

OPINIÓN DE EDUCACIÓN 2020 SOBRE EL PROYECTO DE LEY QUE CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE SOBRE TEXTO APROBADO POR CÁMARA DE DIPUTADOS

Antecedentes

Existe un consenso generalizado, desde las investigaciones y la evidencia empírica, respecto de la alta influencia que tienen las y los profesores y educadoras en la generación de aprendizajes de calidad. Ello se traduce en la imperiosa necesidad de generar cambios y mejoras para la valoración y ejercicio de la docencia en Chile.

El diseño de una Carrera Docente es parte de los componentes de la reforma educativa impulsada por el actual gobierno. En procesos prelegislativos y legislativos, se produjo una profunda y extensa discusión a nivel nacional, con un prolongado paro de profesores y activa participación del Colegio de Profesores en definir propuestas. La discusión ha permitido avanzar en los principales lineamientos del Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en el entendido que es un mecanismo indispensable para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

El proyecto que actualmente se discute en la Comisión de Educación del Senado, recoge distintos aportes hechos por numerosas instituciones vinculadas al área docente, así como diversas indicaciones planteadas por los diputados y diputadas de la Comisión de Educación, y los ajustes que fue haciendo el Ejecutivo en base a las conversaciones establecidas con los distintos actores participantes del proceso. El proyecto todavía requiere mejoras para tener una ley que, una vez implementada, efectivamente apunte a los objetivos y principios para los que ha sido creada.

Aspectos positivos del Proyecto de Ley

En términos generales, este Proyecto contempla los distintos ámbitos requeridos para elevar los estándares del ejercicio de la docencia en Chile: formación inicial y continua, procesos de inducción, delimitación de tramos de desarrollo profesional, mejora en las condiciones de trabajo y ejercicio, entre otros.

El Proyecto ha experimentado diversos cambios que han permitido mejorar su formulación y que consideramos valiosos y necesarios para el diseño de un sistema que aporte al mejoramiento de la docencia. Algunos de los cambios más relevantes son:

- Planteamiento de principios y definiciones para el desarrollo profesional de educadoras, profesores/as: profesionalidad, autonomía, ética, desarrollo; innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración, equidad, participación y compromiso.
- Universalidad y obligatoriedad de la carrera para la mayoría de docentes en ejercicio.
- Aumento de los requisitos para seleccionar a las y los estudiantes de pedagogía.
- Aumento de los requisitos de acreditación de las carreras de pedagogía.
- Mejora en los plazos y contenidos del periodo de inducción, realzando el carácter local del proceso.

- Mejora en las condiciones, características y acceso a la formación continua, eliminando los incentivos económicos asociados a esta área (asignación de perfeccionamiento).
- Precisiones sobre los procesos de evaluación asociados a los tramos de desarrollo profesional, con la incorporación de instrumentos que consideran dimensiones del trabajo colaborativo, reconociendo de esta manera la complejidad del quehacer docente.
- En el mismo punto, simplificación en la estructura evaluativa, eliminando pruebas cuando se alcanzan resultados satisfactorios.
- Incremento de las remuneraciones en los primeros años de ejercicio, recursos que se entregan preferentemente a través de asignaciones directas (y no a través de la subvención general).
- Aumento de los recursos en los primeros años de ejercicio para profesores que se desempeñan en sectores vulnerables.

Elementos a mejorar

Existen componentes que el propio Ministerio, y otras instituciones, reconocen como ámbitos difíciles de perfeccionar en el Proyecto de Ley, como simplificar la estructura de remuneraciones o mejorar la distribución de horas lectivas/no lectivas –en el primer caso porque las asignaciones corresponden a derechos adquiridos, y en el segundo por razones presupuestarias y de disponibilidad real de profesores necesarios para el sistema–.

Reconociendo las complejidades que supone introducir cambios profundos en el sistema, desde Educación 2020 creemos que es posible hacer un esfuerzo país para el mejoramiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Consideramos que, en términos generales, se requiere impulsar dos principios centrales para la formulación definitiva de este Proyecto de Ley y del Sistema que crea: **articulación** e **innovación**.

Con **articulación** nos referimos a vincular este Proyecto con otros cuerpos legales, con los distintos componentes de la reforma educativa, con otras instituciones vinculadas a la escuela y, en general, a establecer las conexiones necesarias entre el ejercicio de la docencia y los requerimientos y desafíos de la educación actual.

Con **innovación** queremos dar a entender que es posible aprovechar este contexto de mejoramiento de las condiciones de las y los profesores de Chile para repensar la docencia, desde una perspectiva transformadora e inclusiva, que permita renovar el rol de docentes y educadores, así como las características de los procesos educativos y espacios de aprendizaje en general.

Ambos principios necesariamente requerirán de esfuerzos adicionales desde el Ejecutivo y el sistema educacional en su conjunto, tanto para generar los vínculos necesarios entre los distintos componentes del sistema, como para permitirse pensar el ejercicio de la docencia y la generación de aprendizajes de calidad desde una perspectiva que apunte a la mejora y a la equidad.

Considerando estos principios, presentamos a continuación un análisis de los principales contenidos del Proyecto de Ley, con los temas que necesariamente requieren ajustes, y con los elementos que debiesen estar articulados con dichos contenidos y temas, de acuerdo a la siguiente estructura:

CONTENIDOS DEL PROYECTO DE LEY Y APARTADOS DONDE SE DESARROLLAN		ANÁLISIS Y PROPUESTAS
1. Formación inicial docente	Relativo al título VI y Disposiciones Transitorias	<p>Aspectos a mejorar: Elementos que requieren ajustes o cambios.</p> <p>Para cada contenido se presentan:</p> <p>Componentes de articulación: Referido a distintos sub/sistemas o componentes de la educación escolar y/o superior; de instrumentos curriculares y de apoyo a la enseñanza, así como a otros elementos de la reforma educacional en curso y normativas vigentes.</p>
2. Proceso de inducción y formación continua	Relativo al Título II	
3. Tramos de desarrollo profesional docente	Relativo al Título III	
4. Sistema de Reconocimiento de Desarrollo Profesional Docente	Relativo al Título III	
5. Remuneraciones	Relativo al Título III	
6. Condiciones de trabajo	Relativo al Título III y Disposiciones Transitorias	
7. Puesta en marcha del sistema	Relativo a las Disposiciones Transitorias	

El análisis que presentamos es producto tanto del seguimiento exhaustivo que el equipo de trabajo de Educación 2020 ha hecho a este y otros Proyectos de Ley, como de las conversaciones y procesos reflexivos que hemos sostenido con distintos actores e instituciones relacionadas con la docencia en Chile, y nuestra experiencia apoyando escuelas públicas.

Esperamos que la experiencia institucional que hemos acumulado, la visión sistémica del modelo educativo de nuestro país; así como también los principios que orientan y definen nuestro quehacer, puedan constituirse como un aporte a la discusión y al diseño definitivo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (en adelante, SDPD).

1. Formación Inicial Docente

Aspectos a mejorar

➔ **Contenidos y sentidos de la Formación Inicial Docente:** El Proyecto contiene pocas referencias respecto de qué es lo que debieran aprender los futuros profesores y educadores. Si bien es cierto existen “Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía”, estos pueden resultar insuficientes en el marco del SDPD. Consideramos necesario hacer mención a los contenidos de la formación inicial docente, para establecer ciertos mínimos, elementos base y comunes para las pedagogías.

➔ **Requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía:** Se han establecido cinco mecanismos que constituyen requisitos para ingresar a las carreras de pedagogía, a saber:

- i. Rendimiento PSU que ubique al postulante en percentil 70.
- ii. Ubicarse en el 10% superior de su establecimiento en promedio notas enseñanza media.
- iii. Ubicarse en el 30% superior de su establecimiento en promedio notas enseñanza media y percentil 50 en PSU.
- iv. Participación en programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para cursar pedagogías.
- v. Proceso que mida conocimientos y habilidades alternativas; y percentil 50 en PSU.

Sobre este punto, y desde el convencimiento de la necesidad de elevar las exigencias y procesos de selección de los futuros profesores y educadores, proponemos lo siguiente:

- a) Para elevar las exigencias de pedagogía, **los mecanismos de selección deben obligatoriamente combinarse entre sí.** Se deben establecer mecanismos que consideren al menos dos de las primeras cuatro opciones estipuladas por el Proyecto: PSU y ranking; ranking o PSU y participación en programa de preparación, por ejemplo. La universidad deberá equilibrar de manera adecuada el porcentaje de estudiantes que ingrese de acuerdo a los requisitos señalados, estableciendo un piso mínimo para cada criterio, el que, por ejemplo, no debiese ser inferior al 20%.
- b) Consideramos que el requisito v., referido a medir conocimientos y habilidades alternativas, debe necesariamente incorporar **exámenes, entrevistas, test u otros mecanismos que permitan descartar incompatibilidades con el ejercicio de la docencia** y, por lo tanto, no debe ser un criterio opcional.
- c) Para la entrada en vigencia del sistema, proponemos ajustar las **disposiciones transitorias** correspondientes, de modo tal que:
 - Al año 2016, se seleccione a las y los postulantes a pedagogía de entre quienes se encuentren en percentil 50 PSU; 50% superior de ranking; y hayan participado en un programa de preparación y acceso preferente.
 - Al año 2017, se exija percentil 60 en PSU; 30% superior de ranking; percentil 50 PSU más 40% superior ranking; y hayan participado en un programa de preparación y acceso preferente.

➤ **Evaluaciones diagnósticas.** La propuesta contempla desarrollar dos: una al inicio y otra cerca del fin de la carrera de pedagogía. Esto puede presentar problemas en la implementación, debido a que, por una parte, no haya suficiente capacidad de producir los instrumentos requeridos, y puede que no haya velocidad de respuesta para retroalimentar dichas evaluaciones y verificar que las instituciones académicas desarrollen las mejoras necesarias de acuerdo a los resultados. Por otra parte, no queda del todo claro el propósito de la primera evaluación diagnóstica. Por tanto, sugerimos definir mejor el carácter de estos procesos evaluativos, su periodicidad, su alcance (censal o muestral) y su temporalidad (tiempos de aplicación, respuesta, retroalimentación y comunicación de sus resultados).

Componentes de articulación

📌 **Estándares orientadores:** Revisión, actualización y simplificación y/o definición de una Base Formativa Común para las Carreras de Pedagogía, especialmente considerando el contexto que da la Ley de Inclusión.

📌 **Programa Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE):** Evaluación o rediseño específico para pedagogías.

📌 **Reforma educación superior:** Eliminación Beca Vocación de Profesor y recalcular aranceles de pedagogías, acorde a los nuevos requisitos para su acreditación.

📌 **Reflexión nacional:** ¿Qué tipo de docentes son los/las que necesita Chile hoy? Es una pregunta que, por su potencia, debería trabajarse de manera constructiva, colaborativa y en un marco de discusión que aporte a la reformulación de los instrumentos y normativas como estándares, MBE u otros.

2. Proceso de inducción y formación continua

Aspectos a mejorar

➤ **Inducción como derecho:** El que existan cupos para la inducción, de alguna manera transgrede su condición de derecho y se contradice con el principio mismo del proceso. Aun comprendiendo que esto obedece a que el sistema no cuenta con la cantidad de profesores certificados para ejercer como mentores, sugerimos que, en el período de implementación y puesta en marcha del SDPD, se pueda funcionar con profesores que no necesariamente hayan sido formados como mentores. Por ejemplo, podrían ser docentes que tienen una trayectoria reconocida, a partir de resultados destacados en procesos de evaluación docente u otros criterios que puedan definirse a nivel local, de modo que todo profesor novel pueda desarrollar su proceso de mentoría.

Por otra parte, las horas de contratación no debieran ser un impedimento para que un/a profesor/a pueda participar de su proceso de inducción. Sugerimos eliminar ese requisito y diseñar procesos de mentoría que se ajusten a la realidad de las y los profesores. Por ejemplo: si un docente no tiene las horas requeridas para participar de la inducción en un colegio (porque distribuye su jornada en

varios establecimientos), debiera poder participar en el proceso de mentoría en cualquiera de los establecimientos en los que se desempeña.

➔ **Contexto y modalidades de los procesos de inducción:** No queda claro que existan procesos de inducción diseñados para educadoras de párvulo (diferenciados según los niveles en que ejercen), educadores diferenciales, profesores TP, profesores de escuelas uni o bidocentes y de otros contextos especiales. Se requiere tener en cuenta estos elementos, para no generar procesos homogéneos que ignoren las particularidades de las diferentes especialidades docentes.

➔ **Temas, contenidos y procedimientos de la formación en servicio:** Se requiere precisar mejor cuál será la oferta de CPEIP en torno a los lineamientos de la formación continua en el marco de las nuevas orientaciones del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Se sugiere actualizar la información de necesidades de formación de los profesores, especialmente en el contexto de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión, que supone nuevos desafíos para educadoras y profesores.

➔ **Prioridades de acceso a formación continua:** El Proyecto define que se focalizará la oferta de perfeccionamiento a profesores que estén en los **cuatro primeros años de servicio**. Esta focalización se justificaría **solamente mientras no estén funcionando en régimen y de manera adecuada los nuevos requisitos de acreditación e ingreso** a las carreras de pedagogía: la formación continua permitiría subsanar deficiencias de la formación inicial y evitar que las y los profesores dejen la docencia en este período, que es donde se concentra la mayor cantidad de deserciones de la profesión, según señalan las investigaciones.

Se sugiere ampliar el foco de priorización de docentes para la formación en servicio: actualmente, debiera focalizarse en profesores que **no han tenido acceso a perfeccionamiento** o quienes participarán por **primera vez de procesos de evaluación docente**; apoyando a docentes que se encuentran actualmente en ejercicio.

Componentes de articulación

📌 **Red Maestros de Maestros:** Acceder a profesores que son parte de la red para que puedan oficiar como mentores. Si bien no necesariamente deben ser de la propia escuela, sí deben ser del territorio.

📌 **Microcentros rurales:** Replicar estas lógicas de espacios de trabajo y reflexión docente en diversos territorios, tanto para acceder a las mentorías (en lugares donde haya menor disponibilidad de mentores), como para participar de espacios de formación continua que sean grupales.

📌 **Comités locales de desarrollo profesional docente:** Esta institucionalidad, gestionada por CPEIP, debiese perfilarse como una instancia que articule el desarrollo territorial con las necesidades de formación de educadoras y profesores de Chile, con especial énfasis en Educación Técnico Profesional.

3. Tramos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Aspectos a mejorar

➔ **Descripción de los tramos:** Cuando se describen y definen los tramos de desarrollo profesional, resulta insuficiente la distinción entre una y otra etapa, ya que aun cuando aborda distintos elementos del quehacer pedagógico del docente, no se diferencia del todo el tipo de trabajo que podría desarrollar un profesor, ni se establecen elementos que permitan distinguir con claridad un tramo de otro. Esto pasa, fundamentalmente, porque el sistema está pensado para profesores de aula y su labor frente a curso. Desde el principio de innovación, se podría ampliar esta concepción y comprensión de los tramos, atendiendo a las posibilidades de ascenso horizontal y a los desafíos que supone una educación inclusiva y de calidad.

De esta manera, algunas labores complementarias al trabajo de aula y al rol más tradicional del profesor o educadora, podrían ser las siguientes:

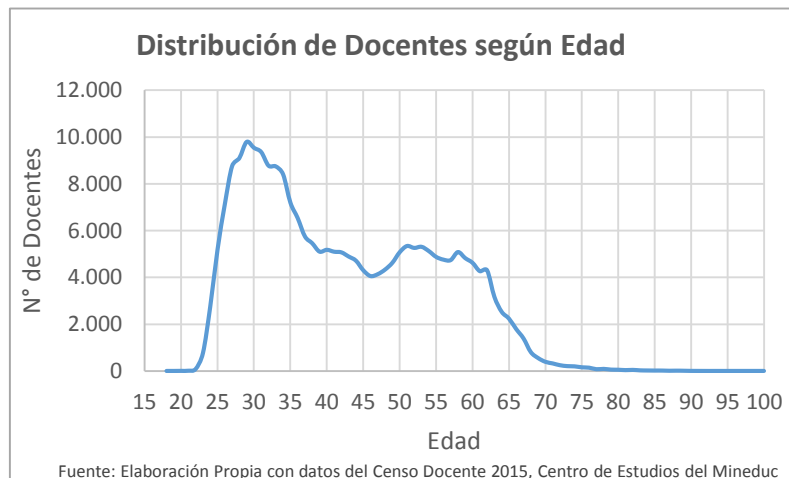
Tabla 1: Opciones de desarrollo profesional docente	
TRAMO	ROLES POSIBLES DE ASUMIR, COMPLEMENTARIOS A LA LABOR DE AULA
Inicial	Colaboración en CRA, Enlaces, Laboratorios y otros espacios de aprendizaje. Vínculo con familia y comunidad. Organización actividades propias del centro educativo. Apoyo en salidas pedagógicas.
Temprano	Profesor/a jefe. Diseño e implementación de proyectos de extensión y cultura. Asesor Centro de Estudiantes. Asesor Centro de Padres, Madres y Apoderados. Vínculo con empresas (Liceos Técnico Profesionales).
Avanzado	Mentoría. Evaluación de pares o procesos de acompañamiento al aula. Encargado/a de formación continua. Especialista y apoyo técnico en investigación educativa, didáctica, evaluación, gestión curricular, gestión pedagógica aulas heterogénea u otros temas. Gestión de redes. Vínculos con academia (profesores guías de la universidad).
Experto I	Pasantías. Docencia universitaria (tramos Expertos podrían ser homologables a grado de Doctor, como requisito para dictar alguna cátedra, por ejemplo). Investigación educativa avanzada.
Experto II	Participación en agencias locales a cargo de desarrollo profesional docente u otras áreas. Apoyo interesuelas en redes locales de desarrollo escolar.

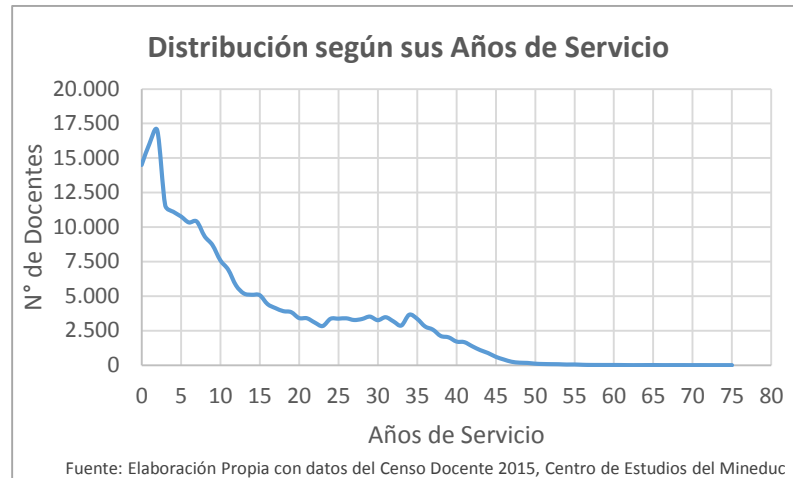
En la actualidad, varias de estas labores o funciones son realizadas por profesores, con las horas disponibles que tienen para el desarrollo de su trabajo. Sin embargo, y más allá de lo que se esté implementando hoy en las escuelas, sería conveniente visibilizar estas tareas, dar cuenta de la complejidad que tiene el quehacer docente y reconocer que existe una serie de otras actividades que, más allá del aula, permitirían enriquecer los procesos que se llevan a cabo en la escuela y mejorar el trabajo de distintos equipos de profesores al interior de la institución escolar.

➔ **Condiciones para el Tramo Temprano:** De acuerdo a lo señalado en el Proyecto de Ley, se espera que todos los y las docentes alcancen el desarrollo óptimo, correspondiente al tramo Avanzado. Sin embargo, de acuerdo a cómo están definidos y descritos los mecanismos y procedimientos para avanzar de un tramo a otro, el Proyecto no establece la obligatoriedad de que todos los docentes alcancen este nivel, en cuanto se puede permanecer durante toda la carrera en el tramo Temprano.

Es importante considerar que para las y los docentes en ejercicio la exigencia mínima estipulada para alcanzar el tramo Temprano es contar con resultados en Nivel Básico del Portafolio de la Evaluación Docente, y que las y los docentes que voluntariamente utilicen los resultados de las pruebas AVDI o AEP, pueden acceder a este tramo con los resultados más bajos (categoría D) en estas evaluaciones.

Para Educación 2020 resulta pertinente establecer diferencias entre las y los docentes que ingresen al sistema con los nuevos requisitos estipulados por este Proyecto, de aquellos que actualmente se desempeñan en los establecimientos financiados por el Estado, en cuanto hay trayectorias y “cambios en las reglas del juego” que es necesario considerar. Sin embargo, es importante conocer la distribución etárea de los docentes en ejercicio, pues no se comportan como un grupo homogéneo.





Es posible distinguir dos grandes grupos de docentes: el primero es un grupo de profesores jóvenes (alrededor de los 30 años), con pocos años en el sistema (6,6). El segundo es un grupo de mayor experiencia, de edad más avanzada (55 en promedio) y con más de 25 años en el sistema.

Tipología de profesores según edad y años de servicio			
Grupos según edad	Promedio de edad	Años promedio de servicio	Años promedio de servicio en el mismo est.
Grupo 1	33,5	6,6	3,9
Grupo 2	55,9	25,3	14,1

Atendiendo a esta clasificación, se propone:

- a) Permitir a las y los docentes que pertenezcan al grupo dos recién descrito (al momento de aprobación de la Ley) mantenerse en el tramo Temprano sin la obligación de llegar al tramo Avanzado.
- b) Establecer un **tiempo máximo de permanencia en el tramo Temprano para docentes “jóvenes” del sistema y para aquellos que ingresen una vez aprobada la Ley**, tiempo que debiese ser de ocho años (tal como se establece para el tramo Inicial). En caso de que el/la docente haya reprobado su primera evaluación en el tramo Inicial, proponemos que el período máximo de permanencia en el tramo Temprano se reduzca a seis años. Sobre este punto, es necesario asegurar que todos los profesores en esta situación reciban los apoyos requeridos para la mejora de su práctica, estableciendo además la posibilidad de que puedan diversificar su ejercicio laboral en otras funciones, que no necesariamente concentren toda su jornada en aula. Señalamos esto porque nos parece pertinente elevar el nivel de exigencia a docentes y educadores, con el adecuado equilibrio entre exigencia y apoyos requeridos para el mejoramiento de su labor.

➔ **Tramo Transitorio:** Las y los profesores que ejercen actualmente en sistemas particulares subvencionados –y particulares, que si bien no son materia de este Proyecto de Ley, eventualmente podrían cambiar de dependencia y empleador– al no contar con resultados de Evaluación Docente, serían encasillados en el tramo Inicial, lo que no reconoce ni su trayectoria y experiencia profesional, ni su perfeccionamiento, lo que podría traducirse en un menoscabo profesional. Sugerimos que la transitoriedad de permanencia en un tramo, se adecue de la mejor manera a la realidad del profesorado y sus características, pudiendo reconocerse, también, los sistemas de evaluación local que han venido desarrollando algunos empleadores, siempre y cuando estos cumplan con las exigencias establecidas por el Ministerio.

➔ **Tiempos:** Los plazos estipulados en el Proyecto para clasificar a las y los profesores según sus resultados evaluativos, no coinciden con los inicios del año escolar. Esto generaría ciertos desfases que, si bien no representan un problema severo, pueden optimizarse para tener mayores claridades.

Componentes de articulación

📌 **Carrera directiva:** Se requiere generar a la brevedad posible un Proyecto orientado a la descripción, diseño e implementación de una carrera directiva, que señale lo que se espera de los profesores y profesoras que asumen cargos directivos, dado que un equipo docente fortalecido y robusto que no cuente con una buena dirección –especialmente desde la gestión técnico-pedagógica de la escuela–, puede fallar en el objetivo de conseguir aprendizajes de calidad en sus estudiantes. Por tanto, se requiere crear definiciones, apoyos, espacios y oportunidades de desarrollo para los equipos directivos de las escuelas, con especial énfasis en los jefes técnico pedagógicos, ya que prácticamente no han existido programas ni políticas específicas para este cargo, que se perfila como fundamental para la conducción y liderazgo de una escuela con los desafíos que se presentan en el actual escenario.

4. Sistema de Reconocimiento de Desarrollo Profesional Docente

➔ **Sistemas evaluativos simultáneos:** La Evaluación Docente, tal como se ha venido implementado hasta ahora y robustecida con las mejoras en el instrumento Portafolio, funcionaría paralelamente con el Sistema de Reconocimiento para el sistema Particular Subvencionado. Si bien se comprende que esto obedece a las diferencias en los modelos de contratación –Estatuto Docente coexiste con Código del Trabajo–, dos sistemas paralelos pueden generar confusiones. Se sugiere que el modelo de evaluación o reconocimiento de desarrollo profesional docente sea lo más homólogo posible, entregando claridades y aportando elementos de equidad al proceso.

➔ **Frecuencia de participación en el proceso de reconocimiento:** El Proyecto establece la participación cada cuatro años en el sistema de reconocimiento profesional, similar a lo establecido en la actual Evaluación Docente. Al respecto, tanto para agilizar la progresión profesional como para reducir tensiones en el sistema, Educación 2020 propone establecer la posibilidad de que docentes en el tramo Inicial y Temprano puedan participar del proceso cada dos años. Al respecto:

- a) Se propone que las y los docentes en el tramo Inicial participen voluntariamente del proceso a los dos años, pudiendo avanzar directamente al tramo Avanzado si es que logran resultados

destacados. Cabe señalar que la experiencia ha demostrado que profesores con dos años de ejercicio pueden alcanzar un nivel óptimo de desempeño¹.

- b) Se propone la posibilidad de que docentes que no hayan podido pasar del tramo Inicial al Temprano o del Temprano al Avanzado, puedan participar voluntariamente del proceso a los dos años. Con esto, se abre una nueva opción para avanzar en el sistema, disminuyendo la presión que significa esperar cuatro años para participar de un proceso que eventualmente puede significar la salida del sistema.
- c) Aquellos docentes que hayan permanecido ocho años en el tramo Inicial y que no logren pasar al tramo avanzado luego de cuatro años en el tramo Temprano, debiesen obligatoriamente participar del proceso a los dos años, de modo que no puedan estar más de seis años en el tramo Temprano (y por ende, catorce años en el sistema).

➤ **Combinatoria de puntajes:** Para Educación 2020 es un contrasentido que docentes con bajo desempeño en los instrumentos de evaluación puedan acceder al tramo Avanzado. Por lo tanto, creemos necesario:

- a) Aclarar a qué niveles de logro en los resultados del Portafolio de la Evaluación Docente corresponderán los resultados clasificados en los niveles A, B, C, D y E del Portafolio en el nuevo sistema.
- b) Mantener los cambios introducidos en la Cámara de Diputados sobre las combinatorias de puntaje exigidas para avanzar en la Carrera (con énfasis en los requisitos para alcanzar el tramo avanzado).

PROFESORES NUEVOS				
Portafolio	Instrumento de Evaluación de Conocimientos			
	a	b	c	d
a	experto II	experto II	experto I	temprano
b	experto II	experto I	avanzado	temprano
c	experto I	avanzado	temprano	inicial
d	temprano	temprano	inicial	inicial
e	Inicial			

- c) Modificar la combinatoria propuesta para las y los docentes en ejercicio, impidiendo que profesores con resultados D en el Portafolio o el Instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos puedan acceder al tramo avanzado.

Situación actual

PROFESORES EN EL SISTEMA				
Portafolio	Instrumento de Evaluación de Conocimientos			
	a	b	c	d
a	experto II	experto II	experto I	avanzado
b	experto II	experto I	avanzado	temprano
c	experto I	avanzado	temprano	temprano
d	avanzado	temprano	temprano	temprano
e	Inicial			

Propuesta de Educación 2020

PROPUESTA PROFESORES EN EL SISTEMA				
Portafolio	Instrumento de Evaluación de Conocimientos			
	a	b	c	d
a	experto II	experto II	experto I	temprano
b	experto II	experto I	avanzado	temprano
c	experto I	avanzado	temprano	temprano
d	temprano	temprano	temprano	temprano
e	Inicial			

¹ Ávalos, B (2013) ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile.

➔ **Tiempos:** Garantizar que las y los docentes que participarán de los procesos de Reconocimiento de Desarrollo Profesional Docente tengan los tiempos y condiciones necesarias para hacer sus evaluaciones de manera adecuada e, idealmente, desde metodologías colaborativas.

➔ **Retroalimentación:** Es necesario que los sistemas evaluativos que se implementen tengan una adecuada retroalimentación de sus resultados, tanto a los docentes como a los equipos directivos de cada escuela. De esta manera, los resultados deben apuntar a la comprensión del proceso y aportar al desarrollo profesional docente.

Componentes de articulación

📌 **Mesa Técnica de Evaluación:** Actualmente, y de acuerdo a los compromisos establecidos por el Ministerio, se está desarrollando una mesa de expertos en la materia, que entregarán recomendaciones y orientaciones para el diseño definitivo del sistema evaluativo. Sugerimos tener en cuenta los resultados de ese trabajo en la delimitación final de las orientaciones, ya sea para las grandes definiciones del sistema de reconocimiento de desarrollo profesional, o para los lineamientos técnicos que se requiere tener para su implementación.

📌 **Marco para la Buena Enseñanza:** Acelerar su proceso de actualización, ya que es necesario distinguir, socializar y comprender aquellos elementos que, renovados a la luz de la experiencia de los últimos años, señalan qué se entiende por una enseñanza inclusiva y de calidad. De la misma manera, ha de constituir referente para la construcción de los instrumentos de evaluación que requiera el sistema. También se requiere diversificar la “Buena Enseñanza”, atendiendo a distintos contextos y modalidades, particularmente, educación inicial y técnico profesional.

📌 **Capacidades instaladas:** La producción y aplicación de sistemas y mecanismos evaluativos requiere de profesionales calificados que, además, tengan conocimiento y experiencia en el mundo escolar. Esto supone un desafío mayor: significa contar con los equipos y recursos para producir el volumen de instrumentos de evaluación, corrección y comunicación de resultados que se requerirá en el sistema, y que puedan cumplirse en plazos adecuados. Por tanto, es importante articular con la oferta de postgrado y formación en servicio, que permita formar profesores especialistas en evaluación.

📌 **Reconocimiento de docentes no profesores de la educación técnico profesional:** Para generar y/o mejorar los instrumentos de evaluación que se necesiten, se podría estudiar la posibilidad de articular con Chile Valora, que en la línea de certificar competencias laborales, podría entregar insumos para el reconocimiento de los docentes especialistas T.P que, en la actualidad, no tienen formación pedagógica.

5. Remuneraciones

Aspectos a mejorar

➔ **Aportes directos versus subvención:** Si bien es cierto la mayor parte de los recursos incorporados por el Proyecto se entregan de manera directa, una suma importante (asignación por tramo hasta el Temprano y como una parte del Experto 1 y Experto 2, aumento de horas no lectivas) se hace a través de la subvención.

Más allá de los problemas estructurales que supone el financiamiento vía *vouchers*², asignar recursos para el pago a docentes bajo esta fórmula podría agravar la crisis financiera en muchos colegios de la Educación Pública. Esto porque como puede observarse en la siguiente tabla, no existe una relación directa entre el número de estudiantes (base para el cálculo de la subvención) y el número de docentes que trabajan en cada dependencia. En términos simples, en los colegios públicos hay menos estudiantes, pero no necesariamente hay menos profesores, y si los hay, la relación no es necesariamente proporcional.

RAZÓN ESTUDIANTES/PROFESORES SEGÚN DEPENDENCIA			
Región	Educación Pública	Educación Subvencionada	Diferencia
1	13,0	19,5	6,5
2	17,7	21,7	4,0
3	16,0	17,6	1,6
4	11,0	15,9	5,0
5	10,9	15,3	4,5
6	12,6	16,9	4,3
7	11,5	16,6	5,1
8	11,0	16,0	5,0
9	11,4	14,2	2,8
10	11,9	15,5	3,6
11	9,2	15,0	5,8
12	11,0	13,9	2,9
13	14,4	18,8	4,3
14	11,8	13,9	2,1
15	12,3	16,8	4,5
Total general	12,5	17,1	4,6

➔ **Complejidades en la composición salarial y menoscabo a las educadoras de párvulo:** Si bien el proyecto de ley busca simplificar la remuneración docente, existen dificultades para la homologación de las condiciones salariales del profesorado de básica y media con las remuneraciones de educadoras de párvulos no escolares. Este grupo –que ejerce en establecimientos JUNJI, Integra y VTF– no cuenta con la Renta Básica Mínima Nacional y la Asignación de Experiencia, al no estar regidos por el Estatuto Docente. Además, un mínimo porcentaje de programas de pregrado en educación de párvulos (14 de 77) tienen menciones asociadas, lo cual disminuiría la composición salarial al no recibir la asignación por mención propia del BRP.

➔ **Asignación por vulnerabilidad:** El ejercicio de la docencia en contextos de alta vulnerabilidad social, busca ser reconocido en base a una asignación específica, que, si bien ha sido mejorada de

² Educación 2020, La reforma educativa que Chile Necesita. Propuesta de Financiamiento

manera importante, todavía es insuficiente como incentivo para trabajar en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios.

En efecto, la asignación propuesta no cubre la diferencia salarial que hoy existe entre docentes que se desempeñan en establecimientos sin SEP y establecimientos con más de un 60% de estudiantes prioritarios. Dicha diferencia en la actualidad asciende a los \$134.000 en el sector público³.

Proponemos entonces:

- a) **Aumentar los recursos para la asignación**, de modo que al menos puedan cubrir las diferencias negativas presentes en la actualidad.
- b) **Diferenciar la asignación según porcentaje de estudiantes prioritarios**, con montos específicos para tramos de entre 60% y 80%, y otro superior para establecimientos por sobre 80% de estudiantes prioritarios.
- c) **Complementar la asignación con otra clase de incentivos y apoyos** que entreguen un mayor soporte a los profesores que trabajan en establecimientos caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad social: acceso preferente a ofertas de formación continua y becas de postgrado, posibilidades de pasantías y articulación con otros mecanismos de apoyo, al interior de la escuela y en el territorio.

➔ **Aportes del sostenedor:** El Proyecto no establece límites a los aportes que pueden hacer los sostenedores para mejorar las remuneraciones de sus profesores. Si bien resulta positivo estimular aportes extraordinarios por parte de los sostenedores, estos debiesen estar referidos a un porcentaje de la remuneración básica, a fin de evitar diferencias salariales que puedan explicarse por la tenencia/ausencia de recursos de un sostenedor en particular.

Componentes de articulación

📌 **Educación y desarrollo social:** Para ejercer la docencia en contextos de alta vulnerabilidad social, se requiere vincular los procesos educativos con el desarrollo social. Por tanto, es necesario:

- a) Fortalecer los equipos psicosociales o socieducativos de las escuelas, para que trabajen de manera coordinada con las y los docentes.
- b) Generar ofertas de formación en servicio que puedan fortalecer las competencias docentes y directivas para trabajar en estos contextos.
- c) Fortalecer el diálogo entre la escuela y los servicios territoriales que apoyan el desarrollo social de las comunidades.

6. Horas lectivas/no lectivas

Aspectos a mejorar

➔ **Modificación de los planes de estudios:** El entregar horas no lectivas en la proporción requerida (60/40) queda supeditado al crecimiento económico del país, lo que si bien es una medida con un

³ Presentación Elige Educar, Discusión Carrera Docente

trasfondo serio, restringe un cambio fundamental para el quehacer del profesorado. Chile es el país de la OCDE donde sus profesores cuentan con menos tiempo para realizar otras actividades que no sea estar frente a los alumnos⁴, y por ende modificar esta realidad debe ser una prioridad para el país.

Entre 1ro y 6to básico, las y los estudiantes de Chile pasan más de 6.000 horas en clases, muchas más que las que pasan niños y niñas en las salas de clase de Alemania, Japón, Finlandia, China, México y todos los países de la OCDE (donde el promedio de horas de clases destinadas a la instrucción obligatoria en primaria es ligeramente superior a las 4.000). Asimismo, las más de 1.000 horas de clase que cada año tienen los estudiantes de básica en Chile sobrepasan con creces el promedio en los países OCDE, que es de 791⁵.

Al respecto, Educación 2020 propone modificar los planes de estudio, reduciendo el total de horas de clase en el sistema. Esto permitiría descomprimir la labor de las y los profesores, transformando estos espacios en horas no lectivas, al mismo tiempo que permite generar espacios de aprendizaje que resulten más desafiantes y motivadores para las y los estudiantes. Esto porque para que la escuela pueda seguir funcionando con el equipo de trabajo que tiene, necesariamente ha de ampliarse la oferta programática intersectorial, vinculando al establecimiento con otras instituciones que permitan aportar al desarrollo de los estudiantes.

Es fundamental hacer un esfuerzo país por articular la escuela con otros actores que puedan contribuir a desarrollar los ámbitos a que apuntan los indicadores de Desarrollo Personal y Social que evalúa la Agencia de Calidad, por ejemplo, y alineados a los propósitos fundamentales del proceso educativo que se declaran en el Artículo 2 de la Ley General de Educación. Talleres y otras actividades de aprendizaje hechas por distintos Ministerios, organismos estatales y no gubernamentales, pueden aportar al desarrollo artístico, físico, cultura, así como el fomento del trabajo autónomo y colaborativo entre estudiantes.

➔ **Horas no lectivas en el nivel parvulario:** La propuesta de mejora en aumento de horas no lectivas no considera a las educadoras que ejercen en NT1 y NT2, pues en las escuelas las y los educadores de párvulos no se rigen por la proporción que establece el estatuto docente.

Debido a la importancia de este nivel de enseñanza en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, debiera priorizarse que las y los educadores cuenten con una adecuada proporción de su jornada de trabajo para el desarrollo de labores complementarias a las de las salas de actividades. Además, se debe considerar que NT2 está establecido como nivel obligatorio y cuenta con recursos SEP.

Las educadoras que trabajan en salas cunas y jardines infantiles, atendiendo a niños y niñas de 0 a 3 años, **tienen 0% de horas no lectivas**, aun cuando haya alguna excepción de empleadores que entregan una o dos horas semanales para labores que se desarrollan sin estar frente al grupo de niños y niñas. Es una necesidad urgente resolver esta situación, para mejorar el ejercicio profesional en estos niveles educativos. Las horas no lectivas en educación parvularia deben responder a las

⁴ Education at a Glance 2014, OCDE.

⁵ Education at a Glance 2013 y 2014, OCDE

particularidades de cada uno de sus niveles, diferenciándose de los usos que se haga de ellas en educación básica o media.

Componentes de articulación

📌 Política de Desarrollo Curricular: Se requiere fortalecer las competencias de directivos y docentes para que lideren los cambios requeridos para modificar planes de estudio y para definir qué clase de actividades son las que necesitan desarrollar sus estudiantes de acuerdo al proyecto educativo institucional. Cambios en el modo de hacer de las escuelas, permitirían cubrir los objetivos de aprendizaje del currículum de una manera más flexible e innovadora, diversificando prácticas de enseñanza o formas de organización curricular, de manera tal de garantizar una educación inclusiva y de calidad para niños, niñas y jóvenes. El diseño e implementación de estos nuevos modos de gestionar el currículum requieren lineamientos y apoyos claros, posibles de establecer desde nuevas políticas de desarrollo curricular, totalmente en necesarias en el marco de la Ley de Inclusión y del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

📌 Fortalecimiento de la educación pública y resultados “Agenda Corta”: Utilizar los mecanismos y acuerdos disponibles en el sistema para que cada establecimiento educacional pueda garantizar que las y los profesores tengan la infraestructura y equipamiento necesario para trabajar individual y colaborativamente en las labores complementarias al quehacer de aula.

📌 Mesa Técnica Cantidad Estudiantes por Sala: Como parte de los compromisos de las conversaciones del Proyecto de Ley, surgió esta mesa técnica para estudiar el tema de cantidad de niños, niñas y jóvenes que pueden conformar un grupo curso. Se requiere dar mayor celeridad a los resultados de esta mesa, que idealmente pueda considerar también la posibilidad de generar cambios en el modo de organizar los grupos curso al interior de la escuela, descomprimiendo así la estructura tradicional a la que está acostumbrado el sistema.

7. Puesta en marcha del sistema

Aspectos a mejorar

➡ **Educación Parvularia:** El ingreso a Carrera Docente de las educadoras de párvulo no puede obedecer ni al proceso de reconocimiento oficial de los jardines infantiles y salas cuna, ni a la inexistencia de procesos de evaluación disponibles para el nivel. Estos problemas se subsanarían atendiendo a lo siguiente:

- a) Que los jardines infantiles y salas cuna que cumplan con la normativa del reconocimiento oficial, ingresen automáticamente al sistema de desarrollo, sin esperar al año 2020 como lo estipula el proyecto de ley.
- b) Para aquellos establecimientos que no cuenten con las normas estructurales, diseñar una autorización transitoria, la cual deberá acreditar el cumplimiento de determinados requisitos asociados a la calidad de la educación (proyecto educativo, reglamento interno, coeficientes técnicos acorde a la matrícula establecida, material didáctico y pedagógico); mientras el resto

de los requerimientos (estructurales) serán completados como plazo máximo 2025, año en el cual se encontrará en régimen dicho proyecto de ley.

- c) Diseñar un tramo transitorio que permita incorporar a educadoras de párvulos de todos sus niveles que se desempeñen en establecimientos con financiamiento estatal y que cumplan los primeros requisitos sobre la ley de inclusión.
- d) Diseñar mecanismos de evaluación de desempeño que se puedan implementar desde la puesta en marcha del sistema; ajustados a educación de párvulos.

La importancia que tienen estos niveles educativos para el desarrollo de niños y niñas, es fundamental, por tanto, debiésemos *Comenzar desde el principio*⁶ y focalizar los esfuerzos requeridos para dotar a las Educadoras y Educadores de Párvulo con las mejores condiciones posibles para desarrollar su trabajo.

➡ **Encasillamiento en tramos:** El ingreso de docentes que no tengan procesos de evaluación y/o que trabajen en establecimientos particular subvencionados, se daría al tramo inicial, lo que no permite reconocer ni la trayectoria profesional ni el perfeccionamiento. Se debe generar un mecanismo que permita reconocer dichas trayectorias profesionales, independientemente de si cuentan o no con resultados evaluativos correspondientes al proceso de “encasillamiento”. Si bien hay algunas declaraciones al respecto por parte del Ministerio, se necesita contar con mayores claridades; atendiendo a la heterogeneidad de los profesores que se encuentran actualmente en ejercicio.

Componentes de articulación

📌 **Políticas de Primera Infancia:** Generar coherencia del sistema educativo con los lineamientos que el desarrollo social, en los últimos gobiernos, ha impulsado para el fortalecimiento de políticas públicas y mecanismos de apoyo a la primera infancia, reconociendo la importancia de esta etapa de desarrollo en el futuro crecimiento de las personas, a nivel cognitivo, emocional y social.

📌 **Ley de Inclusión:** Se sugiere articular el ingreso de los colegios particulares subvencionados al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, según vayan cumpliendo los requisitos establecidos en la Ley de Inclusión que, por su parte, requiere contar con docentes que fortalezcan sus competencias profesionales, para hacerse cargo de los desafíos que supone gestionar pedagógicamente aulas crecientemente heterogéneas.

Conclusión y proyecciones

Si bien el Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente supone una mejora de la valoración, condiciones de trabajo y características de todas y todos los profesores de Chile, requiere de una serie de mejoras y articulaciones que, de acuerdo a lo señalado anteriormente, son necesarias para que el sistema funcione de manera adecuada y no se traduzca, por tanto, en esfuerzo vanos.

⁶ Diálogos para la Educación Parvularia. Comencemos desde el principio, 2015.

Muchos de los elementos que hemos señalado en componentes a articular, ya existen actualmente, otros requieren de esfuerzos para su creación y diseño.

Consideramos necesario para el óptimo funcionamiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se requiere complementarlo con los siguientes cambios:

- **Simplificación de la estructura remuneracional de los docentes:** contratación por jornadas (no por horas) y condensación de las asignaciones, nuevas y antiguas, que no signifiquen pérdida de derechos y que reconozca las reivindicaciones y logros del gremio.
- **Reorganización de la estructura de funcionamiento laboral de las educadoras de párvulos:** los tipos de contratación y diferencias en las dependencias/empleadores, genera discriminaciones en el sistema, lo que tiene efectos sobre el aprendizaje y formación de los niños y niñas.
- **Cambio en el modelo de financiamiento escolar:** un sistema inclusivo, que acoge la diferencia, valora la diversidad y entrega educación de calidad acorde a los requerimientos y desafíos de la actual educación, no puede tener un sistema de financiamiento que esté supeditado a que los estudiantes asistan a clases. Se requiere un cambio profundo en esta línea.
- **Políticas de desarrollo curricular:** entendiendo que la docencia de calidad que el país necesita hoy sobrepasa con creces el trabajo individual del profesor y su labor en la sala de clases, se requiere empoderar a las comunidades educativas para que puedan desarrollar procesos de lectura, análisis y contextualización curricular; lo mismo que generar currículums propios y generar organizaciones distintas de sus horas de clase y horas de libre disposición. Para esto, articular formación inicial con formación continua y políticas específicas de apoyo en estas materias, resulta muy necesario.
- **Institucionalidad Docente:** en el marco de los nuevos requisitos, exigencias y beneficios que supone la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, debiese existir una institucionalidad que acoja las demandas, requerimientos y dudas de los profesores y educadoras; que se articule adecuadamente con CPEIP, con Colegio de Profesores y otras organizaciones docentes, de manera de garantizar la adecuada comprensión del sistema y sus alcances, al menos en su primer período de implementación.

La generación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente supone un gran esfuerzo país: su formulación debe ser la mejor posible, para que alcance los efectos esperados.