo asocia al castigo por la baja evaluación. Esta oportunidad de formación no solo es reconocida por Ejecutores, sino que es compartida por los diferentes actores que fueron entrevistados, por lo que se trata de una fortaleza visiblemente consolidada entre los actores.

“Yo creo que es una oportunidad para los profes que se les de esto, que se les dé la posibilidad de superarse a través de esta instancia”. (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

“Era un tema de mejorar en las prácticas pedagógicas, mejorar en mi quehacer pedagógico, más que la evaluación, igual uno cree que la evaluación es importante y todo por el tema del encasillamiento” (Encargada Comunal, Puerto Varas (NM)).

“Superarme como profesor solamente. Que uno como profesor no se puede quedar marcando el paso, en el sistema que estamos [ahora] educativo, siempre hay que estar: preparándose, perfeccionándose, actualizándose (...).la primera clase yo fui de mala gana porque dije ya, obligado obviamente. El viernes uno sale de clase a la una, se quiere ir pa la casa. A la primera clase fui como obligado y estaba con mala disposición, estaba incluso hasta mal sentado (ríe). Pero después cuando fui entendiendo la clase, el concepto que querían explicar ellos, yo iba ya voluntariamente (...) Los profesionales que estaban exponiendo, que abordaban bien el tema, aparte eran simpáticos”. (Docente, Iquique (NM)).

“Yo pienso que, una, es que el profesor recupera la confianza. La Evaluación Docente, al detectar las dificultades, los deja mal. El concepto de evaluación que ellos tienen es de calificación, no de aprendizaje y eso los desarma. El sentir que se actualiza en términos de lo que debe hacer, recuperan confianza en su práctica pedagógica, el ánimo por la tarea y eso es una fortaleza enorme de la actividad”. (Ejecutora, Los Andes (M))

Por eso, es valorado por los distintos actores del sistema, cuando los profesores enfrentan el proceso como un desafío y tratan de superarlo, es decir, percibirlos no como simples cursos de perfeccionamiento, sino como posibilidad de que el docente tenga la experiencia de mirar su práctica y superarse a sí mismo.

“Yo creo, una de las fortalezas que me llama la atención es que, toma la debilidad de los profesores, la brecha y la asume como desafío para ellos, pero a partir de sus propias experiencias, yo creo que esa, esa es la forma que se debe aborda toda acción que involucre la capacitación de un profesor para mejorar su resultado, si a partir de lo que ellos hacen, de lo que ellos viven, con lo que se enfrentan cotidianamente, eso”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

Si bien se han podido evidenciar resistencias entre los docentes, los PSP, para quienes asisten, se convierten en una instancia de aprendizaje que supera las barreras iniciales entre aquellos docentes que tenían una visión crítica de los planes.

En un segundo nivel, y de manera más concreta con la ejecución de los PSP, los actores relevan como factores de éxito y valoración positiva, la gestión de los Ejecutores/relatores y las metodologías de enseñanza/aprendizaje utilizadas.

Más específicamente, lo más positivo de la experiencia del PSP es **el relator**. Esto se define, considerando que los relatores presentan al menos uno de estos rasgos:

- Establece confianza con los docentes y esto permite que puedan discutir y dialogar los temas con total franqueza y respeto mutuo.

“... la confianza, yo creo que eso es muy importante” (Docente, Las Condes (M))

- Uso de método de enseñanza que promueva la disposición para entender los temas más rápidamente por parte de los docentes, además de generar una atmósfera atractiva que invita a ir a clases.

“Lo primero es que contamos con una profesora que es bien lúdica y es bien cercana, eso hace bastante amigable ir a las clases”. (Docente, Las Condes (M)).

- Claridad en las explicaciones en los temas que está exponiendo.

“Los profesores, el que nos explicaba muy bien. Yo creo que la materia se la pasaron a él y supo cómo explicarla súper bien” (Docente, Huechuraba (M)).

- El relator plantea ejemplos prácticos y evidencia experiencia en los temas abordados.

“(...) El daba ejemplos concretos, no una cosa que el papel, él nos daba ejemplos, o nos pedía que contáramos la experiencia y los analizábamos. Era bien aterrizado en el aula, (...) Se notaba que tenía su carrera hecha, compartíamos experiencias”. (Docente, Constitución)

- El relator muestra dominio de su saber lo que contribuye a la credibilidad de los docentes participantes.

“Qué fortalezas tienen. Por ejemplo, que las monitoras tienen dominio de la disciplina que enseñan. Eso es importante, la seguridad que ellas nos dan a nosotros como colega, de cómo tiene que hacer algo, cómo que sugerir, las sugerencias que nos hacen y todo. Eso es importante, son personas con experiencia y eso es bueno”. (Docente, Cañete (M))

En síntesis, a los docentes les acomoda que el profesor del curso sea un ‘buen profesor’, necesitan saber que un par, otro igual, les enseña. Asimismo, se destaca que el relator demuestre que es una figura que se puede emular. Esto confirma el valor inicial que se le asocia al Ejecutor con un vasto currículo académico, quien efectivamente tiene los antecedentes para enseñar algo nuevo a los docentes.

Los docentes relevaron de manera especial la posibilidad de generar una reflexión crítica sobre sus prácticas y reconocer cambios concretos que pueden implementar para mejorar la interacción pedagógica con sus estudiantes.

“(...) Yo creo que una de las cosas que a mí me fortaleció como profesora y que yo decía antes, el mirar a los ojos a los niños, además de lo que son las prácticas pedagógicas propiamente tal, cuestionar un poco las prácticas o hacer una nueva mirada de las prácticas y yo creo que eso nunca deberíamos dejar de hacerlo. Yo creo que lo que me fortaleció es el tema del cómo estás, la relación con los niños, creo que eso.” (Docente, Illapel (M))

También es relevado como una fortaleza, algunas metodologías que se utilizan en las sesiones, particularmente el aprendizaje colaborativo, pues además de generar conocimiento dentro del grupo de docentes genera confianza: la idea de compartir las mismas experiencias, tomar conciencia de sus propias prácticas y aprender de ellas es muy valorado por los docentes.

“Una de las fortalezas es el trabajo colaborativo con otros colegas porque eso nos permite intercambiar experiencias, compartir, por ejemplo, las dificultades que hemos tenido, en qué se ha equivocado uno, en qué se ha equivocado el otro y nos sirve para aprender, es más significativo para nosotros”. (Docente, Cañete (M))

“Fortalezas...yo vuelvo a insistir para mí la mayor fortaleza fue el trabajo en grupo, la dinámica del profesor, su didáctica y la parte de elaboración de instrumentos, la reflexión que uno tiene que hacer de la clase”. (Docente, Parral (M))

Particularmente, para los Encargados Comunales, una fortaleza visualizada en los PSP es que la gestión del Ejecutor sea pertinente y se ajuste al contexto, flexibilizando, - si es necesario-, las acciones previamente definidas. Esta característica permite tomar otros rumbos en clases, a partir de la incorporación de nuevas necesidades identificadas en el desarrollo de los cursos, por ejemplo deficiencias o carencias particulares de los profesores, que no estaban consideradas en el diseño inicial, adecuándose a las características propias de los docentes de la comuna.

“...Lo voy a poner en estas palabras: yo creo que el trabajo a la medida es como de dar respuesta a una necesidad reales, eh... ir haciendo pertinente a las propias necesidades de los profesores el diseño, no un diseño rígido, sino que flexible... y adecuado a lo que ellos necesitan, yo creo que eso es... ha sido un factor súper relevante, porque lo hace significativo” (Ejecutor, Las Condes (M))

6.2. Principales debilidades de los PSP

Las debilidades del PSP se asocian a la poca claridad del sentido de los planes, esto se expresa en la dicotomía en las expectativas que cada actor tiene sobre el impacto final del PSP. También se relevan debilidades en el posterior seguimiento a los resultados que se obtuvieron de los mismos, lo que también dificulta reconocer el real impacto de este programa. Lo anterior, se explica en dificultades asociadas a la gestión municipal y la relación con CPEIP y por otro lado, a las actividades y coordinación propia de la ejecución de los cursos.

Coordinación con CPEIP y gestión local

Un elemento relevante es la gestión del PSP en términos de la efectividad, en la articulación de la necesidad de los municipios con los lineamientos solicitados desde CPEIP. En esta línea, algunos Encargados Comunales, señalan que especialmente este año, ha sido difícil que el CPEIP “baje” a un contexto real la ejecución del plan, entre otras razones porque no cuentan con un canal fluido de comunicación. Es así que se percibe como una institución que se demora en responder para la toma de decisiones concretas en los municipios. Ejemplo de ello es que el año 2016 fue difícil tomar contacto con el CPEIP y que éste tuviese un canal directo de colaboración.

“Yo creo que una debilidad son los bajos recursos que se destinan a la ejecución, y también el tema de un divorcio entre, lo que es la ejecución que nosotros desarrollamos de todo el proceso, con lo que efectivamente la gente CPEIP nos apoya, más bien, tomen aquí va un oficio y están son las cosas que tienen que hacer, pero no hay una conexión directa donde efectivamente nos ayuden, nos aclaren dudas, es una lotería lograr comunicarse con ellos telefónicamente”. (Encargado Comunal, Isla de Maipo (M))

“Y sabes otra cosa, que este año la comunicación con el CPEIP fue malísima con referente a los planes. Yo tengo el teléfono de con quien diseñamos en algún minuto y yo llamaba y no atendían. Le mandaba correo y no me respondían, yo hice hasta el reclamo vía correo hacia

este año, el encargado. Pero yo encontré una indiferencia este año en particular porque yo creo que ellos podrían haber dicho “oye tenemos un retraso –frente a las cosas que preguntaba- con la plataforma, o todavía no se inicia el proceso, no se preocupe que ya vamos a mandar.” Esto de trabajar este año con las provinciales fue una sorpresa de “oye usted me tenía que mandar” me pusieron ahí y yo le respondí “cuando me comunicaron que tenía que responder con alguien de la provincial” no tenían ni la menor idea. Eso estuvo malo este año”. (Encargado Comunal, Los Andes (M))

“(…) uno llama para CPEIP y nadie me contesta, manda un correo mejor, qué, si tampoco me van a contestar, la gente tiene muchas dudas a quién le tienen que preguntar en el CPEIP, a la gente que trabaja allá del PSP y ponte tú, no tienen respuesta. Ahora, los Ejecutores también necesitamos orientación y nos encontramos con la misma situación que no contestan teléfono que respondan correo, pero cuando tú ya solucionaste el cuento.” (Ejecutora Cerro Navia (M))

A lo anterior se agrega la poca articulación entre Ejecutores, de manera tal que exista la posibilidad de compartir experiencias y de poder reflexionar sobre la forma en la que los Ejecutores realizan sus actividades en los PSP. Esto es efecto del modelo subsidiario del PSP, porque finalmente la acción dentro del PSP depende de las acciones individuales de los actores, sin que existan mecanismos que permitan una transferencia de experiencia y conocimiento entre los actores del PSP, para darle sustentabilidad al PSP

“Bueno eso por un lado; segundo, que visiten a los diferentes Ejecutores yo no sé si esta es la única Universidad yo no tengo idea”. (Ejecutora Cerro Navia (M))

La percepción de falta de articulación se exagera en aquellas zonas más aisladas de los centros urbanos, situación que es vivida como abandono del sistema central a los lugares periféricos. Cabe mencionar que esta evaluación ha empeorado en la percepción que los entrevistados tienen de la experiencia en años anteriores en términos de cercanía y acompañamiento.

“Ahora como te digo, en años anteriores, cuando recién estuvimos haciendo todo este plan, igual la asesoría era como súper más cercana, ahora últimamente no. O sea, no ha sido tan directa. A lo mejor eso me gustaría, me gustaría que hubiese más contacto, más llamadas a lo mejor, más acompañamiento por parte del nivel central y si el nivel central no puede, porque en realidad uno igual entiende que es mucho también lo que hacen, que haya más cercanía a través de la DEPROV (Dirección de Educación Provincial) ahora como te digo, en años anteriores, cuando recién estuvimos haciendo todo este plan, igual la asesoría era como súper más cercana ahora últimamente no. O sea, no ha sido tan directa (Encargado Comunal, La Ligua (M))

La inexistencia de seguimiento efectivo es una de las debilidades importantes que se detectan, pues no permite conocer el efecto del proceso implementado en términos de logros de aprendizajes y desarrollo de habilidades de los docentes respecto de los objetivos abordados durante los talleres.

“eso es lo que yo te comentaba al comienzo, que siento que eso es una debilidad. Yo siento que no existe todavía, en buena medida, la articulación entre este PSP, UTP, director y docente. Porque yo quisiera saber, por ejemplo, o sea puedo preguntarle al director cuando viene a reunión, o sea cómo está el profe, pero de manera informal. Pero me gustaría que quizá hubiera una manera formal, de que ellos informaran, por ejemplo, de cómo han estado

trabajando, porque ellos lo van a ver en el acompañamiento del aula, si eso es su obligación que lo haga” (Encargado Comunal, Puerto Varas (NM)).

Esta situación es igualmente identificada por el equipo CPEIP Nacional, en cuanto a la ausencia de una instancia de seguimiento a Ejecutores y docentes egresados del PSP, lo cual se traduce en la imposibilidad de concluir si los PSP aplicados en cada caso son pertinentes y responden a las necesidades de los docentes de la comuna. Del mismo modo, vinculado a lo anterior, se plantea la falta de retroalimentación entre los diferentes actores del proceso, y la carencia de un instrumento que permita cruzar esta información, ya que la plataforma web que se utiliza actualmente está enfocada principalmente en el seguimiento del uso de recursos.

Se identifica una debilidad en la coordinación municipal, en relación al sentido del PSP y al apoyo a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. Ambos procesos no expresan una coherencia en pro de la mejora, que considere estrategias de desarrollo profesional situado y permanente que se orienten a acompañar el quehacer de los docentes en sala para el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

“Yo tiendo a pensar que en general los cursos de perfeccionamiento, llámense PSP o se llamen cómo se llamen, no tienen impacto en la modificación de prácticas, no por la calidad del curso, sino porque no se generan condiciones para que esos aprendizajes existan en el tiempo. Y esa es labor del equipo de gestión, o eso es labor del equipo comunal” (Ejecutor, Huechuraba (M)).

Una debilidad organizacional y estructural identificada por algunas comunas, es que los docentes concurren “obligados” a los cursos, lo que hace difícil su manejo si no logran entusiasmarse con éstos. En este sentido, en un número relevante de las entrevistas, no aparece una actitud proactiva de parte de los equipos municipales en términos de generar responsabilidad sobre el propio quehacer docente y el de los equipos directivos sobre su equipo, ni un esfuerzo por generar adhesión en relación a mirar el PSP como una oportunidad de contar con apoyo para mejorar su desempeño profesional y así contribuir a la mejora de su escuela.

“A ver, la principal debilidad, no sé. Yo creo que son nuestros mismos profes que no quieren, que lo ven como algo impuesto, y algo que a ellos nadie les preguntó”. (Encargado Comunal, Huechuraba (M))

Esto se expresa en la debilidad, como efecto de esta imposición, de que los docentes no asisten a las sesiones o llegan tarde a las sesiones y con desgano. En este sentido, esta debilidad del sistema, conlleva una queja de carácter gremial que emerge como demanda asociada a las condiciones materiales de trabajo o demandas por reconocimiento más allá de su desempeño como docente.

“Nadie se cuestiona en qué mundo están trabajando los profesores, nadie se cuestiona bajo qué condiciones laborales están trabajando los profesores, nadie se cuestiona bajo qué condiciones se refuerza los profesores o se capacita los profesores porque le Ministerio dice oye 20 mil cursos de capacitación. (Grupo de Discusión Docente, Cerro Navia)

En esta línea, una debilidad de la implementación del PSP, es que no se aprecia un entendimiento sistémico del proceso de desarrollo. Lo que se aprecia entonces es una mirada fragmentada de múltiples actividades de formación, perdiendo el sentido global y apareciendo como foco el cumplimiento de actividades más que de objetivos de apoyo profesional docente. Ejemplo de ello es lo enfatizado por el Encargado Comunal de Constitución, que señala que, aun cuando el PSP es

una buena iniciativa, el Ministerio de Educación debiese encargarse de la impartir formación continua a profesores municipales. Lo que revela la necesidad de generar instancias articuladas a un nivel mayor entre el PSP y las iniciativas que generan los municipios en torno a la formación continua.

“Si una debilidad que es un riesgo, que los diseños queden al libre albedrío de a quien se le ocurre cómo hacerlo, ya sea a los Encargados Comunales que a veces pueden tener como este encargado que hizo 20 actividades, que fragmentan, o las mismas unidades Ejecutoras que también pueden, o sea, yo creo que la fragmentación de la formación del profesor es un gran riesgo porque siempre estamos fragmentando, entonces el profesor nunca entiende dónde está, se le muestra una cosa pero como no articula, nunca puede aplicar, nunca entiende”. (Ejecutor, Constitución (M))

“Pero tienen que ser más permanentes y se pueden cambiar estos planes de superación, por una formación permanente a todos los profesores que tenemos dificultades en algunas, no costaría nada invertir como país, por el bien de la sociedad en hacer una formación intensiva, unos tres años trabajando con los profesores de cada comuna, un plan de regularización de su título, no sé cómo llamarlo”. (Encargado Comunal, Constitución (M))

Expresión de lo anterior es la descoordinación interna de la estructura organizacional municipal de educación, pues no se visualiza el apoyo de todas las capas jerárquicas para la correcta ejecución de las actividades de PSP. En esta línea, se observa que la desarticulación entre los actores responsables conlleva el retraso en la entrega de los recursos y la definición de las responsabilidades asociadas a cada uno en el diseño de los PSP, pudiendo en algunos casos implicar la postergación del inicio de las actividades. Todo lo anterior no sólo aumenta la ineficiencia de la implementación del plan, sino que también genera tensiones entre los actores involucrados, pues existen miradas distintas en cuanto a los responsables de los efectos de la descoordinación antes mencionada.

“¿Qué entorpece? Que yo llego hasta la dirección, y después tengo que recordarle que es una ley” (Encargado Comunal, Puerto Varas (NM)).

El PSP en su implementación

La pertinencia en el año y horarios de ejecución

La aplicación de las actividades de PSP y la construcción del portafolio son a juicio de los entrevistados, un problema relevante; en esta línea, la temporalidad de los talleres en relación a la época en la que se debe elaborar el portafolio son foco de tensión. Es decir, a pesar que la expectativa es que los docentes que participan en el plan de superación tengan esta experiencia como oportunidad de mejorar su desempeño en la Evaluación Docente, los tiempos considerados no permiten lograr esto. Así, el objetivo del PSP se pone en riesgo, lo cual profundiza la percepción de los docentes en términos que se trata de una iniciativa sin sentido.

“yo ya tenía la práctica de haber hecho un portafolio y después se nos seleccionó para saber que era un portafolio, primero lo hice antes y después me enseñaron, ilógico, pero de hecho me sirvió bastante para lo que hice este año” (Docente, Laja (NM)).

“(…) la principal debilidad en lo personal, es que podrían haberlo hecho más temprano, antes de la fecha que uno tiene que presentar el portafolio y uno empieza a evaluarse, yo pienso que la debilidad más grande que tiene; la fecha en que ellos empezaron a impartirlo” (Docente, Iquique).

“(…) a nosotros nos entregan el portafolio en julio – para las vacaciones de invierno – y siempre los cursos los hacen después” (Docente, Iquique (NM)).

“(…) hay que realizar talleres mirando que en poco más de un mes, el profesor tiene que presentar el portafolio y lo que quiere el profesor es que le digan lo que tiene que poner en el portafolio, entonces el profesor no lo mira como que ha venido a desarrollar capacidades. Es a la capacidad a lo que tenemos que apuntar eso es lo que tienes que desarrollar y eso lo que tienes que hacer todas las veces que hagas las clases de lunes a viernes. Y nosotros lo miramos desde el punto vista de desarrollar capacidades, y el profesor lo mira desde cual es la frase clave que tiene que poner en el portafolio” (Encargado Comunal, Iquique (NM)).

“esto debería partir antes, pero nos damos cuenta que el profesor no toman su portafolio antes, el profesor se empieza a ver exigido en desarrollar su portafolio cuando va viendo que le van faltando dos meses o un mes, entonces ese el periodo que es más propicio” (Encargado Comunal, Iquique (NM)).

Relacionado a los puntos anteriores, se encuentra lo planteado por CPEIP nacional, quienes manifiestan que una debilidad de los PSP es que los plazos de ejecución no se ajustan a los procesos anuales determinados por el CPEIP, así como a la realidad comunal y la necesidad de preparación de la Evaluación Docente. Sin embargo, este argumento se respalda con una debilidad mayor presentada, la polifuncionalidad de los Encargados Comunales y por tanto, el tiempo disponible para planificar efectivamente el PSP en la comuna.

“Entonces el juntarse como con otros a trabajar, creo que facilita y se hace cargo de una dificultad que tiene que ver con, y ahí tomo la dificultad, que es asuntos de tiempo. No todos los encargados tienen el tiempo suficiente para poder dedicarle a esto” (Entrevista CPEIP).

Un elemento específico que también expresa la ausencia de un sentido estratégico de los PSP es la definición de los horarios en los que se desarrollan los cursos, pues parecen poco pertinentes a las jornadas laborales, a los momentos de descanso de los docentes y a iniciativas de fortalecimiento profesional y pedagógico que estén implementándose en las escuelas.

“(…) qué han dicho algunos directores, si el sostenedor me envía un docente reemplazante yo dejo libre a este profesor para que vaya al PSP. Y como no tenemos un grupo de profesores que nosotros podamos disponer de ellos ese profesor o tener que de día ir al establecimiento tanto porque va a ir a hacer una hora de clase de lenguaje de lo que sea, en el curso tanto, porque ese profesor va a tener que en ese momento salir y asistir a un PSP, entonces no tenemos ese grupo de profesores disponible, entonces el director dijo, bueno que varios cursos me queden sin ser atendidos, prefiero que ese profesor no vaya y que encuentre otra forma de superar sus déficit, porque de alguna manera va a tener que enfrentar el portafolio, entonces ese profesor no nos asiste” (Encargado Comunal, Iquique (NM)).

“el tema de las fechas, ese es un factor clave que dificulta la participación de los docentes. Si se hace bajo esta modalidad que nosotros lo tenemos instaurado, a través de capacitación, es complejo porque tenemos que atenernos a los días sábados; si lo hacemos durante la semana buscar reemplazos que no tenemos y terminas utilizando el tiempo libre de los profesores que son: los sábados o vacaciones de invierno” (Encargado Comunal, Ovalle (NM)).

“Porque toma un horario, por ejemplo, en la tarde, que uno termina cansado de clases y lo único que quiere es venir a la casa de repente o cansada y con hambre, todo lo demás y después tenemos que venir para acá, ¿me entiendes? Si uno no viene bien motivado no viene porque hay que (...). En cambio, sí empezaran en la mañana, temprano, ahí es diferente, yo pienso que sería diferente la cosa” (Docente, Iquique (NM)).

Las metodologías poco atractivas y los contenidos poco abordados

Los docentes en su mayoría, señalan que una debilidad de las actividades de PSP es la aproximación pedagógica que se expresa en el uso de metodologías expositivas que no considera el contexto ni las necesidades específicas de los docentes. Esto se traduce en el riesgo de perder el objetivo de desarrollar las competencias profesionales pertinentes de acuerdo a los contextos en que los docentes se desempeñan.

“(...) en la manera de como entregan los contenidos, en ser más dinámicos, en ser más concretos. Lo que pasó con la primera experiencia, no tener esa chispa; a lo mejor era bueno el material, la propuesta, peor quizás no lo supieron entregar” (Docente, Constitución (M))

“Plan de superación profesional yo bueno en una clase encontré que fue como muy abstracta, que... que debería haber sido más concreta en este caso, pero se lo planteamos a la monitora, pero igual lo logramos hacer. Hubo un trabajo práctico, entonces nosotros le decíamos “necesitamos algo más concreto para trabajar”, pero en ese minuto se lo planteamos”. (Docente, Cañete (M))

“Que algunas actividades son muy... se trabaja sobre situaciones hipotéticas y eso a veces no ayuda a que nosotros nos demos cuenta de qué es lo que tenemos hacer bien”. (Docente, Cañete (M))

En directa relación con lo anterior, en aquellas comunas donde se releva el enfoque pedagógico, como es el caso de Las Condes, se monitorea el fiel cumplimiento del enfoque metodológico planteado, conforme a lo requerido para el logro de aprendizajes entre los docentes. Junto a lo anterior, también se responsabiliza al Ministerio de Educación en su labor de supervisor de Ejecutores y de orientar el buen desempeño de los equipos locales en esta misma línea.

“La debilidad podría ser que hubiera mejores Ejecutores, que hubiera más gente preparada, y que todo eso fuera mejor. Eso es el mercado, pero, de todas maneras, el ministerio debería ser más exigente con algunos grupitos, hay de todos”. (Encargada Comunal, Las Condes (M))

Buenas Prácticas de PSP

En Chile, la Agencia de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación, describe y hace una buena síntesis de lo que una práctica debe tener para ser considerada una “Buena práctica” (Agencia de calidad de la educación, 2016). Estos elementos son:

Son **SISTEMATICAS** ya que están organizadas, con **objetivos explícitos y actividades secuenciadas**; las cuales son regulares, en tanto su periodicidad se acerca a lo definido como deseable o necesario para lograr sus objetivos.

Están **INSTITUCIONALIZADAS**, es decir, no son actividades aisladas, sino **compartidas y articuladas a otras y al proyecto educativo**; son asumidas **por las autoridades y la comunidad educativa** y, además, sostenibles en el tiempo.

Están sujetas a **PERMANENTE REVISIÓN Y AJUSTE**, o en otros términos, a monitoreo, seguimiento y evaluación, por lo que tienen **evidencias que dan cuenta de los avances o efectividad** en el logro de sus propósitos.

Son **EFFECTIVAS** por que **logran los objetivos** para los que fueron creadas y presentan **otros efectos positivos** de acuerdo a los actores de esa institución.

Pueden tener un **CARÁCTER INNOVADOR** en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa.

Son experiencias con **POTENCIAL MOVILIZADOR** al ser un ejemplo contextualizado de cambio. Otras comunidades educativas pueden identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento, porque **se explicitan las condiciones para superar las dificultades encontradas**.

En base a esta definición, se elaboró una rúbrica, que permitirá evaluar las distintas experiencias en los PSP. Se considerará buena práctica, toda experiencia que tenga nivel ESPERADO en todas las dimensiones, de lo contrario, consideraremos que la iniciativa está en proceso de convertirse en buena práctica.

RÚBRICA					
Criterios	Definición del criterio	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática	Son sistemáticas con objetivos explícitos.	La práctica carece de objetivos explícitos.	La práctica cuenta con objetivos poco claros.	La práctica cuenta con objetivos claros y explícitos	Los objetivos de la práctica son claros y explícitos. Estos cuentan con indicadores y metas comunales a alcanzar.
	Son sistemática y contienen actividades secuenciadas y coherentes con los objetivos establecidos y es flexible porque se adapta a diferentes contextos comunales.	Las actividades no se organizan de manera secuenciada, ni son coherentes con los objetivos establecidos.	Contiene actividades secuenciadas pero no son coherentes ni oportunas con los objetivos establecidos.	Contiene actividades secuenciadas, oportunas y coherentes con los objetivos establecidos.	Contiene actividades secuenciadas, oportunas y coherentes con los objetivos establecidos y es flexible porque se adapta a diferentes contextos comunales.
Institucionalizada	Están institucionalizadas , en tanto comparten y se articulan con el proyecto educativo; son asumidas por las autoridades y la comunidad educativa y, además, son sostenibles en el tiempo.	La práctica se ha realizado de manera aislada y no se ha articulado con el proyecto educativo.	La práctica está aislada aunque se ha realizado más de una vez en los últimos años. Es decir, no forma parte de un proceso.	La práctica forma parte del Plan de Educación Comunal.	Las autoridades municipales y de los establecimientos se responsabilizan por esta práctica y la incorporan en los instrumentos de gestión disponibles (Padem, PEI, PME).
Evaluación y Responsabilización	Están sujetas a permanente revisión y ajuste , por lo que tiene evidencias que dan cuenta de los avances o efectividad en el logro de sus propósitos, a cargo de un responsable de la unidad educativa que comunica sus resultados a la comunidad.	La práctica carece o cuenta con un proceso de monitoreo y seguimiento precario, que no logra evidenciar los avances o su efectividad en el logro de sus propósitos.	La práctica cuenta con un proceso de seguimiento y evaluación, pero sin responsable asignado.	La práctica cuenta con un proceso de seguimiento y evaluación con responsables asignados.	La práctica cuenta con un proceso de seguimiento y evaluación con responsables asignados. Además se da cuenta a la comunidad de los avances y logros obtenidos.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

RÚBRICA					
Criterios	Definición del criterio	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Efectiva	Son efectivas porque logran los objetivos para las que fueron creadas y presentan otros efectos positivos de acuerdo a los actores de esa institución.	No se cuenta con indicadores para poder medir la efectividad de la práctica.	La práctica no logra avances en los objetivos definidos aunque se evidencian algunos efectos positivos atribuibles a ésta.	La práctica logra los objetivos para la cual fue creada. Y esto puede ser verificado a través de indicadores.	La práctica logra los objetivos para la cual fue creada. Y esto puede ser verificado a través de indicadores. Además se identifican otros efectos secundarios positivos relacionados con la práctica.
Carácter Innovador	Tienen un carácter innovador en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, la formación profesional docente de la comuna.	La práctica aborda de manera tradicional y poco pertinente la formación profesional docente.	La práctica es creativa, sin embargo no es pertinente a las necesidades de formación docente en la comuna.	La práctica soluciona una o más problemáticas específicas de la formación docente en el contexto comunal.	La práctica soluciona una o más problemáticas específicas de la formación docente en el contexto comunal de manera pertinente y creativa.
Potencial Movilizador	La práctica ha sido sistematizada y documentada, explicitando las condiciones para superar las dificultades encontradas. Lo que permite a otras comunidades educativas identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento.	La práctica no ha sido sistematizada, por lo que no puede ser replicada en otros contextos.	La práctica ha sido sistematizada, sin embargo, sus pasos a seguir no son claros dificultando sus posibilidades de ser replicada.	La práctica tiene el potencial de ser implementada en otros contextos porque está sistematizada y documentada y específica las condiciones necesarias para superar las dificultades encontradas.	La práctica sistematizada y documentada ha sido compartida para ser replicada por otra comunidad educativa.

1. Diseño pertinente de los PSP

Comuna: La Ligua (Mejora)

Características Generales:

DAEM	X	Corporación	
N° de establecimientos municipales	24	Matrícula de estudiantes en establecimientos municipales	3.361
% de Ruralidad	22,42%	Índice de vulnerabilidad escolar comunal	78,5%

Resultados Evaluación Docente:

	Cantidad con resultado insatisfactorio o básico	Cantidad con resultado competente o destacado
2015	0	26
2014	6	53
2013	7	52

Nombre de la práctica: *“Diseño pertinente de los PSP”*.

Descripción de la práctica: Si bien los PSP se diseñan generalmente en base a los resultados comunales de la Evaluación Docente, en esta comuna el diseño es en torno a los resultados propios de cada docente que debe asistir. Debido a que son pocos docentes los que deben asistir a los PSP, se diseña el plan en torno a los resultados de cada uno de ellos, de tal forma que el PSP se vuelve más atractivo y tiene mayor impacto en cada docente.

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática		La práctica posee objetivos definidos, pero no se explicitan en ningún procedimiento que esté documentado.		
		La práctica se realiza secuencialmente, sin embargo los objetivos no se encuentran plasmados en ningún documento, por tanto no se		

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
		<p>puede establecer una coherencia con estos.</p>		
<p>Institucionalizada</p>		<p>El diseño de los PSP a partir de los resultados de la Evaluación Docente personal de cada profesional, es una práctica que se realiza permanentemente, sin embargo no está incorporado en el Plan de Educación Comunal de la Ligua.</p>		
<p>Evaluación y Responsabilización</p>	<p>La práctica no cuenta con seguimiento o monitoreo del proceso.</p>			
<p>Efectiva</p>		<p>Se infiere que la pertinencia del diseño afecta positivamente la adherencia de los participantes a las clases de PSP, logrando así el objetivo, no obstante no se cuenta con indicadores para</p>		

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
		medir su efectividad.		
Carácter Innovador			La práctica de considerar la evaluación de cada docente al momento de diseñar el PSP resuelve la necesidad de generar pertinencia en el diseño e implementación de las actividades de los PSP.	
Potencial Movilizador	La práctica no ha sido sistematizada.			

En síntesis, esta iniciativa está en camino de convertirse en una buena práctica ya que posee un **CARÁCTER INNOVADOR**, no obstante debe avanzar en ser **SISTEMÁTICA**, ser **INSTITUCIONALIZADA**, ser **EFFECTIVA**, contar con procesos explícitos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN** y ser sistematizada para lograr un **POTENCIAL MOVILIZADOR**.

2. Revisión del diseño inicial de PSP con DEPROV

Comuna: Constitución (Mejora)

Características Generales:

Comuna	Constitución	Región	VII
DAEM	X	Corporación	
N° de establecimientos municipales	33	Matrícula de estudiantes en establecimientos municipales	4.152
% de Ruralidad	34,97%	Índice de vulnerabilidad escolar comunal	73,1%

Resultados Evaluación Docente:

	Cantidad con resultado insatisfactorio o básico	Cantidad con resultado competente o destacado
2015	11	44
2014	12	48
2013	7	51

Nombre de la práctica: *“Revisión del diseño inicial de PSP con DEPROV”*.

Descripción de la práctica: Para que el PSP responda de mejor manera a las necesidades de los docentes, se considera necesario consultar al DEPROV sobre el diseño que se va a proponer a CPEIP. Antes de enviar el diseño de PSP a CPEIP, el EC realiza el diseño y lo consulta con DEPROV, quien entrega comentarios y sugerencias de acuerdo a su percepción sobre las necesidades formativas de los docentes de la comuna.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática			La práctica cuenta con objetivos claros	
				Realizar reunión con DEPROV para consultar sobre la pertinencia del PSP permite adaptarlo a las necesidades de la comuna.
Institucionalizada		Si bien esta práctica se ha realizado más de una vez en los últimos años, no forma parte de un proceso, ni está estipulada formalmente en el Plan Comunal.		
Evaluación y Responsabilización	Si bien la encargada comunal es la responsable de esta práctica, no se cuenta con un proceso de monitoreo y seguimiento de la misma.			
Efectiva			La práctica cumple con su objetivo de ajuste al diseño de PSP	
Carácter Innovador				Realizar ajustes al diseño inicial, en conjunto con permite realizar ajustes al diseño para una mayor pertinencia local.

<p>Potencial Movilizador</p>	<p>La actividad es replicable pero no se encuentra documentada por lo que no especifica dificultades y formas de solucionar posibles problemas.</p>			
---	---	--	--	--

En síntesis, esta iniciativa está en camino de convertirse en una buena práctica ya que es **SISTEMÁTICA**, es **EFFECTIVA** y posee un **CARÁCTER INNOVADOR**, no obstante, debe avanzar en ser **INSTITUCIONALIZADA**, contar con procesos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN** y poseer un **POTENCIAL MOVILIZADOR**, lo cual permitiría a otras comunidades educativas identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento.

3. Estrategias para promover la participación docente en los PSP

Comuna: Las Condes (Mejora)

Características Generales:

Comuna	Las Condes	Región	RM
DAEM		Corporación	X
N° de establecimientos municipales	10	Matrícula de estudiantes en establecimientos municipales	4.962
% de Ruralidad	0%	Índice de vulnerabilidad escolar comunal	38,8%

Resultados Evaluación Docente:

	Cantidad con resultado insatisfactorio o básico	Cantidad con resultado competente o destacado
2015	1	64
2014	6	73
2013	8	87

Nombre de la Práctica: *"Estrategias para promover la participación docente en los PSP"*

Descripción de la práctica: La Encargada Comunal mantiene canales de comunicación con los Directores y UTP de cada establecimiento informando respecto de las alternativas de formación que la comuna está gestionando para sus docentes. El propósito es asegurar la mayor participación posible en los PSP. Además, despliega una serie de estrategias para promover que los docentes asistan a las clases tales como correos electrónicos, llamados telefónicos y presencia en terreno. Con esta práctica, se visualiza que además de promover los PSP, la encargada estaría desplegando un rol de articulación de la oferta formativa para docentes en la comuna, y además, favoreciendo que los profesores cuenten con el mayor apoyo institucional para asistir a los PSP.

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática			El objetivo de lograr participación de los docentes en los PSP es claro.	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
			Contiene actividades secuenciadas, oportunas y coherentes con el objetivo de favorecer la participación de los docentes en los PSP	
Institucionalizada		Si bien los PSP son parte del Plan de Educación Comunal, el rol de articulación no se encuentra explicitado y por lo tanto no está institucionalizado.		
Evaluación y Responsabilización			La práctica cuenta con la EC como responsable y cuenta con procesos de seguimiento a través del contacto permanente con directores y jefes de UTP.	
Efectiva			Cumple con el objetivo de promover la participación de los docentes en los PSP	
Carácter Innovador				La práctica soluciona la problemática de la baja participación de docentes en los PSP, por otra parte permite articular la oferta formativa para profesores.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Potencial Movilizador	La práctica no ha sido sistematizada, por lo que no puede ser replicada en otros contextos.			

En síntesis, esta iniciativa está en camino de ser una buena práctica ya que es **SISTEMÁTICA**, cuenta con procesos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN**, es **EFFECTIVA**, y posee un **CARÁCTER INNOVADOR**, debe avanzar en ser **INSTITUCIONALIZADA** y ser documentada para activar un **POTENCIAL MOVILIZADOR**.

4. Revisión del diseño inicial de PSP con mesa ampliada de actores de la comuna

Comuna: Las Condes (Mejora)

Nombre de la práctica:
<i>“Revisión del diseño inicial de PSP con mesa ampliada de actores de la comuna”.</i>
Descripción de la práctica: Para que el PSP responda de mejor manera a las necesidades de los docentes, se considera necesario consultar a distintos actores educativos de la comuna sobre el diseño que se va a proponer a CPEIP. Antes de enviar el diseño de PSP a CPEIP, el Encargado Comunal realiza el diseño y lo somete a consulta con una mesa ampliada de docentes destacados y el jefe de UTP de la comuna, de esta manera recoge impresiones, sugerencias, comentarios, que enriquecen el diseño y lo hacen más pertinente a las necesidades observadas por los agentes consultados.

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática			El propósito que convoca a la mesa ampliada de actores es claro y explícito para todos.	
				Las sesiones de la mesa ampliada son secuenciadas, oportunas y coherentes con el objetivo de mejorar el diseño del PSP. Es flexible porque precisamente permite recoger información relevante para adaptar el PSP al contexto comunal.
Institucionalizada			La práctica forma parte del Plan de Educación Comunal.	
Evaluación y Responsabilización			La mesa ampliada de trabajo cuenta con un responsable (encargada comunal) quien convoca y realiza seguimiento de la participación de los	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
			actores convocados, lo cual se registra en un “acta de reunión”.	
Efectiva			La práctica cumple con su objetivo de ajuste del diseño de PSP al contexto comunal.	
Carácter Innovador				Realizar ajustes al diseño inicial, en conjunto con la mesa ampliada, permite abordar de manera pertinente la pertinencia del PSP a la realidad de los docentes de la comuna.
Potencial Movilizador			La actividad es replicable en cuanto se encuentra documentada en actas de reuniones, pero no especifica condiciones para solucionar posibles problemas.	

En síntesis, esta iniciativa es una buena práctica ya que es **SISTEMÁTICA**, está **INSTITUCIONALIZADA** cuenta con procesos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN**, es **EFFECTIVA**, posee un **CARÁCTER INNOVADOR** y posee un **POTENCIAL MOVILIZADOR**.

5. Comunicación con Establecimientos Educativos

Comuna: Las Condes (Mejora)

Nombre de la práctica: <i>Comunicación con Establecimientos Educativos</i>
<p>Descripción de la práctica: La Encargada Comunal realiza una gestión directa y permanente con los establecimientos educacionales para que los directores y UTP sepan con claridad lo que se quiere hacer en las diferentes instancias educativas que gestiona la comuna, generando canales de comunicación simultáneos (correos electrónicos, llamados telefónicos y gestión territorial), teniendo como foco principal, asegurar la asistencia de docentes a los PSP.</p>

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática			<p>La práctica cuenta con objetivos claros y explícitos. Asegurar la asistencia de los docentes a las clases de PSP.</p>	
Institucionalizada			<p>Esta práctica posee actividades secuenciales y sistemáticas. La Encargada Comunal establece canales de comunicación con pasos establecidos, iniciando por la comunicación de los resultados de la Evaluación Docente y manteniendo posteriormente un monitoreo de la asistencia a clases de PSP.</p> <p>La Encargada Comunal desarrolla esta práctica como parte del proceso de diseño e implementación del PSP, el cual se enmarca dentro de las acciones contenidas en el</p>	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
			Plan de Educación Comunal.	
Evaluación y Responsabilización	Dado que no cuentan con metas/ indicadores explícitos para la implementación de PSP (metas de asistencia a las clases del PSP, n° de docentes que terminan el curso etc), no es posible verificar el logro de los propósitos de esta práctica.			
Efectiva			Logra efectos positivos, relacionados con mantener la asistencia de docentes a las actividades del PSP. Como verificador cuentan con las listas de asistencia a las clases de PSP.	
Carácter Innovador			La práctica incentiva la relación entre las diferentes instituciones vinculadas a los PSP, lo cual es una de las grandes falencias que tiene el proceso de PSP en general. Por tanto, a través del trabajo de la Encargada Comunal con los EE se genera una relación más	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
			directa con los docentes, permitiendo que los establecimientos se alineen con la labor del Encargado.	
Potencial Movilizador	La práctica no ha sido sistematizada, por lo que no puede ser replicada en otros contextos.			

En síntesis, esta iniciativa está en camino de convertirse en una buena práctica ya que es **SISTEMÁTICA**, cuenta con procesos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN**, posee un **CARÁCTER INNOVADOR** y posee un **POTENCIAL MOVILIZADOR**. Debe avanzar en ser **INSTITUCIONALIZADA** y **EFFECTIVA** en términos de resultados en Evaluación Docente.

6. Supervisión en terreno del PSP

Comuna: San Antonio (No Mejora)

Características Generales:

Comuna	San Antonio	Región	V
DAEM	X	Corporación	
N° de establecimientos municipales	29	Matrícula de estudiantes en establecimientos municipales	6.094
% de Ruralidad	6,16%	Índice de vulnerabilidad escolar comunal	68,8%

Resultados Evaluación Docente:

	Cantidad con resultado insatisfactorio o básico	Cantidad con resultado competente o destacado
2015	9	51
2014	15	65
2013	16	63

Nombre de la práctica: "Supervisión en terreno del PSP".

Descripción de la práctica: Los Encargados Comunales visualizan la necesidad de establecer un contacto permanente con los Ejecutores del PSP y con los docentes participantes, para conocer y supervisar el efectivo desarrollo de las actividades contempladas en PSP. Los EC asisten a diferentes clases de PSP para conocer cómo se llevan a cabo y cómo es la recepción por parte de los docentes. De esta forma puede evaluar los elementos a los cuales se debe poner mayor énfasis y revisar el cumplimiento de las actividades programadas y de las metodologías definidas en la propuesta técnica. En casos que ha sido necesario, la EC ha detenido el PSP y solicitado al Ejecutor el cambio de relator por no cumplir con las metodologías que se habían definido previamente.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Sistemática			El objetivo es claro y explícito, observar el efectivo cumplimiento de los compromisos por parte del Ejecutor y recibir retroalimentación por parte de los docentes participantes.	
			La supervisión en terreno es sistemática en algunas comunas, en otras es más bien intermitente, sin una programación específica. Supervisar en terreno es considerada una actividad oportuna para el cumplimiento de los objetivos establecidos.	
Institucionalizada		Si bien, la visita a las clases del PSP es una práctica que se realiza todos los años, no se encuentra explicitada en ningún documento, por tanto no está institucionalizada.		
Evaluación y Responsabilización			La supervisión en terreno permite una evaluación permanente de la calidad del PSP y cuenta con una responsable de llevarla a cabo que es la encargada comunal.	

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterios	No observado	Bajo lo esperado	Esperado	Sobre lo esperado
Efectiva			Se verifican resultados, en cuanto la EC puede evaluar en aula si un Ejecutor cumple con lo estipulado en el diseño. Es una práctica efectiva porque ha podido detectar cuando un Ejecutor no cumple con el diseño estipulado inicialmente.	
Carácter Innovador			Es resolutive en cuanto vela por el cumplimiento del diseño del PSP, detectando de manera oportuna oportunidades de mejora o posibles incumplimientos por parte de entidad Ejecutora.	
Potencial Movilizador	La práctica no ha sido sistematizada, por lo que no puede ser replicada en otros contextos.			

En síntesis, esta iniciativa está en camino de convertirse en una buena práctica ya que es **SISTEMÁTICA**, cuenta con procesos de **EVALUACIÓN Y RESPONSABILIZACIÓN**, es **EFFECTIVA** y posee un **CARÁCTER INNOVADOR**, no obstante, debe avanzar en ser **INSTITUCIONALIZADA** y poseer un **POTENCIAL MOVILIZADOR**, luego de ser documentada, lo cual permitiría a otras comunidades educativas identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento.

Propuesta para la evaluación del proceso de elaboración de PSP

Tal como se ha señalado en este informe, resulta fundamental comprender a los PSP como un elemento constitutivo de un proceso de desarrollo profesional docente y apoyo que sea pertinente y acorde a los desafíos que hoy se le exigen a la escuela, así como receptivo de las necesidades y también intereses que los docentes plantean para poder realizar de mejor forma su trabajo profesional. Un elemento clave para el buen logro de aprendizajes de todos los miembros de una comunidad educativa está en la confianza en que todos pueden aprender. Dicho esto, las instituciones educativas requieren migrar hacia modelos que lo hagan posible, contando con procesos y criterios claros que aumenten la comprensión del sentido de este esfuerzo, y el efecto en el quehacer docente y en la mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Establecer procesos cuyos objetivos sean lograr un cambio en el quehacer profesional de los involucrados no es una tarea fácil, requiere contar con una mirada estratégica orientada a fortalecer el rol del docente y el impacto de su labor, reconocer el contexto y brindar posibilidades de articular cada acción en un marco coherente. Lo anterior contribuye a alcanzar los objetivos planteados en términos de mejora del sistema educacional.

En esta línea, tan relevante como el entendimiento del sentido y contexto del PSP, es generar condiciones que permitan instalar dispositivos que aseguren prácticas de calidad, el establecimiento de ellas y su aprendizaje por parte de los responsables en distintos contextos, de manera de poder generar condiciones similares independientemente del lugar donde se desarrollen los PSP.

A partir de la evidencia internacional presentada en el capítulo 2 de este informe, en que se establecen los siguientes elementos claves: la duración y coherencia de los programas; el énfasis en conocimientos y habilidades; el aprendizaje colaborativo y la participación activa; y el seguimiento en el contexto escolar y la información analizada, se establece una rúbrica que permite evaluar y analizar el desarrollo de los PSP. Esta rúbrica, busca orientar a los equipos locales responsables de los PSP para el buen desarrollo de estos. La gradiente planteada para cada proceso, considera tres elementos principales: liderazgo y responsabilización del EC con el proceso; acompañamiento tanto a los docentes participantes en el proceso y también a los ejecutores y análisis y manejo de la información en cuanto a contribuir con ella a la mejora en la toma de decisiones de los directores de los establecimientos educacionales, a las autoridades locales en relación a las políticas locales de educación, y también en la mejora del proceso global al CPEIP.

Es necesario destacar que el análisis realizado es de carácter cualitativo, por lo que la revisión exhaustiva llevada a cabo condensa un gran abanico de comportamientos poco estandarizados y de importante variación entre una comuna y otra. De esta forma, los diferentes estadios presentados en la rúbrica responden a una estandarización cualitativa de los fenómenos estudiados, relevando los principales aspectos que son transversales a la práctica de los Encargados Comunales.

Para la construcción de la rúbrica se clasificó las diferentes estrategias de diseño, planificación y ejecución de los PSP identificadas en el levantamiento de información en terreno, considerando la recurrencia con la que se efectúan diferentes alternativas de llevar a cabo una parte del proceso de los PSP. Se definieron 8 grandes criterios presentes en la experiencia internacional de procesos exitosos de desarrollo docente incorporando indicadores asociados a ellos.

Adicionalmente se consideró el total de comunas que fueron parte del estudio, se establecieron los principales pasos que se deben considerar para el desarrollo de un PSP y se identificaron las diferentes formas de implementación que llevan a cabo los Encargados Comunales, evidenciadas desde el análisis de la información obtenida.

Se seleccionó las tres principales formas de implementación para cada etapa de elaboración del PSP (diseño, planificación y ejecución) considerando las conductas que tienen mayor convocatoria o aceptación por parte de los asistentes y comunas con docentes que asisten voluntariamente, así como también aquellos casos en donde la evaluación de los actores entrevistados evidencia deficiencias en la implementación de los PSP. Con ello se estableció una **gradualidad de aceptación y efectividad** relevada desde los entrevistados sobre las formas en las que se implementan los PSP, asumiendo que aquellas prácticas que tienen efectos positivos en el proceso, se encontrarán más cercanas a la conducta deseada de llevar a cabo las diferentes etapas. Mientras que en aquellas conductas de ejecución en donde se evidencia mayores dificultades y menor aceptación, se encuentran en el plano de mayor deficiencia en las formas de ejecución de los PSP.

Una vez definidas las diferentes etapas y estrategias de los Encargados Comunales evidenciadas desde el trabajo en terreno, se generó un cruce con la evidencia internacional sobre la **efectividad** de implementación de programas de desarrollo docente. De tal forma que se logró plasmar una conducta *esperable* de funcionamiento para cada una de las etapas de un PSP, en donde se fusionan tanto elementos reconocidos en el plano real del trabajo en terreno, como de las expectativas de funcionamiento en base a la revisión bibliográfica de experiencias exitosas de programas de formación docente.

De la misma manera, los medios de verificación y contexto se establecieron en base a la revisión bibliográfica, el conocimiento y elementos que conducen a que estas conductas sean reconocidas como buenas prácticas. En cuanto a los contextos, estos se definen en base al levantamiento de información en terreno, en donde la mayoría de las veces se evidencia que una misma forma de llevar a cabo una parte del proceso, se efectúa indistintamente de las características de la comuna, ya sea por su contexto urbano rural, cantidad de asistentes a los PSP o resultados de la Evaluación Docente.

Es importante considerar que las prácticas recogidas para la construcción de la presente rúbrica, no responden de manera transversal a la forma en la que un Encargado Comunal en particular lleva a cabo todas las etapas del proceso; por lo que un mismo Encargado Comunal responde, en la práctica, en diferentes niveles de efectividad cada etapa del proceso. En este contexto, se apuesta por considerar que un Encargado Comunal **debiese evaluar su práctica** en función de acercarse lo más posible a la conducta esperable presentada en la rúbrica, y que su posición actual puede acercarse en mayor o menor grado a alguna de las tres formas presentadas en el instrumento.

Quienes cumplen el rol de elaborar PSP no cuentan necesariamente con formación anterior o con un entendimiento más amplio acerca de ellos. Tampoco con atribuciones para articular estos planes con otros espacios de formación de la comuna. Lo anterior puede contribuir al aumento de brechas entre las comunas, pues es altamente probable que existan diferencias entre los profesionales a cargo que pongan en riesgo la efectividad de la iniciativa en términos de aumentar la adhesión y valoración de los PSP por parte de los y las docentes, y su contribución a mejorar los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes.

Finalmente y tal como ya fue señalado, la tabla (tabla 8), que sintetiza esta propuesta, plantea procesos críticos del PSP y una gradiente en términos del comportamiento del EC en cada uno de ellos, rescatando las actitudes esperadas y consideradas en cuanto a su implementación como

“buenas prácticas”. Junto a esto, se encontrará una pauta de cotejo que permite la revisión de todas las acciones que se deben realizar en el marco de la ejecución de los PSP. Se sugiere que ambos instrumentos puedan ser considerados en procesos de inducción para los Encargados Comunales de PSP y también para permitir establecer un piso común que traduzca el sentido profundo de esta iniciativa. Esta tabla entonces tiene el propósito de explicitar procesos y lo que se espera en relación a cada uno de ellos.

Dicho lo anterior, se espera contribuir a que todo aquel profesional que tenga la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar los PSP y así como las autoridades a nivel local, puedan por un lado orientarse para el buen desempeño del rol encargado y por otro, puedan supervisar el quehacer del responsable del PSP y así potenciar la ejecución del plan articulándolo con otras iniciativas existentes en la comuna.

Es importante señalar que lo que se presenta es un modelo elaborado a partir del estudio y levantamiento de información realizado en el marco de este estudio; en este sentido, se espera que sea útil a todas las comunas independientemente de sus características pues releva procesos del PSP y no refiere a características del contexto de las comunas¹⁹.

Teniendo claro esto, evidentemente, como cualquier modelo, su implementación dependerá de las características de las comunas y de sus condiciones, que evidentemente incidirán en el resultado final de la implementación. Por esto es tan importante entender cuáles son procesos críticos, porque ellos deben estar presentes en todos los PSP, independientemente de las características de las comunas y sólo podrían cambiar en tanto las condiciones del territorio, estas hagan imposible su cumplimiento; si esta fuese la situación, también es beneficioso la tabla en tanto sirve de referencia y permite que los equipos busquen alternativas para el buen logro del PSP y velar porque su implementación con calidad colabore al desarrollo profesional de los docentes y por tanto a la contribución que ellos puedan hacer para el mejoramiento de los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes.

¹⁹ En algunos de los casos estudiados con menos docentes con resultados bajos, la revisión de la EC es más personalizada y por lo tanto también el PSP. Sin embargo, esto puede o no coincidir con el tamaño de la comuna, ya que en otras comunas de similares características, los docentes que deben asistir a los PSP se suman a un PSP diseñado para una gran cantidad de asistentes de varias comunas el que se desarrolla en una universidad.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Tabla 8: Rúbrica de comportamiento de Encargados Comunales en el diseño de PSP

criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
1. Revisión Resultados Evaluación Docente	1.1 Nivel de análisis de los resultados de la Evaluación Docente, tanto a nivel comunal, por establecimiento y con respecto a cada docente.	El EC analiza los resultados de la ED a nivel comunal para el año en curso y años anteriores, por establecimiento y de cada docente de la comuna.	El EC analiza los resultados de la ED a nivel comunal para el año en curso y años anteriores.	El EC analiza los resultados de la ED a nivel comunal para el año en curso.	Informe con propuesta de PSP presenta: 1. Resultados de ED a nivel individual. 2. Contraste con años anteriores. 3. Cruza la información individual con la comunal para generar resultados y propuesta para el PSP.	Para todo tipo de comunas. En comunas pequeñas se facilita el análisis individual de la ED con menor tiempo de planificación para la convocatoria y el aseguramiento de la asistencia de los convocados.
	1.2 Nivel de Involucramiento de Directores y Equipos Técnicos en el análisis de resultados de ED que permita considerar las necesidades específicas del grupo de participantes en el diseño de los PSP.	El EC convoca a los DEE y Equipos Directivos para analizar los resultados de la ED por dimensión, reconociendo las necesidades específicas de los docentes evaluados, con esta información se definen los principales ámbitos de los PSP.	El EC convoca a los DEE y Equipos Directivos para analizar los resultados de la ED como un todo, sin hacer un análisis particular por docente.	El EC define las necesidades de los docentes evaluados a nivel comunal.	1. Carta de convocatoria a DEE y equipos directivos enviada al menos una semana antes. 2. Acta de reunión de trabajo se entrega a CPEIP. 3. Documento con principales acuerdos realizados con DEE y equipos directivos sobre las necesidades que se deben abordar con los docentes y sus motivos.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	1.3 Nivel de Involucramiento de docentes evaluados.	El EC se reúne con todos los docentes con resultados Básico e Insatisfactorio de su comuna para reflexionar acerca de los resultados obtenidos y sobre cuáles son las competencias y las conductas que se espera que tengan.	El EC se reúne con los docentes con resultados Básico e Insatisfactorio de su comuna para informarles de sus resultados.	El EC envía carta a los docentes evaluados con sus resultados.	1. Carta de convocatoria a docentes con resultados básicos e insatisfactorios para asistir a reunión donde presenten sus inquietudes pedagógicas. 2. En su defecto puede ser una encuesta breve para levantar inquietudes pedagógicas. 3. Acta de reunión con principales hallazgos. 4. Informe de resultados encuesta. 5. Carta del EC donde comunica los resultados de ED.	En comunas de gran cantidad de docentes se recomienda la aplicación de una encuesta. En comunas pequeñas se facilita la convocatoria para una reunión de trabajo en la medida que se trata de un grupo más pequeño, lo que permite conocer sus inquietudes.
2. Planificación y diseño del PSP	2.1 El PSP forma parte del proceso de formación de desarrollo docente.	El EC entiende el PSP como un proceso más de desarrollo profesional docente que incorpora otras instancias de formación dentro de la comuna y/o establecimientos.	El EC entiende el PSP como un Plan de Superación Profesional para docentes mal evaluados en la ED, el cual es financiado por CPEIP.	El EC entiende el PSP como un curso de capacitación que se realiza una vez al año a los docentes mal evaluados en la ED. El PSP se compone de actividades remitidas al financiamiento posible de licitar.	1. Plan de capacitación docente comunal (malla capacitaciones) 2. Acta de asistencia de capacitaciones de desarrollo profesional docente en la comuna.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	2.2 Nivel de consideración de los acuerdos con los directores de establecimientos.	El EC utiliza los acuerdos con los directores de los establecimientos en cuanto a las necesidades de formación de los docentes.	El EC incorpora la opinión de actores institucionales (DAEM, DEPROV) en el diseño de los PSP.	El EC usa un modelo más bien estandarizado de las metodologías y actividades planificadas sin considerar a otros actores.	1. Acta de reunión de trabajo entre directores y EC en el marco de la evaluación docente y el PSP.	Para todo tipo de comunas
	2.3 Los objetivos del PSP están alineados a la Política Educativa.	El EC planifica y diseña el PSP en el contexto de la Política Educativa.	El EC planifica y diseña no considerando las estrategias comunales y la formación docente en la comuna.	El EC planifica y diseña el PSP como un plan paralelo a la Política Educativa.	1. Pauta de chequeo de comparación entre objetivos del PSP y de la Política Educativa de la comuna para verificar si estas se articulan.	Para todo tipo de comunas, se observa sin embargo que esta conducta está más presente en las comunas más grandes.
	2.4 Nivel de involucramiento de los directores en la definición de las características de los programas, sus aspectos curriculares y metodologías.	El EC discute con los directivos de establecimientos las posibles modalidades de experiencias formativa, las características de los programas y sus aspectos curriculares para decidir cuál es la más pertinente a cada caso y al contexto donde se desempeña el docente.	El EC considera la participación activa de los DEE en el diseño de los PSP, priorizando aquellas debilidades diagnosticadas en el EE, que debieran ser abordadas con miras a mejorar el desempeño de los docentes en el aula.	El EC carece de una organización de los objetivos formativos según necesidades de cada docente, por lo que los DEE no participan de este proceso.	1. Acta de acuerdo entre EC y directivos de establecimientos en el marco del diseño del PSP.	Para todo tipo de comunas
	2.5 Nivel de incorporación de las necesidades específicas de los docentes.	El EC incorpora las necesidades específicas de los docentes que participarán del PSP en su diseño.	El EC planifica y diseña el PSP considerando las necesidades generales de los docentes observadas en los	El EC replica el PSP de años anteriores no considerando las necesidades específicas de los docentes	1. Pauta de chequeo de comparación entre el diseño del PSP y los resultados de la Evaluación Docente con respecto a las	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
			resultados de la Evaluación Docente.	obtenidos en la evaluación docente.	necesidades específicas de los docentes.	
	2.6 Involucramiento de los directores en la definición de metas.	El EC establece metas para evaluar la ejecución del PSP en acuerdo con los directores de establecimientos, distribuyendo las responsabilidades para el logro de estas con ellos.	El EC establece metas de manera individual, sin realizar un trabajo consensuado con los directores de EE de la comuna.	Los EC realizan una encuesta de satisfacción a los docentes que asisten a los PSP, es decir, no hay involucramiento de los directores.	1. Indicadores de evaluación de ejecución de PSP. 2. Actas de acuerdos entre el EC y los directores en el establecimiento de metas para evaluar al Ejecutor.	Para todo tipo de comunas
	2.7 Tiempo de validación de la propuesta.	CPEIP valida la propuesta enviada por el EC dentro de los plazos establecidos, ya que el EC envía la propuesta a tiempo.	EC envía la propuesta de planificación y diseño del PSP fuera del plazo establecido, pero con un atraso moderado, por lo que no genera grandes desajustes en el calendario del proceso.	CPEIP valida la propuesta enviada por el EC fuera de plazo por retrasos considerables en el envío del PSP por parte de la comuna.	1. Hoja de ruta del procedimiento.	Para todo tipo de comunas
3. Presupuesto	3.1 Se especifica y detalla adecuadamente el presupuesto del programa.	El EC presupuesta la implementación de PSP de acuerdo a estándares de calidad.	El EC establece como marco presupuestario lo que corresponde en función del número de docentes evaluados en nivel insatisfactorio y básico.	El EC establece como marco presupuestario lo que corresponde en función del número de docentes evaluados en nivel insatisfactorio y básico, con el menor costo posible, sin considerar estándares de calidad.	1. Presupuesto y alcance de las actividades.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	3.2 Nivel de concordancia entre los montos entregados por el CPEIP y el presupuesto del PSP.	El EC planifica el PSP y posteriormente se realiza el cálculo de los costos asociados de cada actividad. Se licita considerando las actividades necesarias para desarrollar el Plan, en base a un marco presupuestario que considera el aporte del MINEDUC más los fondos disponibles municipales.	El EC verifica si los montos entregados por el PSP son suficiente para el presupuesto calculado en base al diseño de las actividades.	El EC establece como marco presupuestario lo que corresponde en función del número de docentes evaluados en nivel insatisfactorio y básico.	1. Tabla comparativa entre montos entregados por el CPEIP y el presupuesto del PSP.	Para todo tipo de comunas
	3.3 Conocimientos de los recursos disponibles del municipio para el PSP.	El EC cuantifica y gestiona recursos complementarios para aportar en la ejecución del PSP.	El EC cuantifica los recursos complementarios para aportar en la ejecución del PSP. (Información no observada a en el terreno)	Información no levantada en el terreno.	1. Presupuesto del municipio.	Para todo tipo de comunas. Se pudo observar que las comunas con mayores ingresos aportan a los PSP recursos para su ejecución, y también cuentan con infraestructura para su realización.
	3.4 El programa de formación cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos, infraestructura) suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo.	El EC ajusta el presupuesto calculado en caso de no contar con los recursos suficientes de acuerdo a estándares de calidad previamente establecidos.	Información no levantada en el terreno.	Información no levantada en el terreno.	1. Contrato entre EC y Ejecutor conforme a especificaciones técnicas.	Para todo tipo de comunas. Se pudo observar que las comunas con mayores ingresos aportan a los PSP recursos para su ejecución, y también cuentan con infraestructura para su realización.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	3.5 Desarrollo del plan según el calendario previsto.	CPEIP aprueba diseño y presupuesto del PSP en los tiempos establecidos para ello debido a que el EC envía la información durante el tiempo previsto, es decir, antes del 30 de abril del año en curso.	El EC presenta el presupuesto de PSP posterior al 30 de abril del año en curso.	El EC presenta el presupuesto después de la siguiente ED del año en curso, o al año siguiente del momento que correspondía.	1. Carta Gantt.	Para todo tipo de comunas
4. Convocatoria Ejecutores	4.1 Nivel de consideración del diseño y planificación acordado con los directores en la elaboración de las especificaciones técnicas.	El EC elabora las especificaciones técnicas con respecto a lo acordado en el diseño y planificación con los directores e identifica los perfiles y las características de los Ejecutores.	El EC elabora las especificaciones técnicas con respecto a lo acordado en el diseño y planificación con los directores.	El EC no elabora especificaciones técnicas.	1. Firma acta de acuerdo con el acuerdo sobre el diseño y planificación acordado con los directores.	Para todo tipo de comunas
	4.2 Existencia de instrumentos de evaluación para la selección de Ejecutores.	El EC establece una pauta de evaluación para la selección del Ejecutor con el objetivo de seleccionar la mejor propuesta en función de los objetivos planteados en el diseño del PSP y de los perfiles identificados.	El EC establece una pauta de evaluación para la selección del Ejecutor con el objetivo de seleccionar la mejor propuesta en función de los objetivos planteados en el diseño del PSP.	El EC no elabora un instrumento de evaluación para la selección de Ejecutores.	1. Documento con las especificaciones técnicas para la elaboración e implementación del PSP comunal.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	4.3 Existencia de un proceso de convocatoria conocido y transparente.	El EC define un proceso de convocatoria público o privado, conocido por los actores involucrados y vela por la transparencia del proceso.	El EC realiza una convocatoria abierta, preocupándose de avisarle a los Ejecutores que han impartido PSP de forma exitosa en la comuna en años anteriores.	El EC recibe la oferta de programas y curso de un ejecutor en específico.	1. Documento con las especificaciones técnicas para la elaboración e implementación del PSP comunal	Para todo tipo de comunas
5. Selección Ejecutor	5.1 Se proporciona información acerca de los criterios de selección, la comisión de selección y los plazos.	El EC revisa las propuestas recibidas y de acuerdo a los criterios establecidos selecciona al Ejecutor.	El EC revisa las propuestas recibidas, sin embargo, no hay criterios de selección previamente establecidos.	El EC acepta la propuesta de un ejecutor conocido.	1. Informe con criterios de selección, comisión de selección y plazos.	Para todo tipo de comunas
	5.2 Nivel de información proporcionada a los actores del PSP con respecto a la selección de Ejecutor.	El EC informa a los directores de establecimientos y docentes los resultados de la selección de Ejecutor.	El EC informa a los directores de establecimientos los resultados de la selección de Ejecutor.	El EC no informa a los directores de establecimientos y docentes los resultados de la selección de Ejecutor.	1. Cartas informativas a los actores del PSP.	Para todo tipo de comunas
6. Convocatoria a docentes participantes	6.1 Proceso de convocatoria	Se proporciona información clara y precisa sobre los PSP: fechas de implementación, lugar, contenidos, Ejecutores, etc. a los docentes y a sus centros educativos.	El EC comunica a los directores que sus docentes deben asistir, sin establecer una comunicación directa con los docentes sobre este tema, pero entregándole información clara y precisa sobre los PSP.	El EC comunica a los directores que sus docentes deben asistir, sin establecer una comunicación directa con los docentes sobre este tema, además este no otorga información detallada sobre las fechas, lugares, contenidos, etc. del PSP.	1. Carta de convocatoria a docentes con resultados básicos e insatisfactorios para asistir a reunión donde presenten sus inquietudes pedagógicas.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
7. Seguimiento a la ejecución de PSP	7.1 Nivel de actualización de la plataforma online.	Toda la información de la ejecución del PSP está actualizada en la plataforma online. Información que es chequeada de forma permanente por el EC.	El EC supervisa intermitentemente el ingreso de información en la plataforma.	El EC no supervisa al Ejecutor en el desarrollo del PSP, solicitándoles los reportes necesarios sólo al finalizar el proceso.	1. Porcentaje de información consignada en la plataforma de acuerdo al cronograma.	Para todo tipo de comunas
	7.2 Nivel de asistencia del EC a las sesiones.	El EC asiste al número de sesiones definidas en el diseño y planificación del PSP con una pauta de observación.	El EC asiste ocasionalmente a las actividades de PSP, sin una pauta de observación, dejando mayormente en manos del Ejecutor la implementación del PSP.	El EC no va a las actividades de PSP y deja en manos del Ejecutor la ejecución de las actividades.	1. Número de sesiones a las que asiste el EC durante el desarrollo del PSP.	Para todo tipo de comunas
	7.3 Nivel de asistencia de los docentes.	El EC monitorea la asistencia de los docentes.	No monitorea la asistencia permanente de los docentes. El EC pide al Ejecutor que le informe de la asistencia a los PSP.	El EC no está al tanto de la asistencia de los docentes al PSP. Solo se entera del nivel de asistencia una vez que el Ejecutor entrega los resultados del PSP ejecutado.	1. Listas de asistencias.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
8. Cierre y evaluación de PSP	8.1 Informe de evaluación del PSP.	El EC elabora un informe con la evaluación del PSP, incorporando los indicadores y los logros de las metas establecidas, indagando en el grado de adquisición de competencias tanto de forma individual como colectiva. Incorpora además la implementación de una encuesta de satisfacción en donde se garantiza que todos los asistentes respondan el instrumento.	El EC recibe del Ejecutor un informe sobre la satisfacción de los docentes asistentes al PSP, en donde se consigna la aplicación de una encuesta de satisfacción de los mismos, que luego es incorporada al informe del EC. No se asegura que el 100% de los asistentes responda el cuestionario. Sus resultados son contrastados al siguiente año para revisar elementos perfectibles.	El EC en su informe de evaluación, incorpora los resultados de la encuesta, pero carece de seguridad sobre la representatividad de los resultados, quedando solamente como elemento formal a incorporar en el informe final para CPEIP.	1. Informe final de evaluación de PSP 2. Encuesta de satisfacción. 3. protocolo de aseguramiento de respuesta del cuestionario por parte de los docentes asistentes.	Para todo tipo de comunas
	8.2 Existencia de canales de comunicación estables entre el EC, el Ejecutor y los centros educativos.	El EC cuenta con una estrategia de comunicación permanente con el Ejecutor y los centros educativos y sociabiliza el informe de evaluación con los directores de establecimientos y los docentes asistentes.	El EC se relaciona vía correos y teléfono con los centros educativos, planificando reuniones específicas para el desarrollo de estrategias en conjunto y/o la presentación de los pasos a seguir.	El EC establece un canal de comunicación intermitente y netamente informativo con los centros educativos para informar de los pasos a seguir una vez finalizada la evaluación docente y el inicio de los PSP.	1. Cartas de invitación a directivos y docentes. 2. Medios de difusión de los canales de comunicación existentes desde y hacia el EC.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
	8.3 Propuesta de mejora para el proceso de PSP para el próximo año.	El EC, en base a los resultados obtenidos en el informe de evaluación, hace una propuesta escrita de mejora para el proceso de PSP para el próximo año.	El EC, en base a los resultados obtenidos en el informe de evaluación, realiza un proceso de aprendizaje interno para la realización del PSP del próximo año.	El EC no realiza una propuesta escrita de mejora para el proceso del PSP, ni tampoco realiza un proceso de aprendizaje interno.	1. Informe de propuestas de mejora para el proceso de PSP para el próximo año enviado al Ejecutor.	Para todo tipo de comunas
	8.4 Nivel de impacto del PSP en el desarrollo de competencias docentes de los asistentes.	El EC evalúa el impacto del PSP a través de la siguiente Evaluación Docente de los asistentes del PSP y de la apreciación de los directores sobre el desempeño docente.	El EC evalúa el impacto del PSP a través de la siguiente Evaluación Docente de los asistentes del PSP.	El EC no evalúa el impacto del PSP.	1. Resultados de la siguiente Evaluación Docente de los docentes asistentes al PSP. 2. Encuestas o entrevistas de satisfacción a los directores.	Para todo tipo de comunas
	8.5 Nivel de satisfacción de los docentes con el del PSP ejecutado.	El PSP ejecutado satisface las expectativas de los docentes asistentes. Esto se observa en resultados mayoritariamente positivos en las encuestas de satisfacción implementadas una vez finalizado el PSP.	El EC realiza una encuesta de satisfacción para los docentes asistentes y los resultados de esta no son mayoritariamente positivos.	El EC no realiza encuestas de satisfacción o no considera los resultados de esta.	1. Encuestas de satisfacción a los docentes.	Para todo tipo de comunas
	8.6 Los Ejecutores realizan el PSP de acuerdo a lo planificado.	El diseño y planificación del PSP es pertinente a los docentes asistentes y a su contexto.	El diseño y planificación del PSP es pertinente a los docentes asistentes, sin embargo, no considera el contexto	El diseño y planificación del PSP no es pertinente a los docentes asistentes, ni a sus contextos.	1. Bitácora para comparar actividades realizadas con actividades planificadas.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Criterio	Indicador	Conducta esperable	Conducta en desarrollo	Conducta insuficiente	Medios de verificación	Contexto
			educativo en que ellos se desarrollan.			
	8.7 El PSP es oportuno.	Los docentes mal evaluados asistieron al PSP antes de ser evaluados nuevamente, con un periodo de tiempo para aprender y reflexionar los contenidos y poder preparar la próxima Evaluación Docente.	Los docentes mal evaluados asistieron al PSP durante el periodo de evaluación docente antes de ser evaluados nuevamente.	Los docentes mal evaluados asistieron al PSP posterior a la realización de su ED.	1. Comparación entre las fechas en que se realizó el PSP con el calendario oficial.	Para todo tipo de comunas
	8.8 Proceso de finalización y cierre del PSP.	El PSP finalizó su proceso cumpliendo todos los trámites administrativos de cierre en el tiempo previsto.	Información no levantada en el terreno.	Información no levantada en el terreno.	1. Trámites realizados por el EC. 2. Veredicto de cierre por parte del CPEIP.	Para todo tipo de comunas

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

Tabla 9: Pauta de Cotejo: Evaluación diseño y ejecución PSP

Proceso	Actividad	Sí	No
Revisión de resultados Evaluación Docente	¿Revisó a consciencia los resultados de la Evaluación Docente, tanto a nivel comunal, por establecimiento y con respecto a cada docente?		
	¿Se reunió con los directores de los establecimientos de los docentes mal evaluados?		
	¿Se reunió con los docentes con resultados Básico e Insatisfactorio de su comuna?		
	¿Preparó un informe con los antecedentes de los resultados de la Evaluación Docente, teniendo presente que estos se utilizarán para la elaboración de las orientaciones para la elección de ejecutor?		
Material de Apoyo Pedagógico	¿Comunicó a los establecimientos y docentes sobre el Material de Apoyo Pedagógico y fomentó su uso?		
Planificación del PSP	¿Tiene claro los objetivos del PSP?		
	¿Revisó la Política Educativa, alineando los objetivos estratégicos con las necesidades de formación de los docentes?		
	¿Decidió el tipo de planificación del PSP?		
	¿Estableció los indicadores con los que evaluará la efectividad del PSP?		
Diseño del PSP	¿Ingresó a la plataforma y subió toda la información requerida?		
	¿Validó con los directores la asignación de los docentes a las distintas actividades formativas (solo en caso que hubiera actividades diferenciadas)?		
Realización del presupuesto	¿Calculó los costos del PSP (honorarios, materiales, transporte, etc.), considerando el presupuesto disponible y haciendo un análisis de costo-beneficio?		
	¿Envío la propuesta del PSP y el presupuesto al CPEIP para que estos fueran aprobados?		
Elección de ejecutores	¿Elaboró las especificaciones técnicas definitivas para la selección de Ejecutor?		
	¿Invitó a personas, empresas y/o universidades acreditadas para este propósito a participar ya sea directamente o vía licitación pública?		
Monitoreo			

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

	¿Revisó el plan de trabajo propuesto por el Ejecutor y acordó modificaciones de ser necesario?		
	¿Revisó que el Ejecutor mantuviera la plataforma con información actualizada?		
	¿Asistió a una clase o más para observar el desarrollo de esta en primera persona y poder evaluar el desempeño del Ejecutor?		
	¿Monitoreó la asistencia de los docentes a las clases del PSP?		
	¿Tomó alguna medida correctiva con respecto a los docentes con baja asistencia?		
	¿Tomó en consideración la opinión de los docentes una vez terminado el PSP como referencia para el diseño y ejecución futura?		
	¿Realizó un seguimiento de los resultados de la Evaluación Docente de los alumnos egresados del PSP?		
	¿Los docentes mal evaluados recibieron el PSP antes de ser evaluados nuevamente?		
Cierre del PSP	¿Envío al CPEIP una copia protocolizada de todos los elementos contables junto a un oficio conductor firmado por el Director de Educación?		
	¿Rindió todos los ingresos y egresos relativos al PSP en la plataforma web?		

Conclusiones

A continuación, se desarrollarán los elementos que se consideran claves de los resultados presentados hasta ahora. Se profundizará en aquellos elementos relevados a partir del discurso de los distintos actores entrevistados, considerando, además, los principales hallazgos obtenidos en la evidencia internacional y en la revisión bibliográfica respecto del concepto de buenas prácticas.

Para ello se comenzará caracterizando perfiles de comunas y actores relevantes, para seguir en una siguiente etapa centrada en el diseño; posteriormente se focalizará la reflexión en torno a la implementación de los PSP y sus principales elementos, para finalizar con el sentido y la pertinencia de los PSP. A partir de las conclusiones obtenidas, se expondrán, finalmente, sugerencias y propuestas de mejora.

1. Perfil

1.1. Comunas y Encargados Comunales

Para comenzar, se considera pertinente hacer referencia a las posibles diferencias que pudiesen observarse entre comunas que mejoran y comunas que no lo hacen, de acuerdo a los criterios de selección inicial definidos en las bases del estudio.

En términos generales se puede afirmar que ambos grupos de comunas tienen más bien elementos de similitud que de diferencia.

Se encontraron experiencias de gestión de PSP destacadas (buenas prácticas), tanto en comunas que mejoran como en comunas que no mejoran, tales como: el sentido otorgado a los PSP, buenos diseños de planes de superación, comunicación efectiva con equipos directivos y docentes y buena articulación con otras iniciativas de formación profesional.

Por otra parte, encontramos debilidades relevantes en ambos grupos de comunas, tales como desconocimiento de aspectos legales, falta de involucramiento en el diseño de los PSP, fallas en la comunicación y en el sentido otorgado a estos planes por parte de los Encargados Comunales.

Una posible explicación se basa en que no sería posible establecer una asociación directa entre la participación en PSP y los resultados de la Evaluación Docente. Esto podría tener relación con factores tales como el desfase temporal entre la ejecución del PSP y la Evaluación Docente, la baja asistencia a los cursos impartidos y la falta de contextualización de las actividades, entre otros.

No obstante lo anterior, se observa con una mayor frecuencia en las comunas que no mejoran, que los Encargados Comunales se comunican de manera poco efectiva con los directivos de los establecimientos, quienes finalmente no llegan a considerar la relevancia de los PSP para el desarrollo de sus docentes. Para ellos el PSP es una más de las múltiples solicitudes que reciben del DAEM lo cual termina siendo un trámite más que deben resolver entre toda la carga administrativa.

En el otro extremo, se observan Encargados Comunales que mantienen una comunicación permanente con los directores de establecimientos y con los docentes. De esta forma, se asegura un compromiso mayor por parte de los directivos con esta iniciativa, lo que tiene un efecto tanto en la asistencia a los PSP, como también en el sentido que los docentes otorgan a esta instancia de formación. Esto a su vez se acompaña de una mayor integración de los PSP con otras iniciativas comunales.

En cuanto a los Encargados Comunales, cabe hacer mención al nivel de conocimientos técnicos pedagógicos que tienen los Encargados Comunales. Se pudo constatar que en diversos casos, los Encargados Comunales carecen de nociones pedagógicas actualizadas que les permitan elaborar bases técnicas que aseguren un marco de calidad para el diseño de propuestas por parte del Ejecutor. Por otra parte, se constata dificultad en realizar un monitoreo efectivo de las actividades que realizan los Ejecutores, lo que permitiría asegurar el cumplimiento de ciertos estándares acordados previamente. Esto se observa tanto en comunas que mejoran como en aquellas que no mejoran.

1.2. Ejecutores

En cuanto a los Ejecutores, se identifican dos grandes tipos. Por un lado, y en términos generales, se pueden apreciar aquellos Ejecutores que son personas naturales o parte de empresas pequeñas que realizan la ejecución de más de un PSP, en forma simultánea, en diferentes comunas del país. Por otro, se encuentran los Ejecutores de gran tamaño, caracterizados por ser parte de universidades, que también abarcan gran cantidad de comunas en el país y que cuentan con importante infraestructura para la realización de las actividades definidas en el PSP.

Entre los puntos en común entre las comunas y que resulta casi un elemento de casuística, podemos observar que hay Ejecutores que tienen un mayor entendimiento de las realidades locales en donde trabajan, ello dada la cercanía que generan con los Encargados Comunales y docentes participantes. Este nivel de comprensión se constata principalmente en Ejecutores pequeños, muchas veces docentes, que conocen el funcionamiento del sistema educativo en su contexto local, y generan adaptaciones que otorgan mayor pertinencia a los planes de superación.

En el otro extremo, se observan Ejecutores que se atienen al diseño definido para el PSP, se evidencia una mayor presencia de clases expositivas y se abordan temas generales con los docentes que no responden necesariamente a sus necesidades particulares.

1.3. Docentes

Se reconocen tres estilos de afrontamiento a los PSP por parte de los docentes.

El primero corresponde a los docentes que tienen como única expectativa resolver dudas específicas sobre cómo responder de manera correcta el portafolio. Muchos de estos docentes, al no ver cumplidas sus expectativas, dejan de asistir al curso.

Un segundo estilo está dado por aquellos docentes que, si bien, en un inicio veían al PSP como respuesta a la elaboración del portafolio, posteriormente logran reconocer en esta experiencia, una oportunidad de formación continua que le será útil para su práctica profesional.

Por último, se identifican los docentes que desde un inicio reconocen sus deficiencias y la necesidad de recibir apoyo para mejorar su práctica docente. Reconocen una utilidad en los PSP y asumen un compromiso con este espacio formativo. Cabe destacar que algunos docentes, incluso, vuelven al año siguiente, ya que ven en el PSP una oportunidad para seguir profundizando sus aprendizajes.

2. Diseño

2.1. Tiempos para el diseño y ejecución

En primer lugar, un elemento a considerar es la planificación de los tiempos de diseño y de implementación. En este punto es importante que la secuencia entre la ejecución del PSP y la Evaluación Docente se respete.

En comunas de ambos grupos (las que mejoran y las que no lo hacen), se encuentran casos en donde el diseño de los PSP se hace fuera de los plazos establecidos. Esto impide que el PSP se ejecute de manera previa al proceso de Evaluación Docente. Si bien CPEIP reconoce que, desde el nivel central, en ocasiones se atrasan en los plazos de entrega de fondos, la principal causa de los atrasos, es la entrega fuera de plazo del diseño de los PSP por parte del Encargado Comunal. Generalmente, este fenómeno ocurre en comunas en que los Encargados Comunales tienen una alta carga laboral y donde los PSP no son una prioridad. Por otra parte, en comunas donde existen Encargados Comunales más comprometidos y con más disponibilidad para esta tarea, éstos se preocupan por entregar el diseño de los PSP y solicitar los fondos, en los plazos establecidos por CPEIP.

Por otro lado, en cuanto al diseño como tal, si bien lo realizan en una primera instancia los Encargados Comunales y en un segundo nivel el Encargado con los Ejecutores, se observa que en comunas que mejoran existe la participación de otros actores en el diseño del PSP. Esta práctica se lleva a cabo con directivos, jefes UTP y/o docentes destacados de la comuna, quienes entregan información sobre necesidades específicas para ser consideradas al momento de diseñar los PSP.

En el extremo opuesto, se observan comunas, en donde el diseño de los PSP queda reducido a la aprobación por parte de la Dirección Provincial de Educación en la etapa inicial.

2.2. Condiciones para la ejecución de un PSP

Por otro lado, existen elementos que, sin ser del ámbito pedagógico, influyen en la adherencia de los docentes, tales como el *coffee break* y el espacio físico en donde se realizan los cursos. Ambos elementos deben ser cómodos, atractivos y constituirse en una señal de acogida y de valoración hacia los docentes.

Cabe destacar que justamente aquellos Encargados Comunales que dan mayores señales de compromiso y comunicación con los establecimientos educacionales y sus docentes, es donde el *coffee break* y las instalaciones son consideradas de mayor relevancia en la etapa de diseño.

Es necesario destacar que, con el resguardo de estas condiciones de ejecución, los Ejecutores buscan atender de la mejor forma a docentes afectados por la carga de ser “docentes mal evaluados”.

Se trata por un lado de comprender las condiciones en las que llegan los docentes y por otro, desde un sentido práctico, de generar un primer enganche que les permita asegurar una mayor cantidad de docentes que continúen asistiendo a las siguientes sesiones.

2.3. Diseño de metodologías

En cuanto al diseño de metodologías, en general se observa que los Encargados Comunales contemplan la aplicación de metodologías participativas y de modelamiento, pues saben que los docentes tienen mayor nivel de compromiso con los PSP, cuando asumen un rol más activo en el desarrollo de las clases.

En este contexto, se evidencia entre aquellas comunas donde los encargados están más presentes, que ellos velan por el cumplimiento del uso de estas metodologías a partir de dos mecanismos; por una parte, estableciendo un porcentaje mínimo de ellas en el diseño, y por otra, acudiendo de forma presencial a los cursos, con el fin de realizar una supervisión directa de la aplicación de estas metodologías.

En la mayor parte de las comunas, el diseño del PSP se basa en las dimensiones más deficientes de los docentes a nivel comunal, no obstante, es relevante mencionar que se observó un caso, - entre las comunas que mejoran-, que pone mayor énfasis a las necesidades individuales, pues debido a la poca cantidad de docentes evaluados en nivel básico o insatisfactorio, se abre la factibilidad de diseñar un PSP que se ajusta a las dimensiones más deficientes entre los asistentes y no a nivel comunal.

Por otro lado, la estrecha relación entre Evaluación Docente y PSP delimita el campo de acción de la meta final de impactar en la práctica docente para mejorar la calidad de la educación, pues sus límites se encuentran enmarcados a los docentes con resultados básicos e insatisfactorios. Abrir las puertas a todos los docentes, permitiría contemplar a todos aquellos que, aun siendo bien evaluados, puedan responder a dudas que surgen en el ejercicio permanente de la docencia.

De la ampliación de la población objetivo, no sólo una oportunidad para aquellos docentes mal evaluados, se desprende la posibilidad de generar una articulación mayor con otras instancias de formación continua que puedan implementarse en las comunas. De manera tal que la apropiación Marco de la Buena Enseñanza y sus principales dimensiones permitiera enriquecer contenidos propios de la profesión docente, más allá del sistema de Evaluación.

3. Implementación

Si bien los PSP contemplan diferentes estrategias en su interior, tales como talleres, seminarios, cursos, tutorías, asesorías, entrega de material complementario y observaciones en aula, la mayoría de los PSP se ven reducidos, en términos generales, a cursos por temática, careciendo de estrategias diversas que permitan abordar de manera pertinente necesidades específicas.

Hay un reconocimiento de todos los actores de la importancia del acompañamiento y seguimiento formal a los docentes que participan de estos procesos de formación. Se plantea que esta responsabilidad debiera ser tanto del nivel comunal como de la propia unidad educativa que debiera ser la principal interesada del perfeccionamiento de sus profesionales de la educación.

4. Sentido y Pertinencia de los PSP

Hasta ahora ha quedado en evidencia que la ejecución de los PSP se ha remitido a cursos aislados dirigidos en función de la Evaluación Docente, lo que ha tenido como consecuencia, que algunos de los actores, -desde Encargados Comunales hasta docentes-, se posicionen en un continuo desde entenderlos como un apoyo concreto a la elaboración del portafolio, hasta una visión amplia que contempla la formación continua como fin último.

En cuanto a la pertinencia, se puede afirmar que los PSP se vuelven más pertinentes cuando se cuenta con Encargados Comunales comprometidos con el plan y que implementan ciertas prácticas para asegurar metodologías participativas, asistencia y condiciones de desarrollo de un PSP.

Resulta relevante focalizar el análisis en aspectos referidos a la concepción de lo que es un PSP, pues de ello se desprenden varias consecuencias ya desarrolladas a lo largo del texto, tales como expectativas de revisar paso a paso el portafolio; operatividad de los PSP reducidas a acciones

específicas en momentos particulares del año, lo que conlleva poca articulación con otras instancias de formación docente que tenga la comuna; y un escaso entendimiento del sentido que tienen los PSP más allá de la Evaluación Docente. Pues, si bien los PSP buscan “*fortalecer las competencias, conocimientos y habilidades de los docentes que requieren mejorar su desempeño tras recibir el diagnóstico del Sistema Nacional de Evaluación Docente*” (CPEIP, 2016), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es claro en reconocer que el fin último de la misma Evaluación Docente es incrementar de forma permanente las herramientas de los docentes, y así mejorar la calidad de la educación y aprendizaje de los estudiantes (CPEIP). Para ello, focalizar los esfuerzos en las siete dimensiones de la Evaluación Docente requiere no sólo de un diseño pertinente a las deficiencias a nivel comunal, sino que también ser atingentes a las necesidades reales de cada uno de los asistentes del PSP.

Un último elemento que es de suma relevancia en este contexto es la necesidad que se devela - tanto de los discursos de Ejecutores como de los Encargados Comunales-, de generar un conocimiento amplio para todos los actores de la educación en torno a los contenidos de la Evaluación Docente, pues se hace evidente que no solo son los docentes evaluados los que requieren generar un entendimiento cada vez mayor de contenidos, estrategias y habilidades para mejorar la calidad de la educación de sus estudiantes. Esto se hace especialmente relevante al momento de observar que muchos de los docentes que asisten a PSP han sido o son en la actualidad jefes UTP en establecimientos educacionales o han trabajado en instancias municipales en los DAEM. De esta manera, es posible encontrar Encargados Comunales que también son parte de la planta docente de un establecimiento, que al igual que el resto de los actores, necesita actualizar su conocimiento respecto de las dimensiones abordadas en la Evaluación Docente.

5. Generales

A partir de lo revisado hasta ahora, surge la pregunta sobre ¿qué es un Plan de Superación Profesional efectivo para los diferentes actores involucrados en los PSP?

La presente investigación da cuenta de que la aplicación de los Planes de Superación Profesional Docente han quedado reducidos a cursos aislados y no a una articulación mayor con otras instancias, lo que en términos concretos, contradice el mismo nombre de la iniciativa “Planes de Superación Profesional”, en donde más que cursos aislados debiesen reflejar un desarrollo continuo durante el año y la capacidad de realizar seguimiento efectivo de las diversas estrategias que se han optado por aplicar en las diferentes comunas, a partir de metas claras y establecidas, que sean verificables en el tiempo.

En este mismo contexto, un fenómeno que no deja de llamar la atención es la poca claridad sobre qué se entenderá por un “PSP exitoso”, pues existe una variabilidad de elementos que inciden en ello y que responden a diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, un nivel puede estar compuesto por la cantidad de docentes que son convocados en relación a la cantidad final de asistentes en forma permanente; otro nivel se relaciona con la pertinencia de las metodologías y cuán atractivas sean estas para los docentes que asisten, incluso en este plano, es posible relacionar dicho atractivo con aumentar una convocatoria de docentes más allá de los obligatorios; un siguiente nivel puede estar compuesto por las condiciones en las cuales se desarrollan los PSP, llámese infraestructura para las actividades, materiales y un *coffee break* que invite a los docentes.

Por otro lado, el éxito se puede vincular a la proactividad de los Encargados Comunales, el nivel de compromiso, entendida como mayor injerencia en las actividades que se han planificado. En este mismo plano, y en cuanto a los Ejecutores, es relevante, su nivel de conocimiento sobre el mundo

de la educación, particularmente cuando se trata de docentes; su relación con los Encargados Comunales, el nivel de entendimiento de las necesidades y contextos en los cuales desarrollarán el trabajo formativo.

Además, y de forma paralela, el éxito de un PSP también tiene relación con contemplar el ethos de los docentes en cuanto la posición en la que quedan en términos simbólicos en cuanto a su resultado en la Evaluación Docente; la impronta en cuanto la utilidad de los PSP vislumbrada por los mismos, el nivel de aporte final que ellos evalúan y la real y concreta aplicación de lo aprendido con sus estudiantes.

Se pueden reconocer elementos que dan cuenta de una mayor convocatoria de docentes que asisten a los PSP, pero no ha sido posible identificar el real impacto que los PSP han tenido en la formación docente y menos en la real aplicación de sus contenidos, habilidades y aprendizajes en el aula.

Con dichos resultados, se podría generar un diseño cada vez más pertinente a las necesidades que tienen los docentes desde sus resultados en la Evaluación Docente y responder al mismo tiempo a las necesidades y objetivos que puede tener la comuna en torno a sus PADEM y los respectivos PEI, generando metodologías, y particularmente actividades que lleven los resultados a la realidad local e individual de los asistentes.

Propuestas

En base a los resultados obtenidos a partir del discurso de los diversos actores, junto con los hallazgos basados en la evidencia internacional, es posible extraer algunas propuestas que permitirían avanzar hacia un **Sistema de Formación Docente** con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Aprendizaje Profesional como Trayectoria Formativa:

Se requiere transitar hacia un **Sistema de Formación Docente** que entienda el Aprendizaje Profesional como proceso continuo, que parte en la Formación Inicial y continúa a lo largo de la vida. Desde esta mirada, el docente se entiende a sí mismo como sujeto en desarrollo, y se predispone al mejoramiento de su quehacer, en base a los desafíos permanentes que la labor educativa conlleva. Quien inicia su carrera será en un principio sujeto de mayor apoyo, acompañamiento y supervisión, incorporándose a comunidades educativas en donde aprenderá junto con otros y asumirá diversidad de roles, entre ellos, el acompañamiento de docentes que inician su trayectoria profesional.

Resignificar el sentido de la formación docente, desde entenderla como una práctica reparatoria y focalizada a quienes más apoyo necesitan, a entenderla como un proceso permanente basado en los desafíos educativos cambiantes que enfrentan las comunidades educativas, presenta un horizonte distinto, que abre nuevas posibilidades de pensar este ámbito de la Política Educativa.

Oferta Formativa Diversa y Articulada:

Para asegurar el desarrollo de **Trayectorias Formativas**, es necesario generar una oferta educativa moderna y actualizada, que además sea suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades específicas de cada contexto educativo. La experiencia internacional indica que la formación en el lugar de trabajo, el aprendizaje colaborativo y la capacitación entre pares (tutorías, mentorías) son enfoques que muestran ser efectivos en el desarrollo de habilidades.

Es importante que el estado asuma un papel protagónico en asegurar la calidad de esa oferta, asumiendo un rol de regulación y fiscalización junto con promover el intercambio y sistematización de experiencias formativas que puedan ser replicables en contextos que compartan ciertas características.

Lo interesante de poner a la Escuela como centro del Sistema de Formación Docentes es que los Planes de Formación de Docente dejan de ser una herramienta aislada y que le compete solo al “*docente mal evaluado*”, sino que se constituye en una herramienta que responde a las necesidades de un contexto, el cual a su vez, genera los soportes para que ese mejoramiento ocurra.

Comunidades Educativas Responsables del Desarrollo Docente:

La responsabilidad de las **Comunidades Educativas** es central al momento de pensar en **Trayectorias Formativas**. Para asumir esa responsabilidad, es necesario llevar a cabo una serie de procesos: diagnósticos acertados sobre las necesidades de formación docente, capacidad para la gestión exitosa de los respectivos programas formativos y capacidad para el seguimiento y evaluación de los mismos. Para ello, las comunidades educativas, deben contar con los recursos y apoyos técnicos necesarios, que les permitan liderar con éxito estos distintos procesos. A partir del presente estudio, se desprenden varias prácticas que aportan en esta dirección, por ejemplo mesas ampliadas para el diagnóstico de necesidades formativas (con docentes, UTP, DEPROV), así como Encargados

Comunales empoderados con su rol de gestión de las instancias formativas y finalmente escuelas comprometidas con el seguimiento y evaluación a través de los UTP, quienes se alinean con el trabajo realizado a partir de los PSP y realizan acompañamiento en aula a docentes respecto de áreas que necesitan mayor refuerzo. La posibilidad de promover liderazgo distribuido en términos de la tarea de acompañar y monitorear procesos de mejora, descomprime el rol del jefe técnico y avanza en la conformación de comunidades de aprendizaje.

Para ello puede ser de utilidad la rúbrica propuesta en este estudio para evaluar el proceso de diseño e implementación de los PSP. Esta pauta, elaborada a partir de la evidencia internacional y la información en terreno analizada, permite evaluar y analizar el desarrollo de los PSP orientado a los equipos locales responsables de los PSP para el buen desarrollo de estos. La gradiente planteada para cada proceso, considera tres elementos principales: liderazgo y responsabilización del EC con el proceso; acompañamiento tanto a los docentes participantes en el proceso y también a los ejecutores y análisis y manejo de la información en cuanto a contribuir con ella a la mejora en la toma de decisiones de los directores de los establecimientos educacionales, a las autoridades locales en relación a las políticas locales de educación, y también en la mejora del proceso global al CPEIP.

Evaluación de Impacto asociado a las Trayectorias Formativas

El diseño del Sistema de Formación Docente debe contemplar la evaluación del impacto que éste tiene en los aprendizajes de los estudiantes; para ello, es importante contar con dispositivos de evaluación de distinto orden. Por una parte están los procesos, para lo cual se requiere un acompañamiento sistemático y monitoreo de metas y compromisos de cada docente (modelo de mentorías, tutores, grupos de profesores); por otra parte están los resultados, los cuales pueden ser medidos a nivel nacional a través de pruebas estandarizadas (Simce) y de pruebas por establecimiento (comprensión lectora, resolución de problemas) o de otras mediciones no estandarizadas que permitan observar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes.

Bibliografía

- Cortés , F., Taut, S., Santelices , M. V., & Lagos, M. J. (2011). *Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: Fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional* . Santiago.
- Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. University of Colorado, Boulder.
- Chung Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson , N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession* . United States .
- Weinstein , J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. UNESCO.
- Pronafcap. (2009). *Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente* .
- UNESCO . (2010/2011). *Datos mundiales de educación* .
- Ministerio de Educación. (2016, 11 26). *Docente más*. Retrieved from <http://www.docentemas.cl/index.php>
- F. C., S. T., M. L., & M. S. (2011). *Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile* . Santiago, Chile : In second annual meeting of the Sociedad Chilena de Políticas Públicas.
- SAMHSA. (2016, Noviembre 28). Retrieved from The Practice-Based Evidence Corner: http://nrepp.samhsa.gov/05e_practice.aspx
- Swisher, A. K. (2010). *Practice-Based Evidence*. *Cardiopulmonary Physical Therapy Journal*, 21(2), 4.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (Agosto, 2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa* . México .
- Diario Oficial de la República de Chile. (1 de Abril de 2016). *Ley Nº 20.903*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2007). *Aprendizajes para mejorar: Guía para la gestión de buenas prácticas*. Colombia .
- Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores ¿ cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar experiencias, propuestas*. Universitaria.
- Dare Mighty Things, Inc. (s.f). *Identifying and Promoting Promising Practices*. <http://www.fvncfpp.org/files/9313/3304/2112/Identifying-Promoting-Best-Practices.pdf>.
- Ministerio de Educación . (29, Noviembre 2016). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. Retrieved from <http://www.cpeip.cl/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile . (29, Noviembre 2016). *Pontificia Universidad Católica de Chile* . Retrieved from <http://villarrica.uc.cl/capacitaci%C3%B3n-plan-de-superaci%C3%B3n-profesional-psp>

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (January 2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Murillo Torrecilla, F., González del Alba, V., & Rizo Moreno, H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO .
- UNESCO. (2010/2011). *Datos mundiales de educación*.
- Ministerio de Educación de Cuba. (n.d.). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica* .
- OREALC/UNESCO . (Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe , Santiago). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> pág 88
- OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales La educación en Colombia* .
- UNESCO. (n.d.). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile .
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Guerrero, L. (2009). *Política Docente: balance del período. En: La Educación en los tiempos del APRA 2006-2009*.
- Desimone, L. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures*. Educational Researcher 181-199.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* . Chile.
- Marchesi, A. &. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid : Alianza.
- OECD. (1998). *Staying Ahead Inservice Training and Teacher Professional Development*. Retrieved from www.oecd.org
- Elmore, R. (2008). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge: Harvard Education Press.
- AERA. (2005). *Teaching Teachers Professional Development to Improve Student Achievement*. Research Points .
- Darling-Hammond, L. &. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession*. Washington, D.C.
- Blank, R. &. (2009). *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement*. Washington, D.C.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: an international review of the literature*. París: UNESCO.
- McKinsey & Company, Social Sector Office. (2007). *How the world's Best-Performing School Systems Come Out On Top*.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo*. Valparaíso : Revista de la Escuela de Psicología.
- OCDE. (2009). *Informe Talis de la OCDE*.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

- Unidad de Educación Especial, División de Educación General, Ministerio de Educación. (2012). *DECRETO SUPREMO Nº 170/09: Orientaciones Técnicas para PIE*. Santiago, Chile.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres : McKinsey and Company.
- González, R., Manzi, J., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.
- Agencia de calidad de la educación. (2016, Noviembre 29). *Buenas prácticas que estimulan el mejoramiento institucional: visitas de aprendizaje de la agencia de la calidad de la educación*. Retrieved from <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/uso/Buenas+practicass+que+estimulan+el+mejoramiento+institucional.pdf>
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Given, L. (. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (I. Sage Publications, Ed.) California.
- Van Dijk, T. (1999). "El análisis crítico del discurso" En: *Anthropos 186, septiembre-octubre*, pp. 23-36. Barcelona.
- Ibáñez, J. (1979). "Interpretación y análisis". En: *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Francia.
- Subsecretaría de Educación. (2016). *Bases administrativas, técnicas y anexos de licitación pública sobre el servicio de sistematización de los PSP*. Santiago.
- CPEIP. (V4). *PSP Online Sistema de Información de Planes de Superación Profesional - Manual de Usuario*. Santiago.
- Digital Observatory for Higher Education in Latin America and Caribbean. (2003). *Los Institutos Superiores Pedagógicos Cubanos*.
<http://www.oei.es/historico/quipu/cuba/>. (n.d.). OEI. Retrieved from Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica.
- Rodríguez, C. M. (2010). *El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap)*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003, septiembre 24). *MinEducación*. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87178.html>
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Reglamento sobre Evaluación Docente*. Santiago.
- UNESCO. (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Avalos, B. D. (2011). *Leadership Issues and Experiences in Latin America*. Springer Netherlands.: In MacBeath, J.&Townsend, T International Handbook of Leadership for Learning.
- Avalos, B. D. (2007). *El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*. Rev. Pensamiento Educativo.

Informe Final Sistematización de Buenas Prácticas de los PSP

CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile.

CPEIP. (V3.1). *Manual operativo PSP 2013-2016*. Santiago.

Use of Best Practices in Health and Human Services. (n.d.). Retrieved from http://www.liquisearch.com/best_practice/use_of_best_practices_in_health_and_human_services

Luchetta, J. F., & Labandal, L. G. (2013). *ÉTICA Y ROL PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. (F. d. (UBA), Ed.) Buenos Aires.

Índice de Tablas

Tabla 1: Resultados encuesta TALIS 2013.	26
Tabla 2: Resultados Promedio Pisa 2012	26
Tabla 3. Muestra inicial	60
Tabla 4. Muestra Final	61
Tabla 5. Detalle de realización de grupos de discusión	64
Tabla 6. Objetivos, dimensiones y sub-dimensiones del estudio	68

¹Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, nº 2, 2007. pp. 77-99 El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana Beatrice Ávalos.