

PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DE FORMADORAS Y FORMADORES DE DOCENTES EN CHILE

RESULTADOS PRIMERA ENCUESTA NACIONAL



OEI

redfforma
RED FORMADORES
DE FORMADORES

DOCENTES

Programa de Investigación
Docentes: Formación y Profesión
Universidad Alberto Hurtado

Financiamiento: Organización de Estados Iberoamericanos. Oficina Chile.
Iniciativa y Coordinación: Red de Formadores de Formadores (Redfforma)
Ejecutor: Universidad Alberto Hurtado.
Programa de Investigación: Docentes Formación y Profesión.

Equipo de Investigación

Tatiana Cisternas León (Coordinadora)
Andrea Ruffinelli Vargas
Solange Gorichon Gálvez
Rodrigo Leal de Calisto

Equipo Técnico

Carolina González Cárdenas
Rocío Rojas Flores

Apoyo a la elaboración y validación

Beatrice Ávalos (Experta Nacional)
Ana Carolina Maldonado (Elaboración y Pilotaje)
Helena Montenegro (Elaboración y Pilotaje)
Tatiana Díaz Arce (Elaboración y pilotaje)
Carolina Hirmas Ready (Validación Pilotaje)

Revisión

Francisco Gárate Vergara. OEI - Chile

Diseño y diagramación

Walther Reyes Palominos

Publicado: Junio 2022

ISBN: 978-956-8624-35-4

Sello editorial: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura (978-956-8624)

Nota: En este documento se utiliza lenguaje inclusivo para referirse a todas las personas mencionadas. Para dar fluidez al texto, en algunos casos se utilizan términos genéricos para referirse a hombres y mujeres con el fin de facilitar la fluidez y comprensión.

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	4
Agradecimientos	5
Introducción	6
1. Aspectos metodológicos	8
1.1. Objetivos, construcción y validación de instrumento.	8
1.2. Diseño Muestral	11
1.3. Procedimiento aplicación de la encuesta	13
1.4. Análisis de la información.	14
2. Resultados	15
2.1. Caracterización de las y los formadores de docentes	15
2.2. Procesos de inserción y necesidades de desarrollo profesional	21
2.3. Políticas Públicas en Educación: la perspectiva de las/os formadores	33
2.4. Visión sobre los procesos de formación inicial docente	37
2.5. Organización y participación en las instituciones formadoras de docentes	45
2.6. Temas de contingencia nacional: Nueva Constitución	49
2.7. Temas de contingencia nacional: Consecuencias de la pandemia	50
3. Reflexiones y aportes al debate	57
4. Referencias Bibliográficas	60

PRESENTACIÓN

El texto que se presenta posee una riqueza tremenda y nace desde un estudio elaborado por académicas y académicos del Programa de Investigación Asociativa Docentes: Formación y Profesión de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. En un trabajo en conjunto entre la citada universidad, Redfforma y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI/Chile.

En este texto se encuentra el informe de Perspectivas y Experiencias de Formadoras y Formadores de docentes en Chile, que corresponde a los resultados de la Primera Encuesta Nacional, elaborada durante el 2021 y que configura el estudio caracterización, perspectivas y experiencias de las y los formadores a través del diseño y aplicación de una Encuesta Nacional dirigida a formadoras/es de docentes de distintas universidades del país.

La formación docente ha sido uno de los puntos importante, en el debate político y académico nacional y en este sentido desde la OEI Oficina Chile, se han provistos diversas investigaciones interuniversitarias de alcances regionales y nacionales, en temas disciplinares, prácticos y teóricos. En ese sentido, desde la educación superior en la formación docente, se planean diversos desafíos que se derivan de la carrera profesional docente, marcando un punto de inflexión en la formación inicial y continua del profesorado. Las instituciones de educación superior han tenido que generar innovaciones curriculares, en base a los estándares pedagógicos y disciplinares, acompañados de los documentos del Marco para la Buena Enseñanza, que se trabajan en los distintos niveles y modalidades de educación. Estos avances en la política pública se han ido constatado de diversos estudios e investigaciones, en el diseño, implementación e impacto que buscan dar paso a la reflexión pedagógica permanente de la educación.

El presente estudio, entrega una tremenda información, dada por su muestra a nivel nacional y de distintas instituciones, como también de los resultados, que hacen y harán sostener diálogos reflexivos, pero a su vez con gestión en la mejora del quehacer universitario en la formación de las y los docentes y por sobre todo en las condiciones académicas, administrativas y de gestión para generar nuevos conocimientos por los formadores/as de formadores de nuestro país. Por lo tanto, nos invita a la acción a nivel de universidad, facultad y escuelas de educación, para dar un sentido de estructura reflexiva a la mejora continua por la calidad de una educación para todos y todas.

Por otra parte, nos queda agradecer la iniciativa de Redfforma, el apoyo de las instituciones participantes y a las formadoras y los formadores que fueron parte de esta consulta. Este interesante estudio aporta al campo del conocimiento en esta materia específica y a la toma de decisiones en torno a la formación de formadores y formadoras de Chile.

Profesor Dr. Francisco Garate Vergara
Coordinador Educación OEI-Chile

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a las universidades que participaron en esta primera Encuesta Nacional destinada a formadoras y formadores de docentes, en especial, a sus Decanaturas, Direcciones de programas de pedagogía, autoridades universitarias y miembros de la Red de Formadores de Formadores (Redfforma) que apoyaron el desarrollo de esta consulta nacional.

También nuestros sinceros agradecimientos a Carolina Hirmas Ready por su constante apoyo, empuje y acompañamiento en distintas etapas de este estudio, y en particular animando y coordinando con las autoridades de las universidades pertenecientes a esta Red.

Asimismo, el apoyo brindado por el directorio de Redfforma, que con apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, Oficina Chile) hicieron posible la realización de esta encuesta,

Y, muy especialmente, al conjunto de formadoras y formadores que participó de esta consulta compartiendo su valiosa mirada acerca de la Formación Inicial Docente y del sistema educativo en general.

INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente (FID) es un ámbito estratégico dentro de cualquier agenda de transformación o mejoramiento educativo. En Chile, la preparación de docentes ha sido objeto de diversas políticas públicas y de amplios debates e investigaciones. Con la Ley 20.903 (del año 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se impulsan nuevas medidas que buscan impactar en el ingreso, formación y egreso de docentes, especialmente, la renovación de los estándares pedagógicos y disciplinares y su carácter obligatorio para las instituciones formadoras, tiene importantes implicancias para todos los actores involucrados en estos procesos. A lo anterior se suman transformaciones políticas y sociales, nuevas perspectivas sobre la profesión docente y un contexto de pandemia mundial que visibiliza, valora y también problematiza el papel de la escuela y los docentes en la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En este contexto, un actor clave es el formador y la formadora de docentes esto es, todos quienes desarrollan la tarea de preparar a las futuras profesoras y profesores en distintas áreas y niveles en el transcurso de una carrera o programa de pedagogía. Este actor tiene la responsabilidad y el desafío de encarnar – y encarar – las demandas a la FID que surgen desde las políticas, las transformaciones sociales y los avances en el conocimiento. ¿Quiénes son las y los formadores de docentes en Chile? ¿Qué mirada tienen ante su rol y los desafíos actuales? ¿Cuáles son sus preocupaciones y opiniones sobre las políticas que impactan la FID? ¿Cómo perciben los espacios de participación en las instituciones universitarias? Pese al lugar estratégico y significativo de quienes preparan a futuros docentes, son escasos los estudios nacionales e internacionales que le den visibilidad y recojan sus miradas, desafíos y expectativas.

Es así, que la Red de Formadores de Formadores (Redfforma) junto a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI - Chile) se propuso aportar al conocimiento sobre las y los formadores a través del diseño y aplicación de una Encuesta Nacional dirigida a formadoras/es de docentes. Cabe señalar que REDFFORMA tiene entre sus líneas de acción, el propósito de visibilizar el rol fundamental que ocupan los formadores de docentes en la preparación y el desarrollo profesional del profesorado.

Con estos antecedentes, la OEI y Redfforma convocaron al Programa de Investigación Asociativa Docentes: Formación y Profesión de la Universidad Alberto Hurtado para efectuar el diseño y aplicación de esta primera encuesta nacional. Este equipo tiene como misión contribuir a la generación de nuevo conocimiento relevante en el campo de la formación y desarrollo profesional docente a través de la ejecución y difusión de investigación de calidad y para ello, puso a disposición de este proyecto a sus investigadoras y especialistas en formación inicial docente.

El desafío de levantar un instrumento que sea sensible a las miradas y preocupaciones de este actor llevó al diseño y validación de la encuesta e implicó la participación permanente de formadoras/es de distintos niveles y disciplinas que con sus propuestas y observaciones dieron pertinencia y validez a los ítems de esta consulta. Un segundo desafío fue establecer un diseño muestral que diera representatividad a los resultados obtenidos. En Chile no contamos con cifras oficiales ni estudios previos acerca de cuántos se desempeñan en la formación inicial de docentes, lo que se constituye en sí mismo como una necesidad para las políticas públicas. Estos esfuerzos permitieron alcanzar la participación de 1139 formadores de 18 universidades chilenas pertenecientes a 9 regiones del país.

Los contenidos de este documento se organizan en tres partes. La primera parte contiene la descripción de las principales decisiones metodológicas tales como la definición de la muestra y participantes, el diseño y proceso de validación del instrumento y el procesamiento y análisis de datos. El segundo apartado expone los resultados obtenidos de esta encuesta dividido en cuatro ámbitos: a) caracterización del formador/a; b) visiones de este actor sobre políticas públicas en educación; c) percepciones sobre distintos ámbitos de la formación inicial docente; d) organización y participación dentro de las instituciones y programas y e) percepciones sobre temas de contingencia nacional: nueva constitución y consecuencias de la pandemia. Finalmente se aportan algunas reflexiones e implicancias de los resultados para las instituciones de educación superior, formadores y políticas públicas.

Conocer las perspectivas y experiencias de formadoras y formadores de docentes contribuye directamente al campo de la investigación y de las prácticas, dando visión y mayor protagonismo a este agente estratégico en el contexto de transformaciones constituyendo a las y los formadores de docentes en un actor social y político que incida en forma activa en las políticas educativas y frente al nuevo proceso de democratización del país.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1. Objetivos, construcción y validación de instrumento.

Como fuera señalado anteriormente, poco se sabe sobre quiénes son y la visión que tienen las y los formadores de docentes respecto de diversas temáticas asociadas a su rol y la formación inicial docente, pese a su importante papel en la puesta en marcha de políticas de mejora en este ámbito.

Para conocer la opinión de formadores de docentes en distintas dimensiones se optó por utilizar como estrategia de investigación la encuesta siguiendo las consideraciones de Cea D’Ancona (2001). Su objetivo fue caracterizar a las y los formadores de docentes del país y describir sus visiones en torno a su propia experiencia desempeñando esta labor y otros temas relevantes de política educativa y contingencia. Asimismo, se optó por un formato de aplicación online.

Dada la escasa investigación sobre formadores de docentes, el diseño metodológico del instrumento estuvo orientado por los siguientes principios: a) Pertinencia, es decir las áreas temáticas y preguntas de la encuesta están contextualizadas en las preocupaciones y marcos de acción de los formadores de docentes b) Relevancia, por cuanto se busca identificar temáticas significativas, contingentes y aportadoras al debate actual sobre la formación inicial; c) Robustez y Confiabilidad, es decir, asegurar el diseño de un instrumento robusto y confiable respecto de lo que busca medir.

El proceso contempló la definición, delimitación y elaboración de dimensiones y preguntas, con el soporte y participación de formadores/as con experiencia en distintas áreas que fueron convocados en las etapas de construcción y validación de la encuesta. Así también, el equipo que compone el Directorio de REDFFORMA participó y aportó con su perspectiva en distintas etapas del proceso .

Dimensiones de la encuesta

El diseño del instrumento se inició a partir del levantamiento de las dimensiones clave que permitirían caracterizar y describir la visión de las y los formadores en Chile. De este modo, la encuesta se organiza en cinco dimensiones tal como se presenta a continuación:

DIMENSIÓN 1: Caracterización del formador/a de profesores/as	Se busca caracterizar a los/as formadores, estableciendo datos de su experiencia, trayectoria, funciones, condiciones, necesidades y autopercepción de su identidad docente.
DIMENSIÓN 2: Políticas Públicas en Educación	Identifica las opiniones que tienen los/as formadores/as respecto a las Políticas públicas relacionadas con la educación y con la FID.
DIMENSIÓN 3: Visión sobre los procesos de formación inicial docente	Identifica la percepción y valoración de formadoras/es sobre cuatro ámbitos claves: formación pedagógica; formación didáctica y disciplinar, formación práctica y reflexión.
DIMENSIÓN 4: Organización y participación dentro de los programas de formación	Esta dimensión busca identificar el contexto organizativo de las instituciones el papel que cumplen formadores en los procesos de formación a nivel institucional.
DIMENSIÓN 5: Temas de contingencia nacional	Esta dimensión se adecuará según el contexto y la contingencia que esté presente en cada periodo de aplicación: Nueva Constitución y Pandemia

Construcción de los reactivos

A partir de la definición de dimensiones, se elaboró un listado más detallado de sus componentes como guía para la construcción de preguntas. Las principales definiciones y condiciones en la construcción del instrumento fueron entregados a expertas formadoras de profesores para que elaboraran una primera versión de preguntas para cada dimensión.

- o La encuesta está dirigida tanto a formadores de planta como honorarios o contrata que participan en la FID de las Universidades participantes.
- o La encuesta puede ser contestada, por tanto, por un formador/a que hace un curso disciplinar, pedagógico, didáctica, o por docente que imparte tutorías de práctica. De allí que cuando corresponda se deben incorporar las opciones “no sé” o “no aplica”.

- o La encuesta debe considerar preguntas que dejen opción para las realidades distintas de un formador/a y sus diversos acercamientos a las pedagogías: que realicen docencia desde asignaturas generales de pedagogía, disciplinares, didácticas o vinculadas al área de las prácticas.
- o Esta encuesta se aplicará a las siguientes pedagogías: inicial (parvularia), básica, media y especial). La única pedagogía que no se incluye por su especificidad, es la formación de docentes para modalidad TP.
- o Se asume en esta encuesta la premisa de que las y los formadores tienen opinión sobre múltiples ámbitos de la formación y del contexto educativo. Por ello, se realizan preguntas en relación a políticas públicas o sobre sus formas de participación en la toma de decisiones en las universidades.
- o Para la elaboración de este instrumento se contemplaron las dimensiones indicadas las cuales incluyen descripciones de sus componentes.

Esta etapa se complementó con consultas a REDFFORMA con el objetivo de asegurar que la encuesta responda a las características de coherencia, pertinencia y de representación. Del proceso se obtuvo una versión que fue llevada a validación experta.

Procedimiento de validación y pilotaje

Luego del proceso anterior de elaboración y ajustes de preguntas, el instrumento fue sometido a validación con una experta nacional de trayectoria y conocimiento en el área. El procedimiento consistió en una reunión de trabajo entre la experta una integrante del equipo responsable. La experta analizó previamente la encuesta y en esta instancia efectuó comentarios y sugerencias generales y específicas. De esta instancia se hicieron ajustes significativos en tres aspectos: cantidad de variables/preguntas por dimensión, reduciendo la extensión del instrumento; formulación de los enunciados en algunas preguntas, y cambios en el formato de algunos ítems. El resultado de esta validación dio pie a la versión que luego fue piloteada.

En efecto, el instrumento fue sometido a pilotaje por un total de 6 formadores con distintos ámbitos de especialización (didácticas, formación pedagógica, formación práctica) que se desempeñan en diversas pedagogías (enseñanza media, educación básica, educación parvularia). El pilotaje permitió validar las dimensiones, variables y formato de ítems. Asimismo, se hicieron ajustes específicos en la formulación y ubicación de algunas preguntas. Este proceso participativo de diseño y validación de la encuesta dio pertinencia y relevancia a los ítems de esta consulta y con ello a sus resultados.

1.2. Diseño Muestral

Tal como fuera señalado en el apartado anterior es importante mencionar que esta encuesta está dirigida al conjunto de formadores de docentes, de planta y honorarios, que participan en la FID. Se consideraron las pedagogías del nivel inicial (parvularia), básica, media y especial. La única pedagogía que no se incluye por su especificidad, es la formación de docentes para modalidad Técnico Profesional. Considerando que entenderemos como formador de docentes a todos y todas quienes desarrollan uno o más cursos del plan de estudios en cualquiera de las áreas y niveles, en el transcurso de una carrera o programa de pedagogía, nos abocamos a la tarea de organizar una muestra representativa del universo comprendido por las y los formadores que desarrollan esta función en el país.

Siempre que se calcula o estima una muestra, debemos saber en relación a qué estamos calculando o estimando, para lo cual es importante tener algún antecedente sobre la población. Sin embargo, no contamos con datos oficiales sobre el número de formadores de docentes que se desempeñan en las instituciones que imparten pedagogías en el país.

Asumiendo este panorama, se trabajó en base a una estimación de la muestra estratificada proporcional, basada en el conjunto de instituciones (y formadores) que son parte de Redfforma al año 2021. Este tipo de muestreo, tal como indica su nombre, selecciona elementos de una muestra (i.e. casos) de manera proporcional a la representación que estos tienen en el grupo objetivo. De otro modo, el tamaño de la muestra es proporcional al tamaño que, estratificando por ciertas variables, esta tiene en la población objetivo. El propósito fue obtener una muestra que se aproxime al grupo nacional para lograr estimar la cantidad de carreras, formadores y el tipo de cada uno, lo que es indicativo de una de las ventajas de este tipo de muestreo, pues permite avanzar hacia mayores grados de representatividad, al paso que disminuye el error muestral estimado (Babbie, 2010, p. 214). De otro modo, la función de la estratificación es la de organizar a la población en grupos homogéneos internamente y heterogéneos entre sí, seleccionando un número apropiado de casos en cada grupo. Esto asegura una representación apropiada de los casos, en función de determinadas variables de interés (Babbie, 2010, p. 216; Cea D'Ancona, 2001 p.182).

Para el caso de este estudio, además, el muestreo estratificado se ha realizado bajo un mecanismo de afijación proporcional al peso de los grupos en el conjunto de la población. Esto significa que aquellos grupos mayormente representados en la población alcanzarán un tamaño muestral superior, en relación a aquellos que tienen una presencia menor en la población. El cálculo de este mecanismo de afijación es simple, pues emerge de la multiplicación de la proporción que representa cada grupo en la población (Cea D'Ancona, 2001 p. 184).

Previamente, se trabajó con una muestra estimada a partir del número de programas vigentes al año 2021. Para el caso de las facultades/escuelas de educación chilenas (así como para todos los programas e instituciones), el Consejo Nacional de Educación (CNED) dispone de un repositorio nacional que da cuenta de la oferta de vacantes de pregrado. Para el año 2021, las facultades ofrecen un total de 36.079 vacantes, distribuidas en 1.011 programas, tanto técnicos

como profesionales, pertenecientes a 75 instituciones de educación superior. De este modo, podemos elaborar un panorama más o menos general de cómo se distribuyen los programas a nivel nacional, en relación a algunas variables administrativas (tamaño, región, cantidad de programas, arancel, principalmente), con el objetivo de trabajar sobre un conjunto de planteles más o menos representativos de su diversidad para aplicarles la encuesta. Así, advertimos que un poco más de 50 instituciones imparten como máximo 15 programas del campo de la educación, aportando cada una entre un 0,1% y un 1,5% de la oferta total de matrícula. A su vez, 21 instituciones agrupan una oferta mayor, incorporando hasta 99 programas en el rango superior, lo que equivale a un 9,8% de la oferta total.

Para el caso de las organizaciones de Redfforma, en total agrupan 257 programas de educación, lo que corresponde a un 25% de la oferta total de planes que existe a nivel nacional. Del mismo modo, sus planteles agrupan entre 5 y 24 programas como máximo, lo que ubica a 13 de sus instituciones dentro de la media nacional y, al mismo tiempo, a 6 planteles en el rango de aquellas que agrupan una oferta mayor de programas. Considerando las similitudes entre los planteles de Redfforma y los que existen a nivel nacional, y atendiendo a las mayores facilidades para el acceso a los datos, se aplicó la encuesta a los formadores y formadoras de las instituciones de esta Red (en total 15), pero también se decidió incorporar a otras 3 universidades que no son parte de la misma pero que estuvieron interesadas en participar de esta consulta.

Esta forma de establecer la muestra se fundamenta, en primer lugar, en la escasez de información oficial que permita elaborar una muestra representativa del marco nacional y, en segundo lugar, en la observación de que -tal como se mencionó- el conjunto de organizaciones miembros de Redfforma agrupan a un 25% de la oferta total de planes que existe a nivel nacional.

Instituciones y formadores/a participantes

La primera encuesta fue respondida por un total de 1139 formadores y formadoras, agrupados en 18 universidades, 15 de ellas son instituciones miembros de Redfforma al año 2021 junto a otras 3 universidades interesadas en participar de la consulta.

De este modo, la muestra incorpora un total de 18 casos que, dado los compromisos de confidencialidad que se acordó con las instituciones, mantendremos en anonimato, sin embargo, podemos mencionar algunas características de las instituciones participantes: 8 universidades pertenecen a la Región Metropolitana y corresponden al 57,2% del total de encuestados, y 9 instituciones pertenecen a regiones (pertenecientes a la macro zona norte, centro y sur). 14 universidades son parte del Consejo de Rectores (CRUCH) y 4 son privadas. En términos de Acreditación institucional, se presenta una amplia diversidad, con alrededor de 8 instituciones poseen 4 años o menos, 3 instituciones poseen 6 a 7 años, 5 de ellas cuenta con 5 años de acreditación.

Tabla 1. Distribución de muestra y personas efectivamente encuestadas

	Frecuencia Encuestados	% Encuestados	Muestra	%
UNIVERSIDAD 1	88	7,7%	54	7,7%
UNIVERSIDAD 2	143	12,6%	73	10,4%
UNIVERSIDAD 3	53	4,7%	35	5,0%
UNIVERSIDAD 4	53	4,7%	24	3,4%
UNIVERSIDAD 5	75	6,6%	48	6,9%
UNIVERSIDAD 6	62	5,4%	45	6,4%
UNIVERSIDAD 7	39	3,4%	28	4,0%
UNIVERSIDAD 8	104	9,1%	60	8,6%
UNIVERSIDAD 9	61	5,4%	39	5,6%
UNIVERSIDAD 10	26	2,3%	17	2,4%
UNIVERSIDAD 11	44	3,9%	23	3,3%
UNIVERSIDAD 12	92	8,1%	37	5,3%
UNIVERSIDAD 13	12	1,1%	9	1,3%
UNIVERSIDAD 14	30	2,6%	16	2,3%
UNIVERSIDAD 15	16	1,4%	12	1,7%
UNIVERSIDAD 16	38	3,3%	30	4,3%
UNIVERSIDAD 17	15	1,3%	10	1,4%
UNIVERSIDAD 18	188	16,5%	140	20,0%
TOTAL	1139	100,0%	700	100,0%

Así, tal como se observa en la tabla 1, la muestra estimada se estructura del siguiente modo, con el objetivo de alcanzar un total de 700 casos, considerando una población de 3249 obtenida de las bases de datos otorgadas por las universidades participantes. Esto, además, permite trabajar sobre un error muestral de 3%, el que es considerado aceptable.

1.3. Procedimiento aplicación de la encuesta

El trabajo de campo se extendió durante el segundo semestre del año 2021, y se organizó en tres fases, las que se implementaron de manera secuencial y, en ocasiones, simultánea. La primera de las fases consideró un ejercicio de recolección de la información de contacto de los formadores de las instituciones participantes, el que se realizó a través de cada institución.

El estudio contempló un protocolo de acceso y consentimiento informado para las universidades a las que se les solicitaron las bases de datos de formadoras y formadores de sus programas de pedagogía. Estos documentos indican el uso de los datos de la encuesta y ofrecen el resguardo respecto a la confidencialidad de la institución y de cada persona que responda. Como ya fue

señalado, esto permitió construir una nómina general de 3249 formadores, que identificaba correo electrónico y programa/carrera/plan. Cabe señalar que tanto las instituciones como las y los formadores accedieron de modo voluntario a participar de esta consulta.

Luego de la construcción de esta nómina, se envió una invitación a todas las personas a través de la plataforma Survey Monkey, donde además se encontraba alojada la encuesta para ser respondida a través de computador, teléfono móvil o algún otro dispositivo con acceso a internet. La estrategia utilizada para que cada persona completara una sola vez la encuesta implicó el diseño de links personalizados para cada una de ellas, esto aseguró la confidencialidad del acceso y otorga una alta confiabilidad a los resultados obtenidos.

1.4. Análisis de la información.

Los análisis que se presentan en la siguiente sección son en su totalidad descriptivos, lo que incorpora la presentación de tablas de frecuencia y tablas cruzadas, a partir de ciertas variables de interés para la caracterización que expone este estudio. En el lenguaje común, aplicado a las ciencias sociales, estos tipos de análisis se conocen como análisis descriptivo univariado y bivariado, respectivamente. El primero de ellos, corresponde a la forma de análisis que involucra la descripción de los casos en términos de una variable única, con el objetivo de conocer la distribución de los atributos que la componen (Babbie, 2010:426; Cea D'Ancona, 2001:334). Por su parte, el segundo, permite avanzar en la comparación de subgrupos a partir de la configuración de relaciones entre determinadas variables de interés. Entonces, si bien ambas estrategias de análisis tienen el objetivo de describir el comportamiento de los casos en estudio, el análisis bivariado se distingue del univariado porque permite dar cuenta de las relaciones empíricas entre determinadas variables (Babbie, 2010:437; Cea D'Ancona, 2001:345). El análisis se efectuó con apoyo de Programa SPSS versión 23.

Inicialmente, la base de datos construida en este estudio alberga un total de 1139 casos. Sin embargo, los casos válidos para estimar el margen de error de la muestra corresponden a 849, que es el equivalente de personas que respondió por completo la encuesta. La diferencia respecto de los casos totales, es de personas que respondió parcialmente. Por ello, el análisis por pregunta contempla el total de personas que la respondió, independiente si completó el instrumento. Así, el tamaño muestral está indicado en cada tabla y gráfico de este informe, con el objetivo de que el lector pueda identificar el conjunto de respuestas consideradas en cada caso.

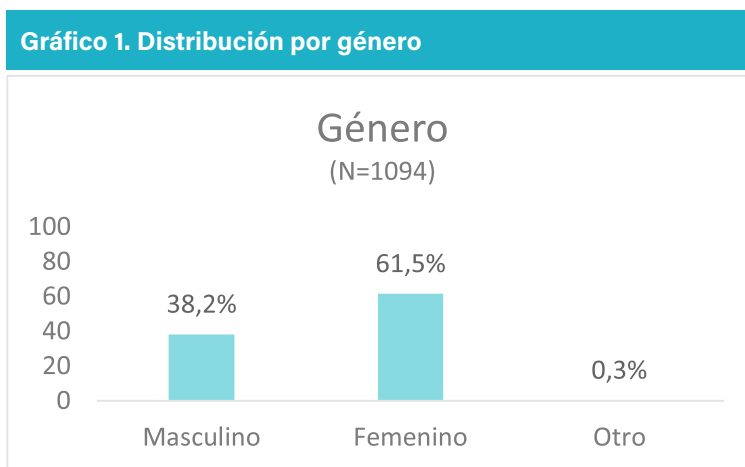
Por su parte, se efectuó un análisis de contenido cualitativo en cada una de las preguntas abiertas que contempla la consulta. El procedimiento tuvo tres momentos. Primero, un levantamiento de categorías de manera inductiva a un 25% del total de respuestas abiertas. Una vez definidas las categorías se realizó la codificación de la totalidad de respuestas. Este corpus estuvo compuesto por un rango de entre 800 y 1.200 enunciados por cada pregunta abierta. Luego se ordenó por el análisis según densidad de cada categoría, esto es mayor a menor frecuencia. El proceso de análisis utilizó la triangulación entre investigadores de la codificación como estrategia de rigurosidad del proceso.

2. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados de la primera encuesta nacional destinada a formadoras y formadores de docentes. La organización de este apartado se realiza en función de las dimensiones señaladas en el apartado metodológico.

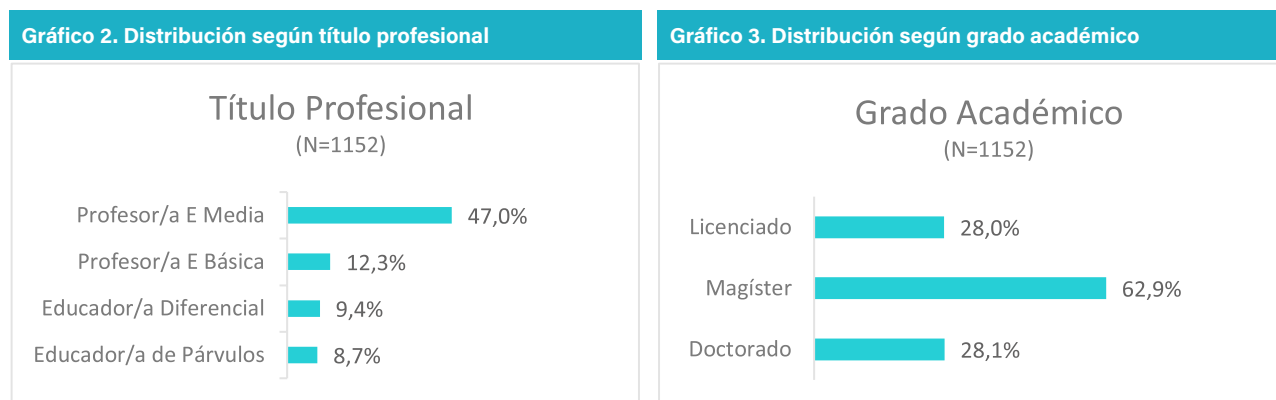
2.1. Caracterización de las y los formadores de docentes

En cuanto a género y edad, se observa que la edad promedio del grupo encuestado es de 46 años, con un rango que va desde los 25 hasta los 82 años. El grupo de edad que más se reitera es cercano a los 37 años. Predomina la identificación de formadoras con el género femenino (61,5%), mientras quienes se identifican con el género masculino representan un grupo cercano al 40% del total de personas encuestadas. Quienes se identifican con un género distinto al masculino y femenino, alcanzan un 0,3% del total de participantes.



En cuanto a la formación académica de las y los formadores participantes predomina el título de profesor o profesora. Cerca de la mitad declara formación como docente de Enseñanza Media.

El resto se distribuye entre Educadoras de Párvulos, Profesoras/es de Educación Diferencial y Profesoras/es de Enseñanza Básica, representando valores cercanos a un 10%. Un grupo significativo (16%) señaló tener otro título entre los que se observa una gran heterogeneidad de áreas como la psicología, sociología, antropología, licenciatura en artes, en letras, abogacía, ingenierías, entre otras. A su vez, tal como indica el gráfico 3, podemos observar que una proporción significativa de formadores y formadoras cuenta con estudios de postgrado, un 62,9% estudios de magíster y cerca de un tercio estudios de doctorado.



Respecto de la experiencia laboral y profesional, los formadores declaran ejercicio docente en el sistema escolar por un promedio de 11 años con fluctuaciones que van desde cero a sesenta años. En cuanto a los años de experiencia como docente formador/a el promedio es de 11 años. Por tanto, es un grupo donde predominan docentes de mayor experiencia en el campo.

En cuanto a la cantidad de Instituciones de Educación Superior (IES) donde se desempeñan los encuestados observamos que una mayoría concentra su labor en una sola institución en comparación con quienes lo hacen en dos o más. Este dato podría dar cuenta de un cambio respecto de un contexto en que formadores sin contrato planta se desempeñaban en dos o más universidades.

Tabla 2. Número de IES donde se desempeña

¿En cuántas instituciones de educación superior se desempeña este semestre? (N=1152)

1 Institución	2 Instituciones	3 o más Instituciones
70,9%	21,2%	7,3%

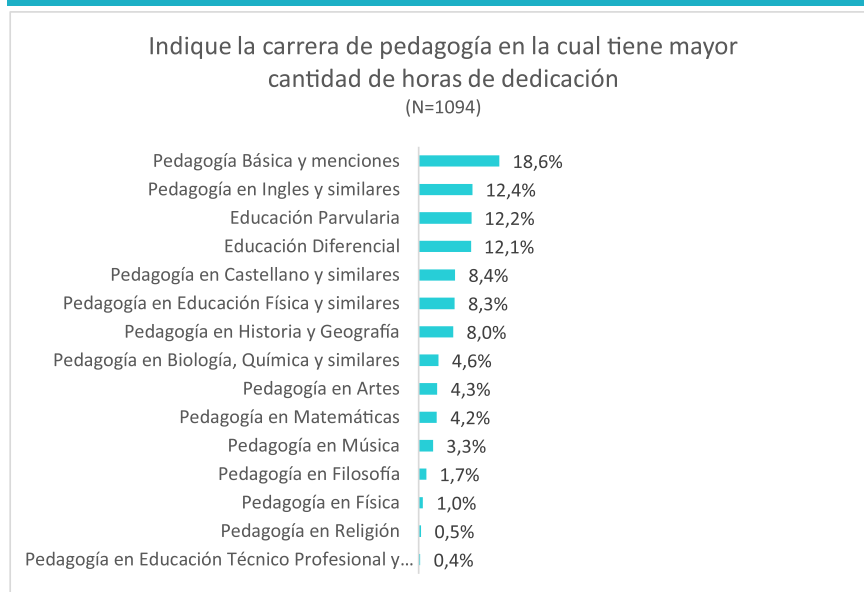
Otro aspecto que permite caracterizar quiénes son las y los formadores es saber en cuántas carreras se desempeñan y qué cantidad de cursos imparte anualmente. Tal como muestra la tabla a continuación, más de la mitad de las y los formadores concentra sus clases en una sola carrera en el semestre en que se efectuó la consulta (segundo semestre 2021). Una proporción mucho más pequeña ejerce en do o tres carreras. El número de cursos que efectúa al año cada docente se distribuye entre tres grupos: quienes efectúan 1 a 2 cursos, 3 a 4 y 5 a 6. Llama la atención que un tercio de los encuestados declare una carga significativamente pequeña (1 a 2 cursos en el año) y si la pregunta fue comprendida en términos anuales y no semestrales.

Tabla 3. Número de carreras de pedagogía y cursos donde imparte docencia

¿En cuántas instituciones de educación superior se desempeña este semestre? (N=1152)					
Ninguna	1 carrera	2 carreras	3 carreras	4 carreras	5 o más
1,2%	62,6%	20,9%	8,1%	3,3%	3,8%
¿Cuántos cursos en carreras de pedagogía ha impartido este año? (N=1152)					
Ninguno	1 a 2 cursos	3 a 4 cursos	5 a 6 cursos	7 a 8 cursos	9 o más
0,6%	35%	30,3%	20%	9,1%	5%

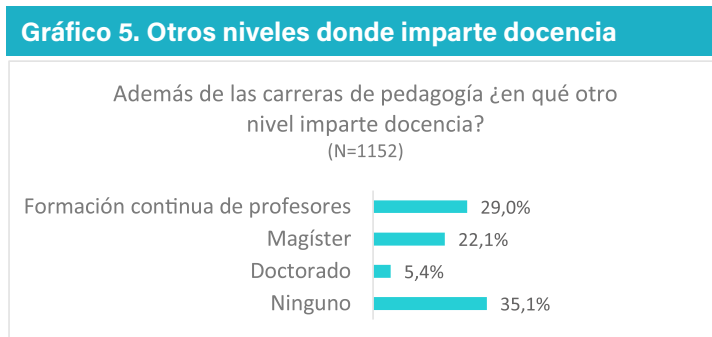
Por otra parte, pedimos a las y los participantes identificar el programa de pedagogía donde dedican mayor cantidad de horas. Es sabido que una proporción importante de formadoras y formadores se desempeña en más de una institución y ejerce su labor en más de una pedagogía. Asimismo, por la especificidad de algunas preguntas efectuadas en el estudio, fue necesario pedir a cada participante que al responderlas se situara en una institución y programa donde dedica la mayor cantidad de su jornada.

Dicho lo anterior, como se observa en el gráfico 4, más de la mitad de los participantes se agrupan en cuatro programas, a saber: Pedagogía Básica y menciones (18,6%), Pedagogía en inglés y similares (12,4%), Educación Parvularia (12,2%) y Educación Diferencial (12,1%). El resto se distribuye principalmente en carreras de enseñanza media, Educación física, música y artes.

Gráfico 4. Distribución según carrera con mayor cantidad de horas de dedicación


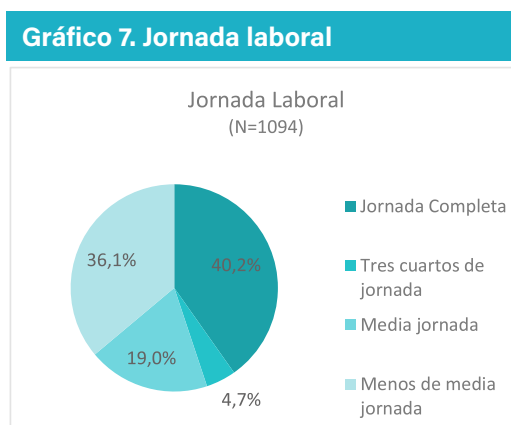
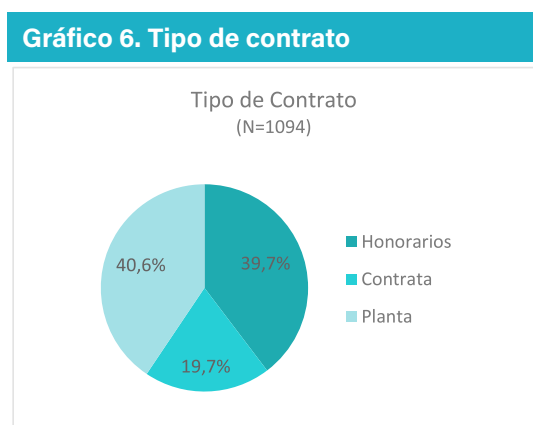
En cuanto a otros niveles de enseñanza donde se desempeñan las y los formadores, observamos que un grupo importante superior al 30% de los casos, sólo imparte docencia en la formación inicial de docentes (pregrado). Un grupo equivalente al 29% desarrolla su labor también en programas de formación continua de profesores. La docencia en programas de Magíster es

cercana a una quinta parte del total de personas encuestadas (22,1%), y quienes se desempeñan en programas de doctorado representan una proporción menor del total (5,4%).



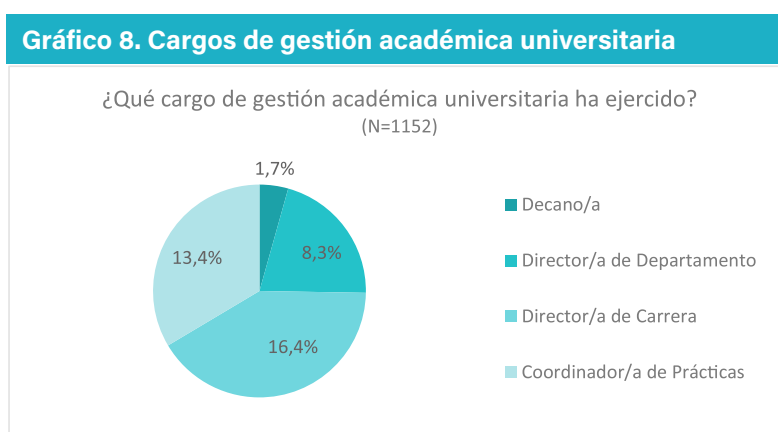
Adicionalmente, un 9% de formadores de formadores indicó la opción de “otros” espacios en que imparte docencia. El análisis de contenido constata que este grupo además de impartir docencia en carreras de pedagogía, lo hacen en otras carreras de pregrado (31,1%) asociados al área de las ciencias sociales u otras disciplinas o a la formación integral de los estudiantes. También otro porcentaje de formadores realiza docencia en el sistema escolar (20,9%), en los niveles de educación parvularia, básica y media. Un 15,1% realizada docencia en diplomados o cursos de especialización; un 12,4% en capacitaciones o relatorías; un 6,7% en liceos que imparten carreras técnicas; un 3,6% en Centros de Formación Pedagógica o institutos profesionales; y finalmente, un 2,2% en cursos extra-programáticos (selección deportiva, grupos folklórico, talleres).

En términos del tipo de contrato (gráfico 6) clasificamos en tres grupos la situación de las y los formadores en Chile. Contrato planta, que implica un contrato de mayor estabilidad y por tiempo indefinido y vinculación como honorarios (horas) o a contrata (plazo fijo). Cabe señalar que este último se utiliza principalmente en universidades públicas y en términos laborales resulta una categoría similar a la de honorarios que se utiliza en instituciones de educación privadas.



Aquí, se observa que la mayoría de las y los formadores participantes posee vinculación a honorarios o contrata (39,7% y 19,7% respectivamente) mientras un 40,6% reporta un contrato de planta. Respecto a la jornada laboral, tal como se advierte en el gráfico 7, la situación también es diversa, observándose que los dos grupos extremos (jornada completa y menos media jornada), alcanzan cerca de un 80% del total de personas encuestadas. Las contrataciones de media o tres cuartos de jornada, parecen excepciones comparadas con el total de las preferencias. Finalmente, ante la pregunta si efectúa otras labores remuneradas, un 57,5% declara tenerlas, y un 42,5% no.

El desempeño en algún cargo de gestión universitaria durante su trayectoria profesional es otro ámbito relevante para la caracterización profesional de las y los formadores de docentes chilenos. Al respecto, un poco menos de la mitad de los participantes (47,6%), se ha desempeñado en cargos de gestión académica universitaria. En este grupo, la mayoría ha ejercido en la dirección de programas (16,4%) o en la coordinación de la formación práctica (13,4%).



Por otro lado, las áreas de formación en que se desempeñan los formadores encuestados, indican una distribución más o menos equitativa de las experiencias, representando el área disciplinar la mayoría de las preferencias (48,8%), seguida de la formación práctica (42,3%).

Tabla 4. ¿En cuál de las siguientes áreas realiza formación docente? (N=1152)

Área	Porcentaje
Disciplinar	48,8%
Didáctica	32,5%
Pedagógica	35,6%
Formación Práctica	42,3%
Otros ámbitos de formación general	12,2%

Tabla 5. ¿En cuál de las siguientes áreas realiza formación docente?, según Título Profesional

Área de Formación	Título profesional			
	Educador/a de Párvulos(N=100)	Educador/a Diferencial(N=108)	Profesor/a E Básica (N=142)	Profesor/a E Media(N=542)
Disciplinar	49,0%	59,3%	43,0%	51,8%
Didáctica	39,0%	31,5%	35,2%	39,9%
Pedagógica	44,0%	42,6%	44,4%	37,3%
Formación práctica	63,0%	61,1%	63,4%	44,8%
Otros ámbitos de Form. gral.	5,0%	10,2%	12,7%	9,4%

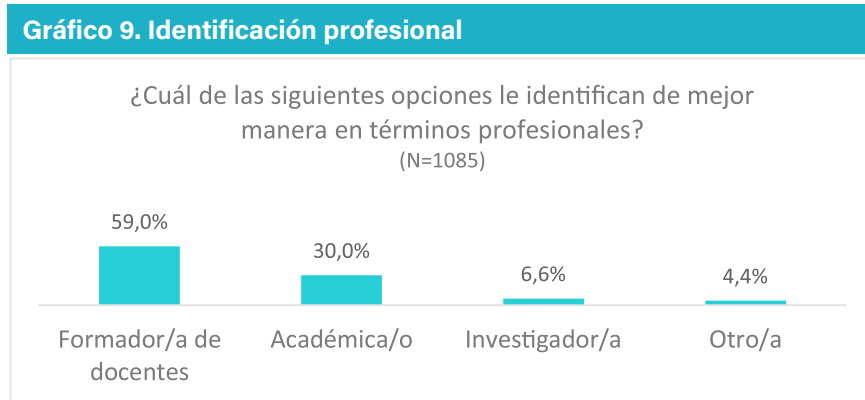
Al contrastar las áreas de formación en que se desempeñan los formadores encuestados, según su título profesional, se advierten distribuciones relativamente similares al interior de cada grupo, principalmente en lo que refiere a formación didáctica y pedagógica. Sin embargo, también se observa que al interior del grupo educadores/as diferenciales, la dedicación es mayor a la formación disciplinar, comparado con los otros grupos. Algo similar ocurre en el grupo de profesores/as de enseñanza media, pues presenta un porcentaje menor de dedicación a formación práctica, comparado con los otros grupos.

Cuando replicamos el análisis realizado en la tabla 6, pero esta vez comparando por la carrera de pedagogía a la que los formadores dedican mayor cantidad de horas, observamos que las áreas de formación en que se incorporan los formadores son similares, y parecen distribuirse de forma independiente a la carrera de pedagogía en la que dedican mayor cantidad de horas. De hecho, en ambos grupos la formación disciplinar y práctica representan las primeras mayorías.

Tabla 6 ¿En cuál de las siguientes áreas realiza formación docente?

Área de Formación	Carreras de pedagogía con mayor cantidad de horas de dedicación	
	Ed. Básica, Parvularia y Diferencial (N=469)	Ed. Media Disciplinar
Disciplinar	46,5%	51,0%
Didáctica	36,7%	32,7%
Pedagógica	40,1%	34,3%
Formación práctica	46,9%	42,0%
Otros ámbitos Form. gral.	13,6%	13,1%

Finalmente, la identificación profesional de las y los formadores de docentes resulta interesante de explorar en un contexto de educación superior donde la jerarquización y categorías académicas a menudo constituyen áreas de especialización, labores diferenciadas, focos de desempeño y - a veces - estatus diferentes. Pedimos a los participantes que seleccionaran una opción con la que se identifican en términos profesionales utilizando tres términos que dan cuenta de diferentes énfasis. Como se aprecia en el gráfico 9, las y los encuestados en su mayoría se perciben como “formador de docentes” (59%), mientras un 30% se identifica como académica/o. Finalmente, un grupo minoritario se auto percibe como investigadores/as (6,6%).



2.2. Procesos de inserción y necesidades de desarrollo profesional

Diversos autores han relevado la incipiente preocupación desde las políticas y la investigación por el modo en que se inician e insertan las y los formadores en este ámbito de especialización: la formación de docentes. Y, al mismo tiempo, es creciente la literatura que plantea la naturaleza específica de enseñar a enseñar y el rol estratégico de los formadores de profesores. En Chile tenemos poca información sobre los apoyos a la inserción, su desarrollo profesional y las necesidades que reportan formadoras/es de docentes.

En cuanto a las experiencias de inserción profesional como formadores y formadoras, un poco más de la mitad de los participantes (N=561) declara haber recibido algún tipo de apoyo durante su inserción, en contraposición a quienes afirman no haber recibido ningún tipo de apoyo (48,6% N=531). Estas cifras revelan un importante desafío para las universidades y su concepción de lo que significa desempeñarse como formador/a de docentes. Más aún, esta problemática se acrecienta al desglosar las formas de apoyo declaradas por el primer grupo. Tal como expresa el gráfico 10, predominan acciones de acompañamiento más bien formales que apuntan a la entrega de documentación propia de la unidad/carrera (39,7%) y, en un grado menor a dispositivos de mayor impacto y duración la mentoría (18%).

Gráfico 10. ¿Recibió algún tipo de apoyo en su inserción profesional en la universidad? (N=1092)

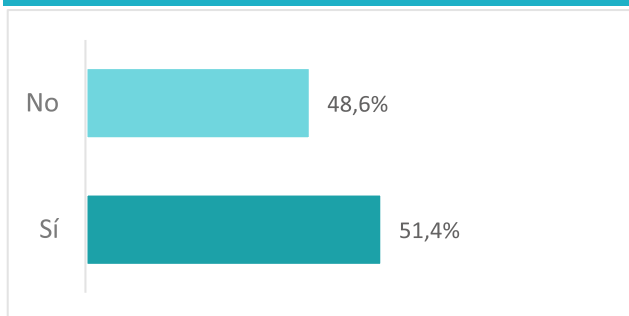
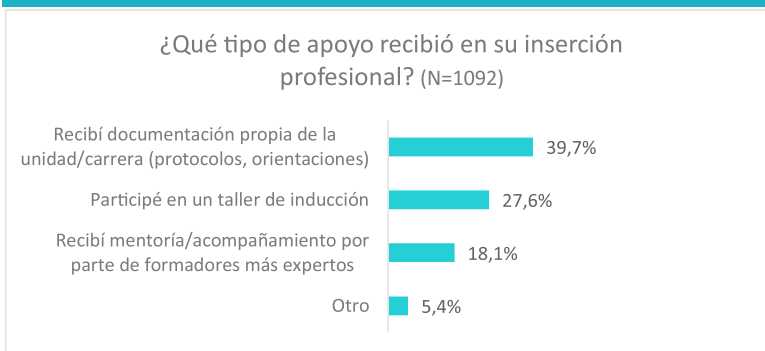


Gráfico 11. ¿Qué tipo de apoyo recibió en su inserción profesional? (Puede seleccionar más de una opción)



El 5,4% menciona en respuesta abierta otros aspectos cuyo análisis de contenido se presenta en la tabla 7. Podemos ver que preferentemente el formador/a, recibió apoyos para la inserción a la docencia, a través de la Capacitación, Diplomado o Magister en docencia (41,9%) y a través del apoyo informal de formadores más expertos (27,4%), como directores de carrera o de otros formadores, correspondiendo ambos casi el 70% del total de apoyos mencionados. También los formadores mencionan haber recibido apoyos para la inserción a través de reuniones o Jornadas introductorias (19,4%) para conocer el proyecto formativo o procesos de gestión de la carrera; como también, participar en ayudantías o formación en ejercicio (4,8%), por ejemplo, apoyando a la docencia de un formador.

Tabla 7. Otros apoyos recibidos para inserción profesional en la universidad

Categorías respuestas abiertas	%
Capacitación, Diplomado o Magister en docencia	41,9%
Apoyo informal de formadores más expertos	27,4%
Reuniones/Jornadas introductorias, conocer el proyecto formativo o de gestión	19,4%
Ayudantías o formación en ejercicio	4,8%
Respuesta no determinada	6,5%

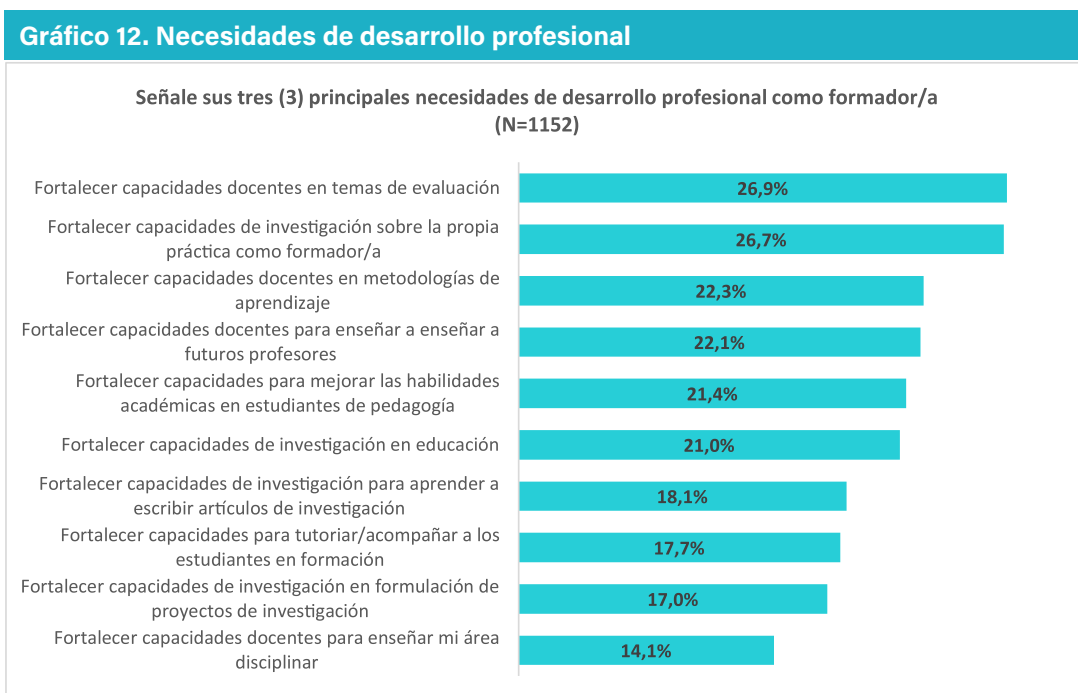
Más allá de esta ausencia inicial de acompañamiento en un grupo importante, las y los consultados reconocen masivamente haber participado durante los últimos cinco años en instancias de capacitación para fortalecer sus capacidades como formadores (81,7%) mientras un 18,3% declara no haberlo hecho. ¿Cuán relevantes o útiles son percibidas estas instancias de formación? Una mayoría las considera muy útiles o útiles (58,2% y 36,6% respectivamente) Para profundizar en este ámbito, mediante pregunta abierta, indagamos en las áreas o temáticas en que efectuaron dicha formación. De un total de 1144 respuestas, el análisis de contenido permitió identificar en qué áreas/temas se han capacitado las y los formadores los últimos cinco años.

Tabla 8. Categorías de respuestas abiertas: Temáticas en las que se ha capacitado

Temas en que se ha capacitado en los últimos 5 años	%
Tics y herramientas digitales/plataformas educativas virtuales/docencia virtual	20,1
Didáctica general/metodologías/estrategias/didácticas específicas	17,0
Pedagogía/educación/docencia/aprendizaje servicio	13,2
Evaluación/de aprendizajes/de competencias/retroalimentación	13,1
Disciplinar	8,7
Transversalidades: perspectiva género, emocionalidad, derechos, convivencia, ciudadanía, democracia, interculturalidad	5,1
Formación por competencias	3,8
Gestión administrativa/liderazgo	3,4
Currículum	3,1
Formación práctica/acompañamiento/mentorías/Observación de aula	2,9
Investigación	2,9
Inclusión/social/educativa/diversidad	2,5
Otros: Organización y planificación de la enseñanza, innovación educativa, neurociencias, reflexión, desarrollo de habilidades en estudiantes	4,1

Tal como se observa en la tabla 8, el tema más recurrente de capacitación (20,1%) es el área de TICs y herramientas digitales, en el ámbito de plataformas educativas y docencia virtuales, y probablemente en esta opción tenga un rol relevante el efecto pandemia. Otras menciones importantes se encuentran en áreas como la didáctica, metodologías o estrategias de enseñanza en general, así como didácticas específicas, seguidas de mención al área pedagógica, educativa o de docencia más general, relativa a una tarea docente más amplia que la enseñanza disciplinar, y de capacitación en temas de evaluación de aprendizajes, competencias y estrategias de retroalimentación. Otras áreas en que se han capacitado en menor medida son la disciplinar, o en temas transversales como enfoque de género, formación socioemocional, derechos, convivencia, ciudadanía; formación por competencias o en gestión y liderazgo.

En cuanto a las necesidades de desarrollo profesional que manifiestan formadoras y formadores de docentes, observamos que éstas más que concentrarse en un tema o ser homogéneas, se distribuyen en una diversidad de ámbitos y preocupaciones. No obstante, tal como se aprecia el siguiente gráfico, se identifica una tendencia interesante en tres ámbitos significativos: a) capacidades docentes sobre evaluación (26,9%); b) investigación sobre la propia práctica como formador/a (26,7%) y c) metodologías de aprendizaje y estrategias para “enseñar a enseñar”. El interés por desarrollar capacidades para investigar el propio ejercicio evidencia una tendencia hacia la búsqueda de nuevas formas de producción de conocimiento en el marco de la formación inicial docente.

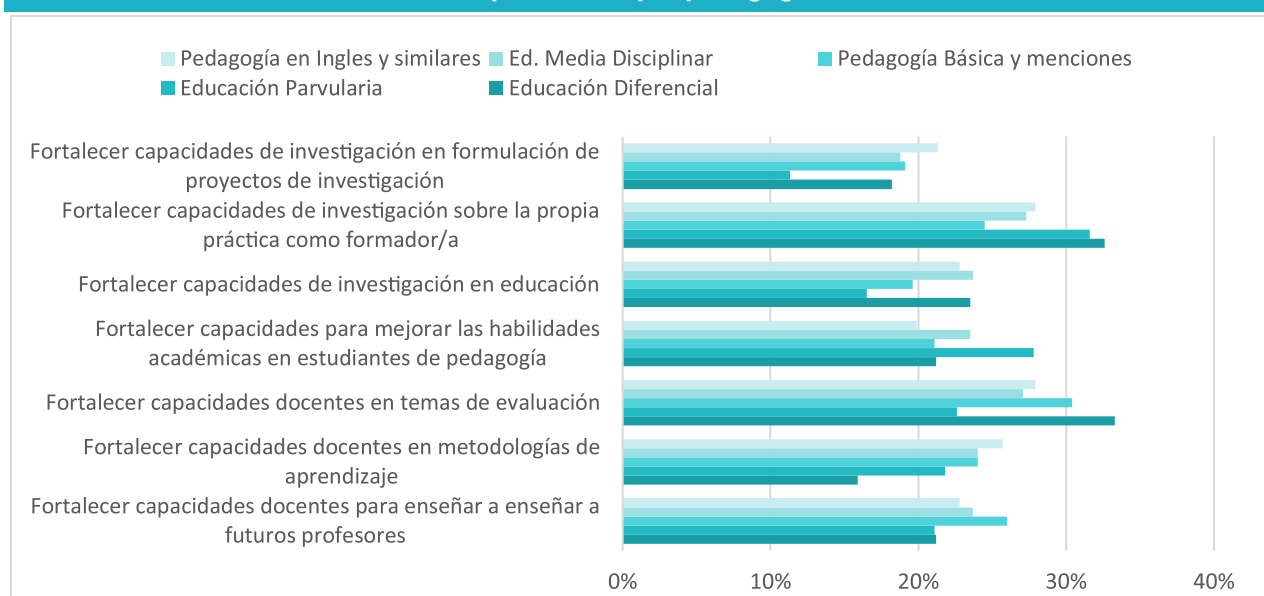


Nos preguntamos si estas necesidades de formación tendrían alguna variación de acuerdo al tipo de pedagogía en la que se desempeñan las y los formadores atendiendo a la naturaleza de las disciplinas, a la población escolar a la que responden y a un cierto ethos que diferencia las pedagogías de enseñanza secundaria de las pedagogías centradas en niveles iniciales. Como se puede ver en la tabla 9 observamos pocas variaciones entre ambos grupos de formadores, sin embargo, se identifican al menos tres: la necesidad de fortalecer capacidades para escribir artículos de investigación es más sentida por el grupo pedagogías iniciales, básica y diferencial. Mientras que fortalecerse en metodologías de aprendizaje y fortalecer capacidades de investigación en educación son necesidades más presentes en docentes de pedagogías de enseñanza secundaria.

Tabla 9. Necesidades de desarrollo profesional, según tipo de programa de formación (agrupadas)

Necesidades de desarrollo profesional	Formadoras/es Ed. Básica + Ed. Parvularia y Ed. Diferencial (N=469)	Formadoras/es Ed. Media Disciplinar (N=388)
	%	%
Fortalecer capacidades docentes para enseñar mi área disciplinar	11,3%	15,2%
Fortalecer capacidades docentes para enseñar a enseñar a futuros profesores	23,2%	23,7%
Fortalecer capacidades docentes en metodologías de aprendizaje	21,1%	24,0%
Fortalecer capacidades docentes en temas de evaluación	29,0%	27,1%
Fortalecer capacidades para mejorar las habilidades académicas en estudiantes de pedagogía	23,0%	23,5%
Fortalecer capacidades para tutoriar/acompañar a los estudiantes en formación	19,4%	18,3%
Fortalecer capacidades de investigación en educación	19,8%	23,7%
Fortalecer capacidades de investigación sobre la propia práctica como formador/a	28,8%	27,3%
Fortalecer capacidades de investigación en formulación de proyectos de investigación	16,6%	18,8%
Fortalecer capacidades de investigación para aprender a escribir artículos de investigación	21,5%	17,3%

Gráfico 13. Necesidades de desarrollo profesional por pedagogía



En un análisis más detallado (gráfico 13) donde se analiza la distribución por carrera de pedagogía, las necesidades tienen a replicarse. Se mantiene coincidencia sobre la necesidad de fortalecer la formación en evaluación y la investigación sobre la propia práctica como formador/a. A su vez, los grupos que se desempeñan en carreras de educación diferencial y parvularia se muestran más diversos en relación al resto, relevando también el fortalecimiento de capacidades de investigación y escritura de artículos, en el caso de los primeros, y el fortalecimiento de capacidades para mejorar las habilidades académicas de estudiantes de pedagogía, junto con fortalecer capacidades para acompañar a estudiantes en formación, en el caso de los segundos.

Finalmente, exploramos posibles diferencias en las necesidades declaradas por los encuestados de acuerdo al tipo de contrato. La hipótesis es que las condiciones institucionales al ser distintas pueden significar también otras necesidades e intereses. Sin embargo, las diferencias son pequeñas, fluctúan en 2 a 4 puntos porcentuales, y se confirman las tendencias generales. Donde se observa una diferencia más significativa es en la necesidad fortalecer la investigación sobre la propia práctica, que tiene mayor presencia en formadoras/es con contrato planta.

Tabla 10. Necesidades de desarrollo profesional, según tipo de contrato

Necesidades de desarrollo profesional	Honorario o Contrata (N=650)	Planta (N=444)
	%	%
Fortalecer capacidades docentes para enseñar mi área disciplinar	13,7%	16,4%
Fortalecer capacidades docentes para enseñar a enseñar a futuros profesores	23,4%	23,2%
Fortalecer capacidades docentes en metodologías de aprendizaje	24,6%	21,8%
Fortalecer capacidades docentes en temas de evaluación	27,4%	29,7%
Fortalecer capacidades para mejorar las habilidades académicas en estudiantes de pedagogía	21,4%	24,1%
Fortalecer capacidades para tutoriar/acompañar a los estudiantes en formación	18,2%	19,4%
Fortalecer capacidades de investigación en educación	22,8%	21,2%
Fortalecer capacidades de investigación sobre la propia práctica como formador/a	25,5%	32,0%
Fortalecer capacidades de investigación en formulación de proyectos de investigación	18,9%	16,4%
Fortalecer capacidades de investigación para aprender a escribir artículos de investigación	18,8%	19,4%

En suma, los temas de interés y necesidades dan cuenta de algunos temas compartidos (evaluación, investigación, enseñar a enseñar) pero también reflejan diversidad y están asociadas a otras dimensiones más específicas, subjetivas vinculadas con las trayectorias y contextos de desempeño.

Fortalezas percibidas como formadores de docentes.

La encuesta exploró mediante una pregunta abierta cuáles son las principales fortalezas y desafíos o aspectos por mejorar en su labor como formador o formadora desde una perspectiva personal.

Ante la consigna “Describa en dos líneas las que considera sus DOS principales fortalezas en su labor como formador/a de docentes” con sus respuestas los consultados (en total 1676 afirmaciones) ofrecen una perspectiva mucho más completa y comprensiva sobre su percepción y labor. Del análisis de contenido efectuado se agruparon las respuestas en 18 categorías que dan cuenta una gran diversidad de ámbitos y temas señalados por las y los formadores de docentes. En la siguiente tabla se presentan estas fortalezas de acuerdo a la densidad de cada categoría, esto es, a la frecuencia observada dentro de las respuestas:

Tabla 11. Principales fortalezas personales identificadas por formadores	
Categoría	%
El buen dominio de conocimientos	19,2%
Experiencia laboral y profesional	15,0%
Estrategias de enseñanza y evaluación para la docencia	11,2%
Habilidades relacionales en la docencia	9,3%
Habilidades y disposiciones transversales para el desempeño docente	9,1%
Propiciar reflexión y pensamiento crítico	5,4%
Innovación, actualización y gestión del conocimiento	4,0%
Capacidad para investigar	4,0%
Acompañamiento docente	3,9%
Enfoque y posicionamiento pedagógico	3,1%
Clima y gestión del aula	2,9%
Formación académica que se posee	2,7%
Reflexión y análisis de la docencia	2,6%
Vínculo disciplina, didáctica y práctica docente	2,5%
Organización y planificación de la enseñanza	2,3%
Potenciar desarrollo personal y habilidades docentes	1,2%
Responder a la diversidad	1,0%
Enseñar a investigar	0,5%
Total	100%

a principal fortaleza a la que aluden los formadores se refiere al buen dominio del conocimiento (19,2% de las menciones), y se relaciona con la expertiz que posee el formador en las áreas del conocimiento en que imparte docencia o la provenientes de su especialidad, tales como el manejo de la didáctica y la disciplina, el conocimiento curricular, el conocimiento de modelos pedagógicos, entre otros.

Un segundo grupo de respuestas se vincula a la experiencia laboral y profesional que posee el formador/a (15% de las respuestas). Se refieren aquí a experiencias que provienen de distintas fuentes: como formador de formadores o de su docencia en educación superior, o también el trabajar en un establecimiento educativo y a la vez en la universidad; también aquí se reconoce como un valor la experiencia en la disciplina específica en que se desenvuelve o en la práctica de dicha disciplina.

Cuadro 1. Ejemplos de respuestas abiertas: Fortalezas de formadoras/es	
Dominio del conocimiento	Experiencia laboral y profesional
Conocimiento curricular Manejo de la Didáctica Conocimiento de modelos pedagógicos Dominio de mi disciplina	Experiencia como formadora de docentes Trabajar en un colegio y a la vez en la Universidad Experiencia en la disciplina específica en la que me desenvuelvo Experiencia práctica

Otro grupo de fortalezas dice relación con la docencia, específicamente con las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas para el aprendizaje de los estudiantes (representando un 11,2% del total de menciones). Aquí indican estrategias evaluativas contextualizadas que involucren desempeños y respuestas complejas, el uso de metodologías activo participativas, el modelamiento de prácticas de enseñanza, entre otras.

Con una presencia similar, se menciona como fortaleza el disponer de habilidades relacionales en la docencia (9,3% de las menciones) y las habilidades y disposiciones transversales para el desempeño docente (9,1%). Las primeras aluden a las disposiciones, actitudes y habilidades que permite establecer relaciones de cercanía con los y las profesores en formación, que implica una comunicación asertiva y empatía y capacidad de escucha. Las habilidades y disposiciones transversales para el desempeño docente refieren a todas aquellas disposiciones y habilidades generales y transversales tales como el trabajo en equipo, iniciativa, capacidad de adaptación, ser creíble, rigurosidad en el planeamiento y tratamiento del contenido, etc. que contribuyen a un mejor desempeño en su espacio laboral.

Cuadro 2. Ejemplos de respuestas abiertas: Fortalezas de formadoras/es

Estrategias de enseñanza y evaluación para la docencia	Habilidades relacionales en la docencia	Habilidades/disposiciones transversales para el desempeño docente
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias evaluativas contextualizadas y que involucran desempeños y respuestas complejas. - Capacidades docentes en metodologías. - Explico de forma clara los contenidos - Metodología activo participativa - Modelamiento de prácticas de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con los Profesores en formación, que permiten transmitir las experiencias en docencia - Buena comunicación con las y los estudiantes - Comunicación asertiva/empatía - Capacidad de escuchar a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de adaptación y retroalimentación constante en conjunto a la comunidad de estudiantes y colegas - Trabajo colaborativo con pares y estudiantes - Ser sistemático en las acciones del quehacer docente - Compromiso con la labor docente

Con menos presencia que las anteriores, pero con altos niveles de densidad dentro de la amplia diversidad de fortalezas mencionadas, está el propiciar reflexión y pensamiento crítico (5,4%), las afirmaciones de las y los formadores aluden a su capacidad para generar espacios que permitan fortalecer el desarrollo de diálogos que tensionen la práctica educativa de manera constante y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes en formación.

Cuadro 3. Ejemplos de respuestas abiertas: Fortalezas de formadoras/es

Propiciar reflexión y pens. crítico	Capacidad para investigar	acompañamiento docente
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión pedagógica basada en experiencia en aula - Énfasis en reflexión de la práctica docente y desarrollo del pensamiento crítico - Generar procesos reflexivos respecto a la práctica focalizada en la didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para redactar proyectos de investigación educativos - Capacidad investigativa - Capacidad de investigar frente a nuevas interrogantes y desafíos 	<ul style="list-style-type: none"> - El acompañamiento y la mediación constante - Acompañamiento en evaluación de los aprendizajes - Acompañamiento - Oriento y acompaño el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que adquieran aprendizajes basados en la práctica y experiencias reales

Otros aspectos reconocidos por los formadores como valiosos aluden a la capacidad de innovación, actualización y gestión del conocimiento, también hay quienes identifican como un valor la capacidad para investigar. Hay quienes destacan la capacidad de acompañamiento docente (3,9%) o el enfoque y posicionamiento pedagógico, el clima y gestión del aula; la reflexión y análisis que realizan de la docencia; el vínculo que establecen entre disciplina, didáctica y práctica docente; la capacidad de organización y planificación de la enseñanza (2,3%). Y, con menos presencia, surgen fortalezas tales como favorecer y potenciar el desarrollo personal y habilidades en los docentes en formación; la respuesta a la diversidad en las aulas y la capacidad para enseñar a investigar.

Desafíos percibidos como formadores de docentes.

Por otra parte, ante la consigna “Describa en dos líneas las que considera sus DOS principales desafíos o aspectos por mejorar en su labor como formador/a de docentes” el análisis de contenido (a un total de 1367 afirmaciones) permitió identificar 20 categorías a partir de las respuestas entregadas. Aquí también se observó una gran variedad de desafíos, incluso mayor que la pregunta anterior, tal como se muestra en la tabla 12, donde se ordenan estas debilidades o desafíos de mayor a menor presencia en el discurso de los encuestados.

El análisis muestra que los primeros siete desafíos configuran más del 70% de las respuestas, donde las preocupaciones con mayor mención están asociadas con la evaluación y las estrategias de enseñanza para mejorar la docencia. En efecto el principal aspecto a mejorar que reconocen alude a los procesos y dispositivos de evaluación, seguimiento y monitoreo (15.4%), y se relaciona con la necesidad de los docentes de incorporar procedimientos, estrategias e instrumentos, tanto presenciales como virtuales, a la docencia, como también, manejar estrategias de retroalimentación y monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y el enfoque de evaluación auténtica y por competencia.

Un segundo grupo de desafíos se vincula con la mejora en las de estrategias de enseñanza para la docencia y su innovación (14,1%). Los formadores plantean la necesidad de innovar incorporando estrategias y metodologías activas y colaborativas, que permitan la motivación y mayor participación e implicación por parte de los estudiantes. También se plantean como desafío incorporar nuevas metodologías específicas para abordar sus propias disciplinas.

Cuadro 4. Ejemplos de respuestas abiertas: Desafíos, aspectos propios a mejorar

Procesos y dispositivos de evaluación, seguimiento y monitoreo	Experiencia laboral y profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión pedagógica basada en experiencia en aula - Énfasis en reflexión de la práctica docente y desarrollo del pensamiento crítico - Generar procesos reflexivos respecto a la práctica focalizada en la didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para redactar proyectos de investigación educativos - Capacidad investigativa - Capacidad de investigar frente a nuevas interrogantes y desafíos

Tabla 12. Principales desafíos personales en su labor como formador/a de docentes

Categorías de respuestas abiertas	%
Procesos y dispositivos de evaluación, seguimiento y monitoreo	15,4%
Uso e innovación de estrategias de enseñanza para la docencia	14,1%
Capacidad y desarrollo de procesos de investigación	13,9%
Actualización y perfeccionamiento	10,1%
Integración de recursos tecnológicos y virtuales a la docencia	8,7%
Organización de la enseñanza	5,0%
Fortalecer procesos reflexivos y pensamiento crítico	4,6%
Fortalecer escritura académica y publicación	3,4%
Potenciar desarrollo personal y habilidades docentes	3,4%
Atención a la diversidad, inclusión e interculturalidad	3,2%
Conocimiento y vínculo con el territorio, instituciones y espacios educativos	3,2%
Interdisciplinariedad y coordinación entre asignaturas	2,7%
Mejorar acompañamiento docente	2,6%
Desarrollo socioemocional en los estudiantes	2,3%
Habilidades y disposiciones transversales para el desempeño de la docencia	2,3%
Reflexión, análisis y monitoreo de la docencia	1,5%
Detección y priorización de necesidades e intereses en los estudiantes	1,1%
Mejorar habilidades relacionales	1,0%
Vincular disciplina, didáctica y práctica docente	0,9%
Mayor experiencia	0,5%
Total	100%

Un tercer grupo de ámbitos de mejora alude a las capacidades y desarrollo de procesos de investigación (13,91%), planteándose específicamente desafíos con la necesidad de aprender y/o profundizar en la formulación de proyectos en general y de investigación-acción e investigar en temáticas de docencia, FID, didáctica y de su propia especialidad. Le siguen desafíos asociados a la propia actualización y perfeccionamiento (10,1%), esto es, participar en procesos de formación o especialización que le permitan actualizar y/o profundizar sus conocimientos en su área disciplinar-teórica, didáctica u otro relacionado con su labor docente (evaluación, metodología, inglés, economía). Un quinto grupo de respuestas apunta a la integración de recursos tecnológicos y virtuales a la docencia (8,7%) es decir, la necesidad de incorporar y/o profundizar en el manejo de las Tics como recursos didácticos para el desarrollo o innovación de la docencia, como también, al manejo de plataformas virtuales.

Cuadro 5. Ejemplos de respuestas abiertas: Desafíos, aspectos propios a mejorar

capacidades y desarrollo de procesos de investigación	Actualización y perfeccionamiento	Integración de recursos tecnológicos y virtuales a la docencia
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de investigar - Aprender a investigar en forma más constante - Realizar investigaciones de carácter publicable - Investigación-acción - Investigación en formación de profesores - Aprender a desarrollar proyectos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar conocimientos disciplinares - Actualizar las didácticas específicas de la especialidad. - Continuar y acreditar mis estudios de postgrado - Aprender inglés - Mejorar mis conocimientos sobre didáctica de la especialidad - Actualización del conocimiento teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender plataformas de gamificación virtual, para aplicarlas en clases (presenciales y virtuales) - Uso de recursos tecnológicos - Uso de herramientas digitales. - Uso de tics a un nivel más avanzado. - Uso de aplicaciones TIC para innovar en mi enseñanza - Incorporación de las tecnologías en el quehacer docente

Con menor presencia respecto de las anteriores, figuran desafíos relacionados con la organización de la enseñanza (5%), donde aluden a dos cuestiones: conocer, y contar con mayor tiempo para la planificación y jerarquización de los contenidos; y la segunda, a organizar mejor los tiempos en el aula y de las actividades propias de la docencia, tales como apoyo a los estudiantes, revisión de trabajos y aspectos administrativos (subir notas, completar información). El séptimo grupo de respuestas alude al fortalecimiento de los procesos reflexivos y pensamiento crítico en los estudiantes en formación, es decir, a mejorar la capacidad del formador de generar espacios o instancias que permitan fortalecer la reflexión en los estudiantes en formación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Cuadro 6. Ejemplos de respuestas abiertas: Desafíos, aspectos propios a mejorar

Organización de la enseñanza	Fortalecimiento de procesos reflexivos y pens. crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar los tiempos en la clase - Organización del tiempo para planificar - Preparación de clases - Gestión y uso del tiempo en procesos de planificación, elaboración de materiales, preparación de clases, diseño de instrumentos de evaluación, revisión de evaluaciones, docencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar los temas de análisis y reflexión educativa con los alumnos de pedagogía. - Mejorar procesos de reflexión y participación de los estudiantes - desarrollar la reflexión de los procesos en los estudiantes. - Colaborar mejor en fortalecer la reflexión sobre las prácticas - Ampliar estrategias metodológicas activo/ participativas

Otro grupo de respuestas con menor presencia dentro de los desafíos mencionados se refieren a fortalecer la escritura académica y publicación; potenciar el desarrollo personal y habilidades en los docentes en formación; atender e incorporar la diversidad, inclusión e interculturalidad en las aulas; tener mayor conocimiento y vínculo con el territorio, instituciones y espacios educativos; lograr mayor interdisciplinariedad y coordinación entre asignaturas; mejorar el acompañamiento docente; favorecer el desarrollo socioemocional en los estudiantes, entre otros.

2.3. Políticas Públicas en Educación: la perspectiva de las/os formadores

Tal como fue señalado en la introducción a este estudio, la visión que tienen las y los formadores de docentes chilenos sobre las políticas públicas ha sido invisible en diversas consultas y estudios de opinión. Creemos necesario dar voz y visibilidad a un actor estratégico cuya labor, en distintos modos y con distinta intensidad, impacta en el sistema escolar y sus propósitos de calidad y equidad.

Varias preguntas de la encuesta exploraron el grado de acuerdo respecto de la acreditación obligatoria de las pedagogías y la existencia y contribución de políticas de regulación como los estándares obligatorios para la formación inicial. Como se observa en la tabla 12 una amplia mayoría (superior al 70% de los consultados) percibe como necesarios y útiles la acreditación y los estándares y desestima la idea de que éstos últimos impactan negativamente en la autonomía curricular de las instituciones (57% en desacuerdo o muy en desacuerdo). Resulta interesante esta tendencia, que podría reflejar cómo han permeado estas políticas en los programas de formación y en las concepciones de las y los formadores acerca de los mecanismos regulatorios que contribuyen a la FID. En contrapartida, los consultados también expresan un alto grado de acuerdo (75%) respecto del bajo apoyo y financiamiento que reciben las Universidades por parte del Estado para abordar los desafíos que trae la implementación de estas políticas.

Tabla 13. Visión sobre Acreditación y Estándares FID (N=1050)

Políticas en la Formación Inicial Docente (FID): Acreditación y Estándares	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
La acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía es un mecanismo efectivo para mejorar la formación inicial docente	40,6%	43,8%	9,9%	4%	1,7%
Dada la heterogeneidad de programas de formación inicial docente que se ofrecen en Chile es necesario que exista un marco regulador como los estándares para la formación inicial docente	57,5%	33,8%	4,8%	3%	1%
La existencia de estándares para la formación inicial docente contribuye a asegurar la calidad de la formación de profesores	38,9%	43,8%	12,2%	3,1%	2%
La existencia de estándares para la formación inicial docente le resta autonomía curricular a las instituciones de formación de profesores	13,5%	25,9%	46,5%	11,5%	2,6%
Los desafíos que implica la implementación de estándares en la formación docente no se condicen con el bajo financiamiento que el Estado entrega a estos programas formativos	45,1%	30,3%	7,8%	2,8%	14%

Otra política nacional sobre la que se recoge la visión de formadoras y formadores es la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Ésta se constituye a partir del año 2018 en una estrategia enmarcada en la Ley 20.903 de profesión y desarrollo docente. Como se aprecia en la tabla a continuación. Así, se advierten grados mayores de desacuerdo a propósito de la medición estandarizada de los conocimientos y habilidades de egresados de pedagogía y, también, en torno a la pertinencia y utilidad de la actual Evaluación Nacional Diagnóstica, tanto para la medición de aprendizajes como para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la formación de estudiantes.

Tabla 14. Visión sobre Evaluación Nacional Docente END (N=1050)

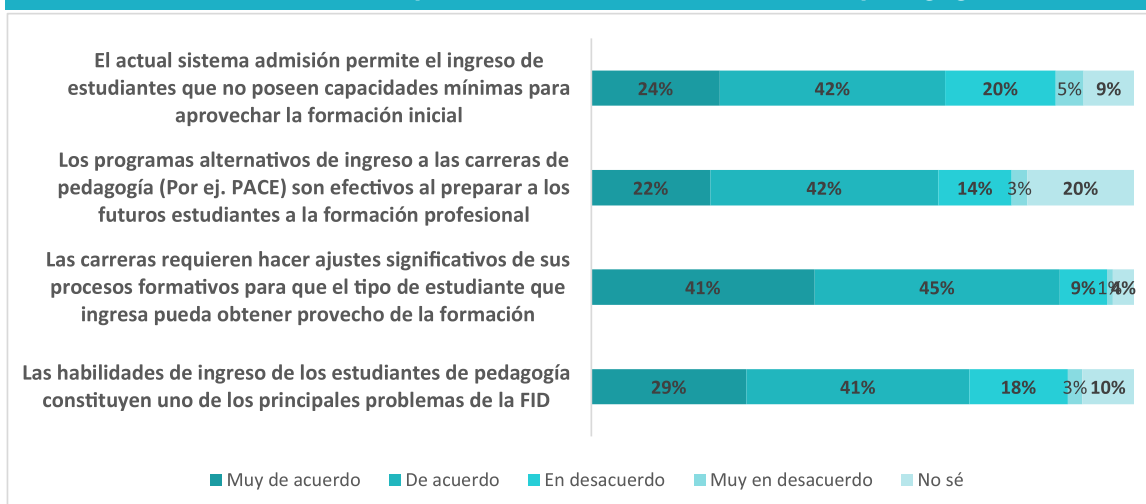
Políticas en la Formación Inicial Docente (FID): Acreditación y Estándares	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
Es necesario que se midan los aprendizajes alcanzados por las/os estudiantes de pedagogía	57,3%	36,1%	3,4%	1,9%	1,2%
Es necesario que se midan los aprendizajes alcanzados por las/os estudiantes de pedagogía mediante un instrumento nacional y estandarizado	29%	39,3%	22%	7%	2,8%
La actual Evaluación Nacional Diagnóstica es un mecanismo pertinente para medir la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de pedagogía hacia el final del proceso formativo	12,6%	41%	28,4%	6,6%	11,5%
La actual Evaluación Nacional Diagnóstica permite tomar decisiones para mejorar la formación de los estudiantes	15,3%	44,3%	22%	5,5%	12,9%

En relación a los procesos de admisión a carreras de pedagogía, parece existir cierto consenso en torno a la apreciación que tienen formadoras y formadores sobre las habilidades de ingreso de los estudiantes (Tabla 15 y Gráfico 14). En torno a ello, tiende a observarse cierto acuerdo al identificar las habilidades de ingreso como uno de los principales problemas de la formación inicial, por lo que se indica la necesidad de realizar ajustes a los procesos formativos y, a su vez, promover estrategias alternativas de ingreso a las carreras de pedagogía. Por otro lado, las opiniones se muestran levemente diversas a propósito de la valoración de dispositivos de acceso y trayectoria de la carrera docente, como es el caso del Sistema de Desarrollo Docente y el aumento de la selectividad de ingreso a las carreras de pedagogía como mecanismo orientado a la mejora de la formación inicial.

Tabla 15. Visión sobre sistema de admisión a pedagogías (N=1050)

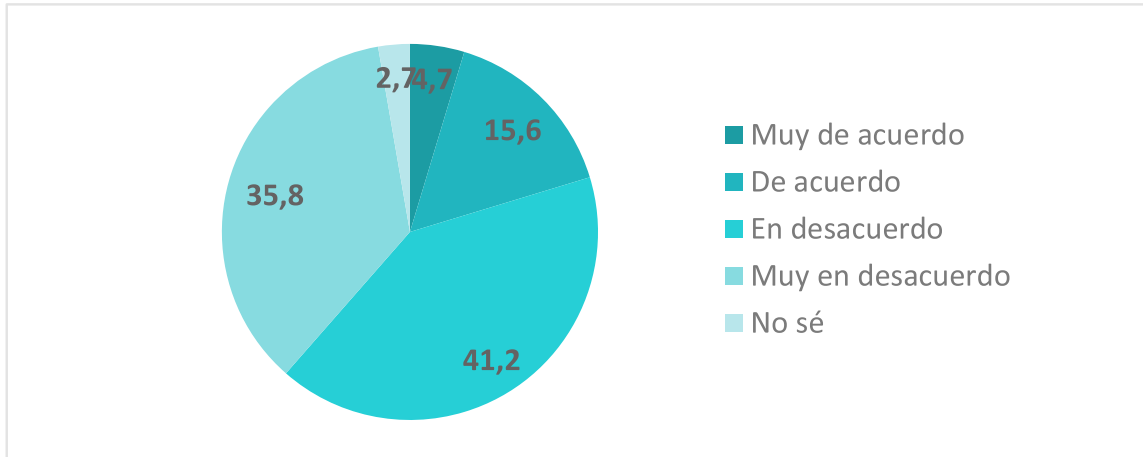
Políticas en la Formación Inicial Docente (FID): Admisión a Pedagogías	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
El Sistema de Desarrollo Docente establecido en la Ley 20.903 ha hecho más atractiva a la carrera de pedagogía	9,7%	38,4%	30,1%	5,2%	16,6%
El aumento de la selectividad para el ingreso a las carreras de pedagogía constituye un mecanismo efectivo para mejorar la formación inicial docente	17,7%	46,7%	23,5%	3,8%	8,3%
Dada la inequidad del sistema escolar es necesario que exista un sistema alternativo de ingreso a carreras de pedagogía	32,9%	38,1%	16,8%	4,5%	7,6%

Gráfico 14. Visión en torno a los procesos de admisión a carreras de pedagogía



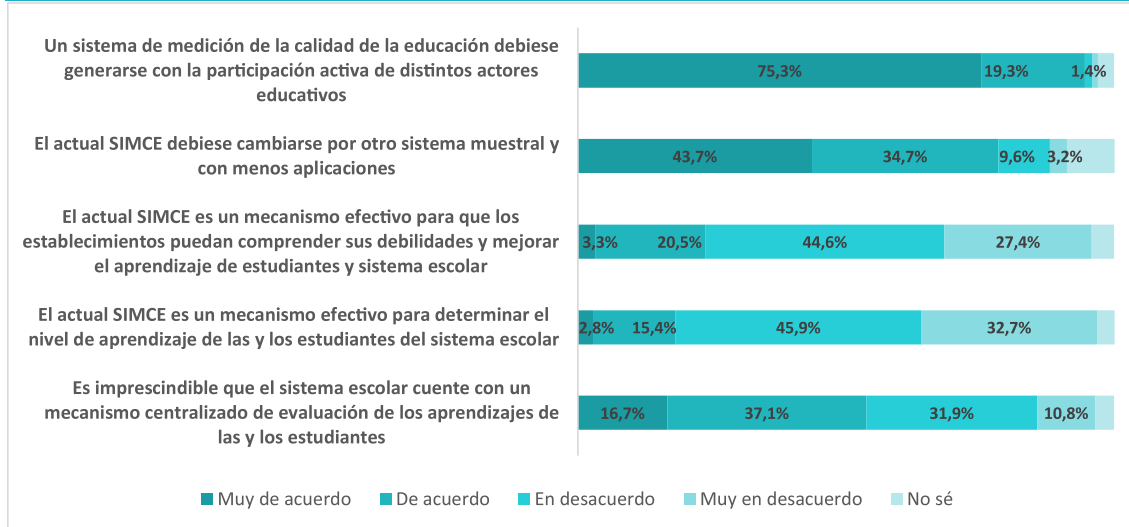
En complemento con la mirada sobre el acceso a las pedagogías, sobre el 76% de formadoras/es se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con que licenciados sin formación docente puedan ejercer como profesores:

Gráfico 15. ¿Cuán de acuerdo está con que los licenciados sin formación docente puedan ejercer como profesores en el sistema escolar? (Porcentaje de respuesta; N=921)



El Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) ha sido objeto de debate y opinión pública y académica con especial énfasis los últimos años. Consultados por esta política, cerca de un 77% señala estar en desacuerdo con la efectividad de este mecanismo para definir niveles de aprendizajes de estudiantes y del sistema escolar. Tampoco es percibido como un instrumento que contribuya a la mejora de los establecimientos educativos. Al contrario, en una proporción casi idéntica (77%) formadores y formadoras concuerdan con la necesidad de cambiar el actual SIMCE por un sistema muestral con menos aplicaciones, diseñado con la participación de distintos actores educativos.

Gráfico 16. Visiones sobre el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) N=1003

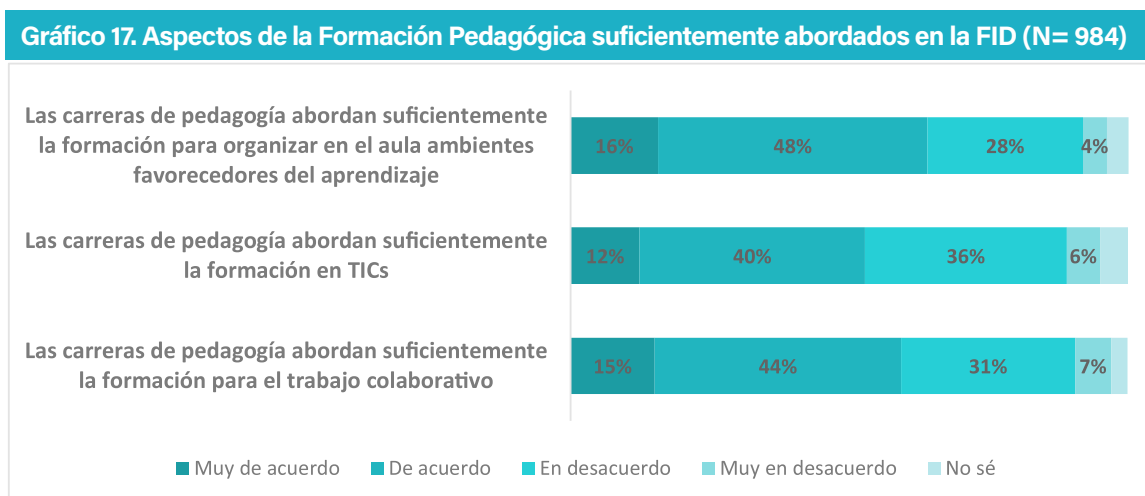


En suma, se ratifica así la percepción negativa hacia este sistema observada en otros actores del sistema educativo. Sin embargo, llama la atención la mirada en cierto modo contradictoria que se refleja en los datos al mostrar un amplio desacuerdo con el uso de una medición estandarizada para el sistema escolar y, a su vez, una mayoría significativa que está de acuerdo con este tipo de fórmulas para efectos de evaluar a la Formación Inicial Docente (como se ve en la Tabla 14 sobre percepción END).

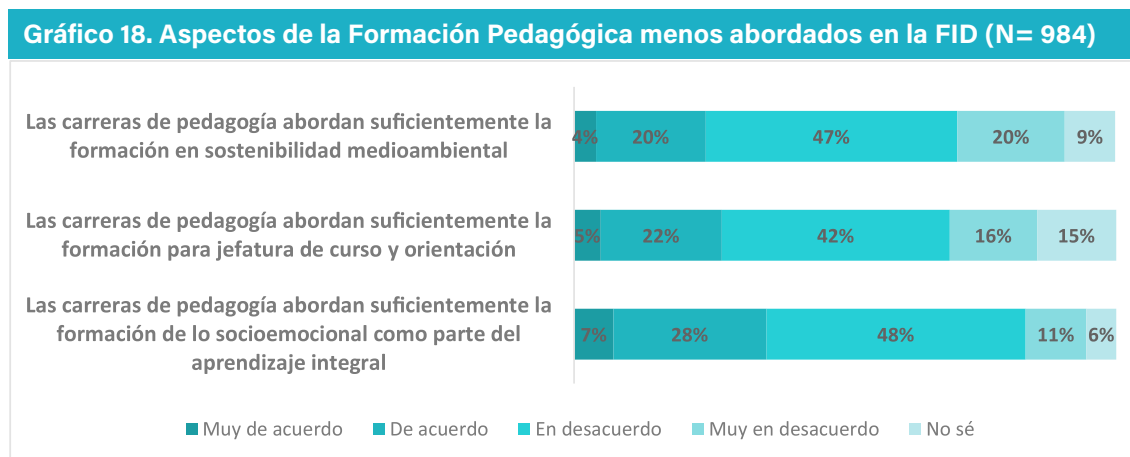
2.4. Visión sobre los procesos de formación inicial docente

La Formación Inicial Docente ha experimentado transformaciones significativas desde la década de los 90 hasta el día de hoy. Políticas, experiencias, prácticas y producción de conocimiento en este campo han configurado un nutrido escenario donde se levantan como ejes el ámbito pedagógico, la formación didáctica y disciplinar, la formación práctica y, en un ámbito más transversal, la reflexión como medio y fin de la formación. En efecto, formadoras y formadores despliegan su labor en distintos momentos de las trayectorias formativas de los programas de pedagogía, preparando para la docencia en una o más de estas áreas. Como fue descrito en el apartado de caracterización, estas áreas están representadas por un número significativo de formadoras y formadores.

¿Qué concepciones y valoraciones poseen formadoras y formadores de docentes sobre la formación pedagógica en la Formación Inicial Docente? Hemos denominado así a las capacidades y saberes generales, propios de todo profesor que se distinguen de su ámbito de especialización o disciplina. Ante una serie de afirmaciones se indagó por el grado de acuerdo con ellas para detectar desafíos y fortalezas en este ámbito de la formación. En el siguiente gráfico se ilustran los principales temas que se perciben abordados lo suficiente: a) formación para organizar ambientes favorecedores del aprendizaje; b) trabajo colaborativo y c) formación en TICs



Por otro lado (gráfico 18) los ámbitos de la formación pedagógica que se perciben menos abordados, con desafíos o mejoras son tres: a) formación sobre sostenibilidad medioambiental; b) abordaje de lo socioafectivo como parte del aprendizaje integral y c) preparación para la jefatura curso y orientación.



También observamos dos ámbitos de la formación pedagógica donde hay mayores niveles de desacuerdo, lo que podría explicarse por la heterogeneidad entre programas e instituciones respecto de cuánto y cómo han sido considerados (Tabla 16)

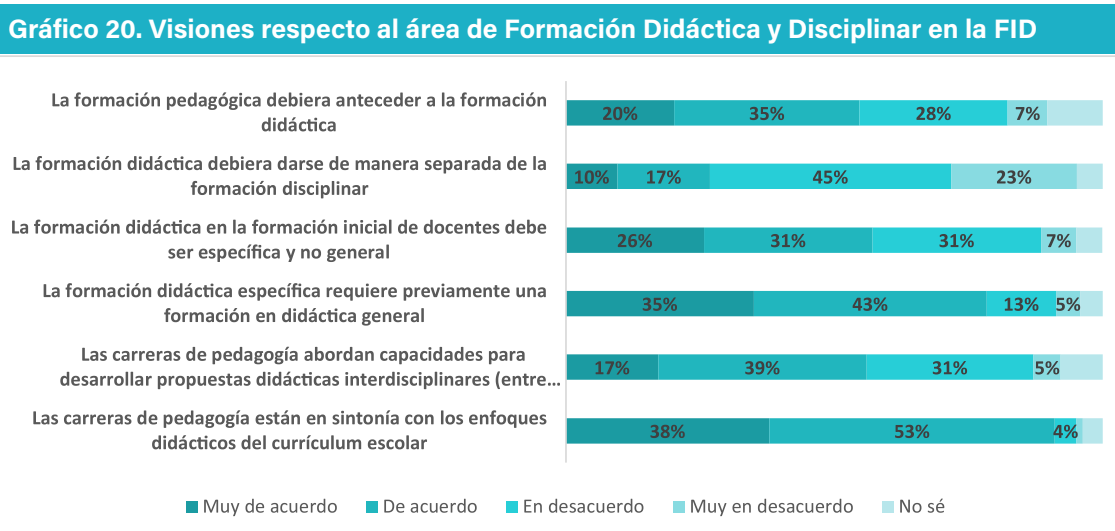
Tabla 16. Aspectos de la Formación Pedagógica con visiones diferentes sobre su abordaje en la FID (N= 984)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
Las carreras de pedagogía abordan suficientemente la formación en inclusión y respuesta a la diversidad	11%	30%	45%	10%	4%
Las carreras de pedagogía abordan suficientemente la formación para el trabajo con la comunidad educativa y el vínculo familia-escuela	9%	33%	38%	12%	8%

Una línea importante en la mayoría de los programas de pedagogía es la formación didáctica y disciplinar. ¿Qué concepciones y valoraciones poseen formadoras y formadores de docentes sobre este ámbito? Incorporamos aquí una serie de debates actuales sobre qué, cómo y cuánto y cuándo debe aprenderse sobre la disciplina y el conocimiento escolar, que se enseña y sobre el cómo enseñar dicho ámbito del saber. Por cierto, para algunas corrientes didáctica y disciplina están unidas, para otros son saberes que deben abordarse en tiempos distintos.

Como se aprecia en las siguientes gráficas, observamos visiones algo más divididas en comparación con los otros ámbitos de la FID donde se aprecian consensos mayores. Así, un 54% de formadoras/es considera que las carreras forman para elaborar propuestas didácticas interdisciplinarias, mientras un 36% está en desacuerdo y casi un 8% no lo sabe. Un 56% cree que la formación didáctica en la FID debe ser específica y no general, mientras un 38% está en

desacuerdo con esa idea y 5% no lo sabe. Al respecto, llama la atención el alto porcentaje que adhiere a una FID donde lo disciplinar y lo didáctico se den articuladamente, sin separarse. Este es un ámbito sobre el cual será interesante investigar más.



Exploramos si estas afirmaciones acerca de la formación disciplinar y didáctica variarían de acuerdo al tipo de pedagogía. Separando en dos grupos: el primero con formadores/as de carreras de Educación Básica, Diferencial y Parvularia y el segundo con formadores/as de pedagogías medias disciplinares (Entre otros: Matemáticas, Lenguaje, Historia y Geografía, Artes). En la tabla 17 se observan las diferencias encontradas, en su mayoría leves. No obstante, se puede interpretar que el primer grupo tiene una mirada más positiva sobre la formación en propuestas interdisciplinarias y mayor acuerdo con la necesidad de una formación didáctica general, previa a una específica.

Tabla 17. Afirmaciones respecto al área de Formación Didáctica y Disciplinar según tipo de pedagogía.

Afirmaciones respecto al área de Formación Didáctica y Disciplinar		Ed. Básica, Parvularia y Diferencial	Media Disciplinar
Las carreras de pedagogía abordan capacidades para desarrollar propuestas didácticas interdisciplinarias (entre didácticas específicas)	Muy de acuerdo	17,80%	13,60%
	De acuerdo	43,30%	35,10%
	En desacuerdo	28,00%	34,20%
	Muy en desacuerdo	5,10%	6,20%
	No sé	5,80%	10,90%
La formación didáctica específica requiere previamente una formación en didáctica general	Muy de acuerdo	39,40%	28,30%
	De acuerdo	44,30%	41,60%
	En desacuerdo	9,50%	17,70%
	Muy en desacuerdo	4,40%	5,30%
	No sé	2,40%	7,10%
La formación didáctica en la formación inicial de docentes debe ser específica y no general	Muy de acuerdo	25,10%	25,40%
	De acuerdo	29,20%	34,80%
	En desacuerdo	33,30%	28,90%
	Muy en desacuerdo	7,80%	4,70%
	No sé	4,60%	6,20%
La formación didáctica debiera darse de manera separada de la formación disciplinar	Muy de acuerdo	10,20%	8,30%
	De acuerdo	15,60%	17,40%
	En desacuerdo	44,00%	45,40%
	Muy en desacuerdo	25,80%	22,70%
	No sé	4,40%	6,20%

Por otra parte, un tercer ámbito estudiado es la línea de formación práctica. En este caso indagamos en la mirada de las y los formadores respecto de diversas dimensiones: enfoques de práctica, formas de trabajo con las escuelas, modos de implementación de las experiencias prácticas. Como se observa en el gráfico 21 entre las/os consultados se observan significativos consensos sobre las oportunidades y enfoque que asume el programa de pedagogía donde se desempeñan. La valoración es altamente positiva, percibiendo que las carreras poseen un modelo que responde a los enfoques vigentes.

Además de esta percepción positiva mayoritaria, se observan mayor discrepancia entre las y los formadores consultados para referirse al modo en que es concebida la formación práctica, principalmente desde las necesidades de la universidad, sin considerar el centro educativo

(46% concuerda versus 43% que no, mientras un significativo 11% no sabe). Este es un desafío importante que en buena medida se conecta con otros aspectos tales como la triada formativa, la colaboración con los centros, por lo que hace matizar la visión altamente positiva expuesta en el gráfico anterior.

Gráfico 21. Percepciones sobre la formación práctica en carrera donde se desempeña el formador

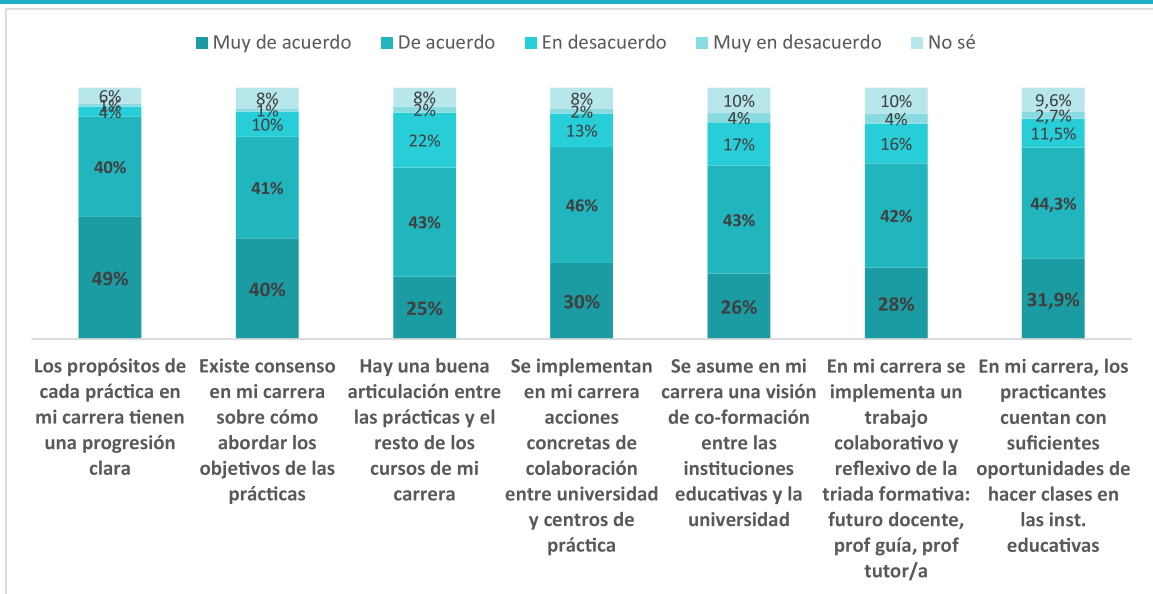
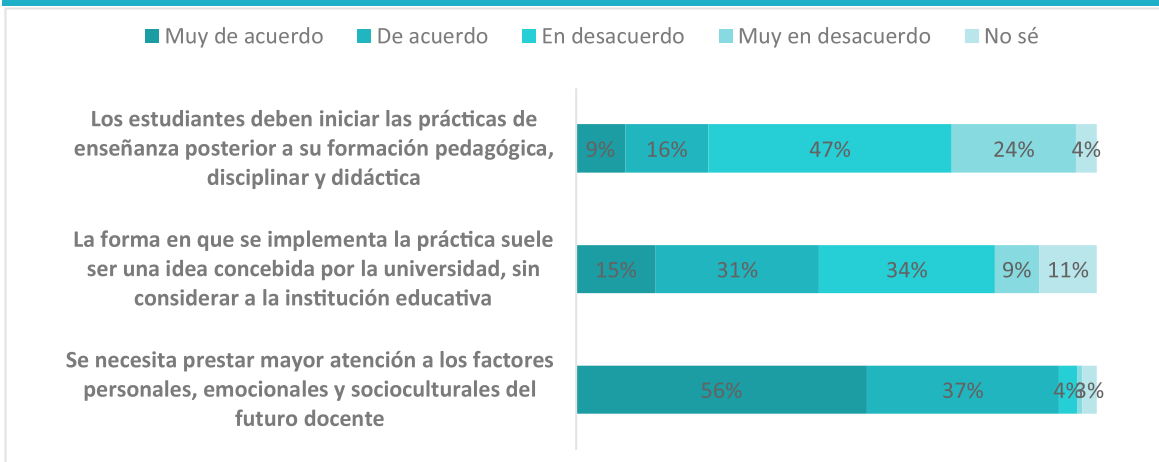


Gráfico 22. Percepciones sobre la formación práctica en carrera donde se desempeña el formador



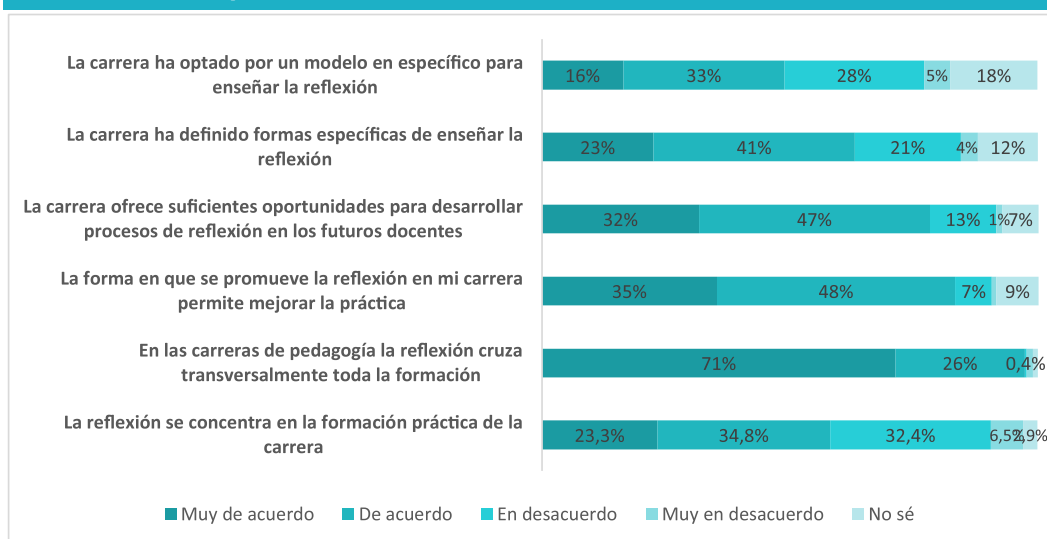
Un tercer grupo de afirmaciones en este ámbito refieren al perfil y condiciones del tutor o tutora de prácticas. Nuevamente, los consensos (acuerdo y muy de acuerdo) son superiores al 75%. De todo este grupo de preguntas se desprende una percepción positiva con escasos puntos críticos o necesidades de mejora de la formación práctica (Tabla 18)

Tabla 18. Percepciones sobre tutores y profesores guía de la formación práctica

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de la formación práctica en la formación inicial docente	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
Los tutores de prácticas de la universidad deben estar haciendo clases en una institución educativa para ejercer su rol formativo a cabalidad o haber tenido experiencia en aula	46%	37%	9%	3%	4%
Los tutores de práctica de la universidad deben formar parte de la planta docente de la universidad para ejercer su rol formativo a cabalidad	40%	35%	17%	3%	6%
Es imprescindible una preparación especial en el docente guía de la institución educativa para ejercer su rol	45%	45%	6%	1%	4%

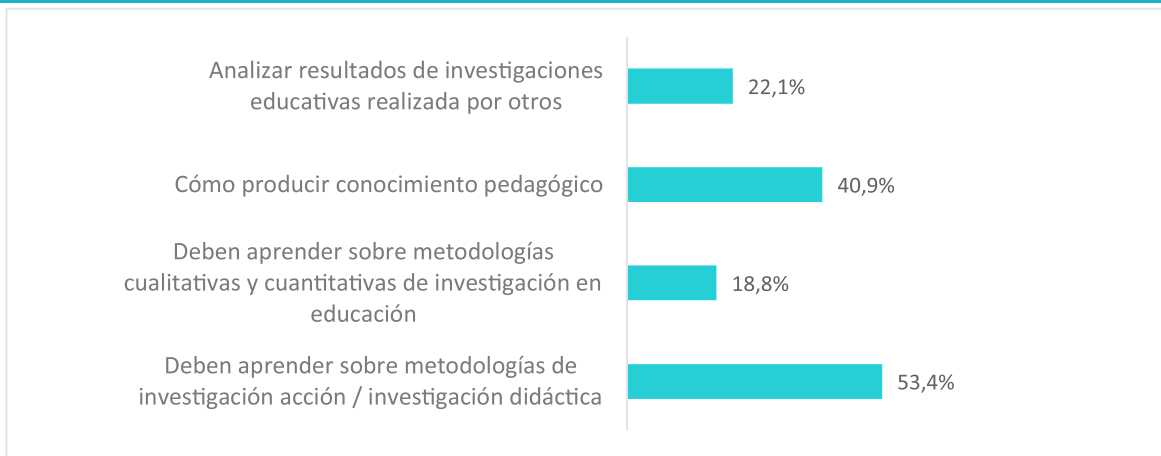
El cuarto ámbito clave de la FID sobre el cual se consultó se refiere a los procesos de reflexión como medio y finalidad. ¿Cuán presente están los procesos reflexivos en la formación? ¿se la aborda con modelos específicos? ¿existen desafíos o necesidades en este ámbito? El gráfico 23 ratifica la tendencia observada para el caso de la formación práctica. Consensos superiores al 70% sobre la presencia de la reflexión como un dispositivo transversal a lo largo de la trayectoria formativa, el impacto de ésta en la mejora de la práctica, y la percepción de una alta presencia y oportunidades para reflexionar.

Gráfico 23. Percepciones sobre la formación en reflexión docente



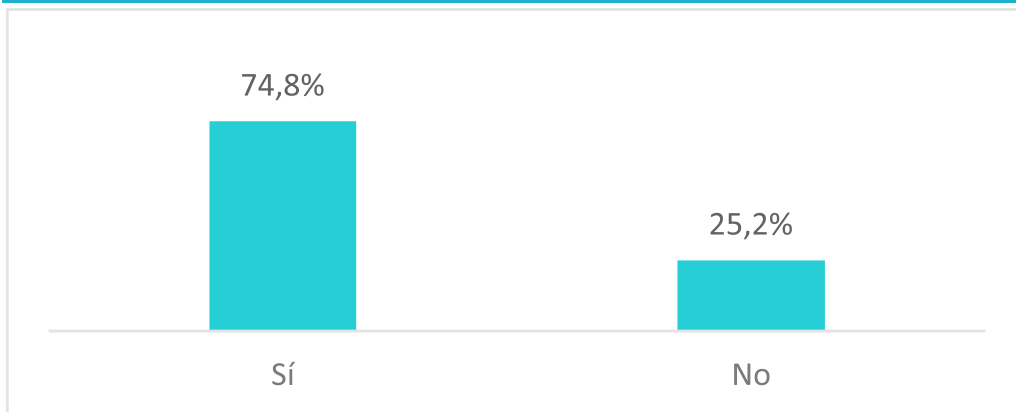
Finalmente, se consulta sobre la formación en investigación de las y los futuros docentes, se expresa un amplio consenso (96,6%) en relación a la necesidad de que los profesores y profesoras en formación aprendan a investigar durante su formación inicial. Al respecto, tal como indica el gráfico 24, se expresa mayoritariamente un interés por promover espacios de formación vinculados a metodologías de investigación acción / investigación didáctica (53,4%) y la producción de conocimiento pedagógico (40,9%), principalmente.

Gráfico 24. ¿Qué debiesen aprender sobre investigación los profesores en formación? (N=919)



Aunque diferente, pero vinculado, preguntamos también sobre la producción de conocimiento en las instituciones en que se desempeñan los formadores y formadoras. Se advierte que en general coinciden en relación a que la investigación en educación de estas instituciones contribuye a su tarea docente.

Gráfico 25. ¿La investigación en educación que se realiza en la institución principal donde se desempeña contribuye a la tarea docente de las y los formadores? (N=869)



¿Qué áreas/temas de investigación contribuye más directamente a la FID?

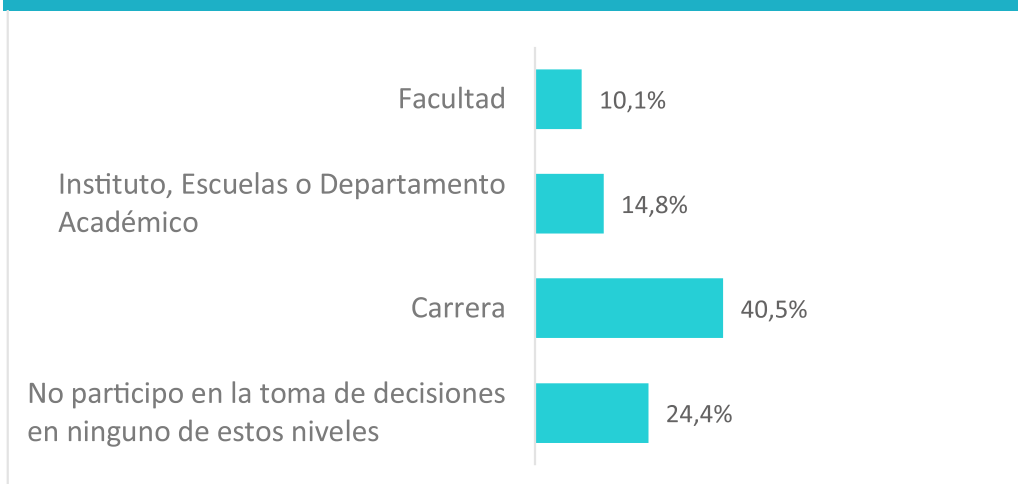
Se solicitó consignar mediante pregunta abierta los dos temas principales que a juicio de los formadores contribuyen más a la FID. De un corpus de 1570 afirmaciones, se observa que los formadores valoran una muy amplia diversidad de temas. Al analizar tendencias (Tabla 19) el más valorado, se vincula a la investigación en didáctica general, metodologías o en estrategias de aprendizaje, o en didácticas específicas, con un 36,7% de las menciones. Destaca que la mención a investigación en didáctica general, metodologías o estrategias generales, triplican a la mención de investigación en didácticas específicas. Muy de lejos aparece una extensa gama de otros temas, como inclusión, diversidad y diversificación de la enseñanza (7,6%), evaluación y retroalimentación (6,2%), reflexión (5,4%); o investigación sobre aprendizaje (3,9%) o investigación disciplinar (3,8%). Temas con menciones de menos del 1% de los encuestados constituyen la categoría otros (16,4%) y en ella se encuentran temas como TICs, interculturalidad, ambientes educativos, política educativa, colaboración y formación práctica.

Tabla 19. Temas de investigación que aportan a la FID	
Temas de investigación que contribuyen a la FID	%
Didáctica general/didácticas específicas	29.7%
Inclusión/diversidad/diversificación	9.3%
Evaluación/retroalimentación	8.3%
Disciplinar	6%
Prácticas docentes	5%
Aprendizaje, ambientes de aprendizaje	5%
Investigación/investigación acción/metodología de investigación/uso resultados/ análisis datos	4%
Práctica reflexiva	5%
Pedagogía, educación	3%
Currículum/evaluación	3%
Educación socioemocional	3%
Formación Inicial Docente	2%
Otros: Gestión de aula, liderazgo, políticas educativas, motivación, identidad docente, formación práctica, género, neurociencias	19%

2.5. Organización y participación en las instituciones formadoras de docentes

En general, las formadoras y formadores participan en la toma de decisiones a nivel de carrera (40,5%), siendo su participación menor en el marco de la organización a nivel de Instituto, Escuela o Departamento y, también, de Facultad. Un porcentaje significativo (24,4%) de los formadores y formadoras encuestados no participa de la toma de decisiones en ninguno de los niveles presentados en el gráfico 26.

Gráfico 26. ¿En cuál de estos niveles de organización usted participa directamente en la toma de decisiones?



Al analizar si los niveles de participación cambian de acuerdo al tipo de contrato de los encuestados, se tiende a confirmar que su participación en la toma de decisiones ocurre principalmente a nivel de carrera, siendo su participación menor en el marco de la organización a nivel de Instituto, Escuela o Departamento y, también, de Facultad. Asimismo, la intensidad o magnitud de la participación expresada al interior de cada grupo, tiende a evidenciar que esta ocurre con mayor frecuencia entre formadores que tienen contrato de planta. Mientras que disminuye la participación de docentes honorario/contrata y amplían el porcentaje que declara no participar.

Tabla 20. Niveles de organización donde participa directamente en la toma de decisiones, según tipo de contrato (N=1094)

Niveles de organización donde participa directamente en la toma de decisiones	Honorario o Contrata (N=650)	Planta (N=444)
	%	%
Facultad	4,6%	19,4%
Instituto, Escuelas o Departamento Académico	11,7%	21,2%
Carrera	32,9%	57,0%
No participo en la toma de decisiones en ninguna de las anteriores	35,1%	12,0%

Para profundizar más en la experiencia de participación con la institución principal se pregunta a formadoras y formadores sobre los diferentes espacios donde aportan y su grado de acuerdo respecto de los modos en que perciben su participación.

En primer lugar, se advierte conocimiento e identificación con las bases conceptuales y modelos FID de cada institución. Además, las personas encuestadas señalan mayoritariamente que existe coherencia entre el modelo FID de su institución y la concreción curricular en la carrera en que se desempeñan y que se sienten identificadas/os con dicho modelo (36% muy de acuerdo y 52% de acuerdo). Sin embargo, cuando se avanza a caracterizar la participación activa de formadores y formadoras en sus programas de formación el porcentaje de acuerdo tiende a descender de forma evidente. Esto es más claro en relación a la participación en decisiones de vinculación con el medio, definición de líneas de investigación y gestión académica (Tabla 21).

Tabla 21. Ámbitos de participación a nivel de la carrera.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
He participado activamente en la definición/ actualización del Modelo de FID de mi institución	17%	27%	28%	13%	15%
He participado activamente en la definición o ajuste del perfil de egreso de los/as estudiantes de mi carrera	29%	26%	21%	12%	13%
He participado activamente en la definición de mecanismos de monitoreo y/o seguimiento de implementación curricular	27%	27%	23%	11%	13%
He participado activamente en la definición de procedimientos e instrumentos de evaluación del logro del perfil de egreso	26%	27%	22%	12%	13%
He participado activamente en la toma de decisiones sobre el vínculo con el medio	18%	25%	30%	14%	13%
He participado activamente en la toma de decisiones sobre las líneas de investigación que se desarrollan en la unidad académica	14%	23%	32%	18%	14%
He participado activamente en la toma de decisiones de gestión académica de la carrera en la que me desempeño (por ejemplo, requisitos de postulación, número de vacantes, entre otras)	14%	15%	32%	23%	16%

Junto con los espacios de participación, se pregunta a las y los formadores sobre condiciones institucionales, formas de trabajo y apoyos al desempeño de su labor. En términos generales se observa una mayoritaria apreciación positiva respecto de condiciones materiales, de formación/ capacitación, espacios para el trabajo colaborativo (Tabla 22)

Tabla 22. Experiencia en la institución principal

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo	No sé
Mi institución promueve espacios de articulación con otros formadores	21,6%	48,7%	21,6%	4,3%	3,8%
La carrera donde me desempeño provee instancias de reflexión entre formadores orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	27,3%	51,0%	16,6%	3,6%	1,5%
Las acciones desarrolladas por la unidad/carrera para acompañar mi trabajo docente orientan y apoyan mi labor	25,1%	52,7%	16,7%	3,7%	1,9%
La institución provee en forma suficiente las condiciones materiales (infraestructura e insumos) para el desarrollo de las diversas tareas que desempeño	25,5%	48,0%	18,3%	6,2%	2,0%
La institución asigna suficiente cantidad de horas para el desarrollo de las diversas tareas que desempeño	10,6%	36,6%	36,1%	15,5%	1,2%
Existen instancias formales de actualización profesional para apoyar el desarrollo de las diversas tareas que desempeño	22,8%	48,0%	20,7%	6,1%	2,3%
Existen mecanismos concretos para favorecer el trabajo colaborativo entre los equipos académicos de la unidad en que me desempeño	17,9%	44,5%	26,6%	7,2%	3,7%

Si analizamos algunos de los ítems de la tabla 22, a la luz del tipo de contrato de los formadores, observamos que exista cierta coincidencia en la experiencia de apoyo institucional al desarrollo de la tarea docente, pues en ambos grupos se manifiesta desacuerdo en torno a las condiciones materiales que proveen las instituciones para el desarrollo de la tarea docente. Esto se mantiene en torno a la cantidad de horas disponibles para el desarrollo de la propia tarea y la existencia de mecanismos de promoción del trabajo colaborativo entre docentes y unidades institucionales. A su vez, la magnitud del desacuerdo tiende a ser mayor entre formadores de planta, lo que podría ser indicativo de un ejercicio más crítico a propósito de la posición que se ocupa dentro de las instituciones formadoras.

Al replicar el análisis, esta vez considerando los años de acreditación de las instituciones en que se desempeñan los formadores, no se expresan diferencias del todo relevantes, lo que tiende a confirmar la lectura general expresada anteriormente (Tabla 23).

Tabla 23. Experiencia en la institución principal, según años de acreditación institucional

Afirmaciones respecto al área de Formación Didáctica y Disciplinar		4 años o menos	5 años	6 años o más
La institución provee en forma suficiente las condiciones materiales (infraestructura e insumos) para el desarrollo de las diversas tareas que desempeño	Muy de acuerdo	6,9%	5,4%	3,8%
	De acuerdo	21,9%	10,3%	14,4%
	En desacuerdo	48,9%	47,6%	46,2%
	Muy en desacuerdo	20,0%	35,1%	34,8%
	No aplica	2,2%	1,6%	0,8%
La institución asigna suficiente cantidad de horas para el desarrollo de las diversas tareas que desempeño.	Muy de acuerdo	17,2%	12,4%	12,9%
	De acuerdo	37,3%	37,8%	29,5%
	En desacuerdo	35,6%	35,7%	40,9%
	Muy en desacuerdo	8,8%	13,0%	15,2%
	No aplica	1,1%	1,1%	1,5%
Existen mecanismos concretos para favorecer el trabajo colaborativo entre los equipos académicos de la unidad en que me desempeño	Muy de acuerdo	8,1%	5,9%	5,3%
	De acuerdo	25,7%	28,1%	28,8%
	En desacuerdo	44,6%	45,4%	42,4%
	Muy en desacuerdo	17,6%	16,8%	21,2%
	No aplica	4,1%	3,8%	2,3%

2.6. Temas de contingencia nacional: Nueva Constitución

A propósito de temas de contingencia nacional, las formadoras y formadores identifican los 4 deberes fundamentales del Estado que deberían garantizarse en la Nueva Constitución de Chile. Estos se vinculan con el aseguramiento de una educación integral, inclusiva y equitativa, como derecho social irrenunciable y, también, con el aseguramiento de condiciones adecuadas para el resguardo del derecho a la educación. A su vez, se relevan deberes asociados a la valoración y protección de los profesionales de la educación y, al mismo tiempo, de aseguramiento de condiciones laborales básicas para todos/as los/as trabajadores de la educación.

Gráfico 27. Marque los 4 deberes fundamentales del Estado que a su juicio deberían garantizarse en la Nueva Constitución de Chile 4 primeras mayorías (N=1152)

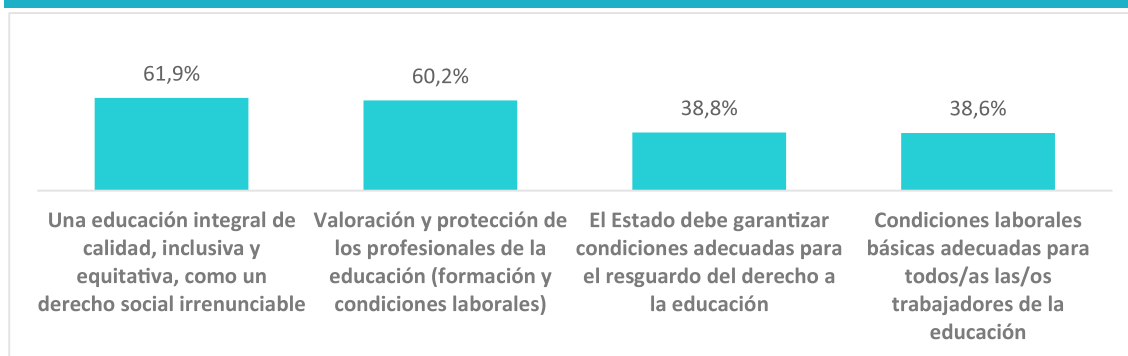
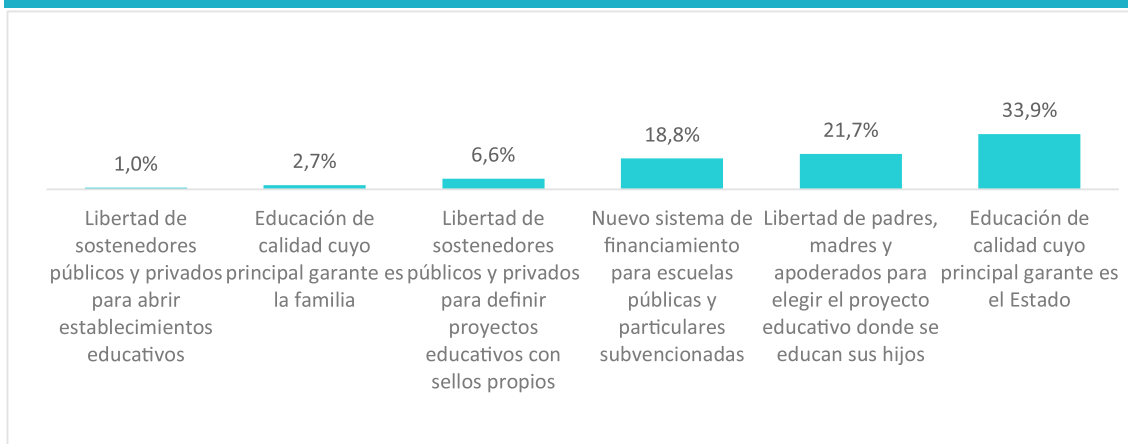
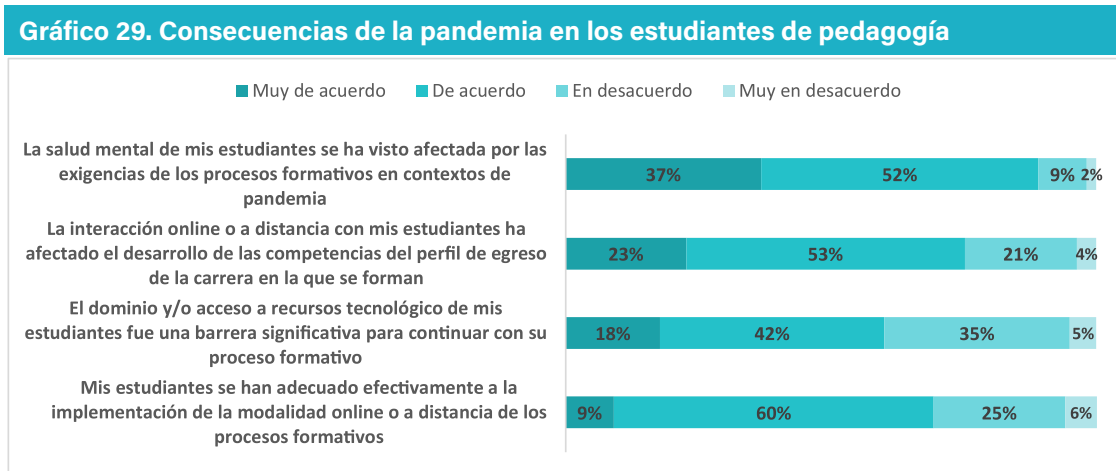


Gráfico 28. Marque los 4 deberes fundamentales del Estado que a su juicio deberían garantizarse en la Nueva Constitución de Chile (6 categorías restantes) (N=1152)

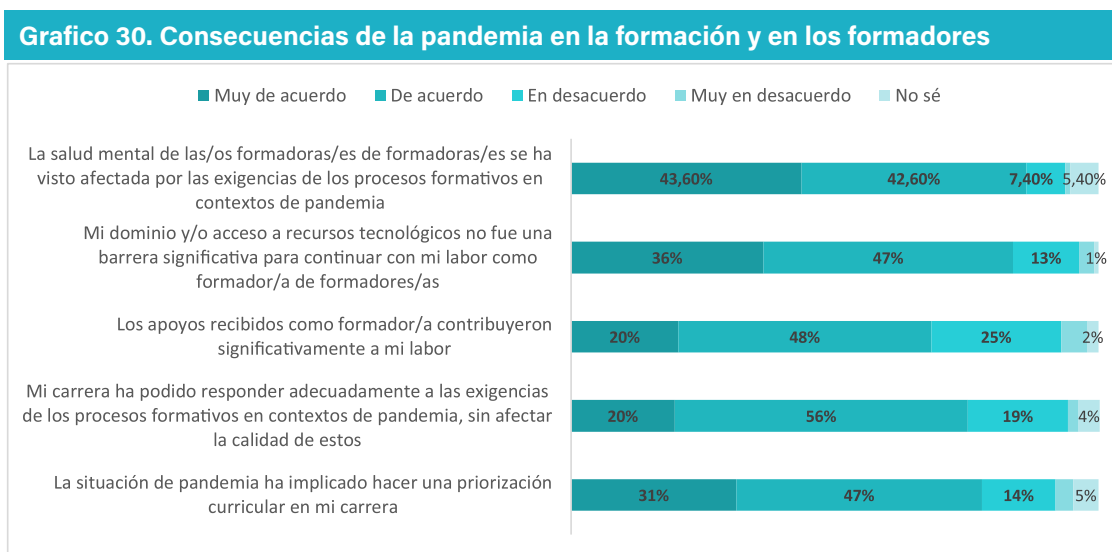


2.7. Temas de contingencia nacional: Consecuencias de la pandemia

En cuanto al impacto de la situación social producida a propósito de la pandemia, las formadoras y formadores coinciden en que la salud mental de las y los estudiantes se ha visto afectada por las exigencias de los procesos formativos. Sin embargo, las percepciones tienden a diversificarse al momento de definir la adecuación de las y los estudiantes a la implementación de la modalidad a distancia de los procesos formativos, el dominio y/o acceso de recursos tecnológicos y la interacción a distancia como obstaculizador para el desarrollo de competencias consideradas en el perfil de egreso. Esto podría dar cuenta, de manera incipiente, de las condiciones diversas en que se lleva a cabo el proceso formativo en las distintas instituciones en que se desempeñan las formadoras y formadores que han participado de esta encuesta.



En cuanto al impacto de la pandemia en la formación y los formadores, se observa acuerdo general en torno a los distintos ámbitos consultados. Esto incluye una valoración positiva de las respuestas institucionales a las exigencias que impuso la pandemia sobre los procesos formativos, de los apoyos ofrecidos a formadores y formadoras y, también, del dominio y/o acceso a recursos tecnológicos por parte de los formadores. A su vez, se reconoce que los distintos programas han debido avanzar sobre una priorización curricular para ajustarse a la situación de pandemia y, por otro lado, que formadores y formadoras perciben que la salud mental de sus pares ha sido afectada por la exigencia de los procesos formativos en el escenario de pandemia.



Como se observa en el gráfico 30, un 78% reconoce que la pandemia implicó efectuar algún tipo de priorización curricular (de acuerdo y muy de acuerdo). Lo que se condice con el 76% (gráfico 29) que reconoce el impacto de la pandemia en el logro de las capacidades de los perfiles de egreso. Este dato resulta clave, pues implica el reconocimiento de un desafío que requiere visibilizarse ante autoridades y diseñadores de políticas FID, en un escenario de regreso a la presencialidad.

Al replicar el análisis anterior, esta vez comparando según el tipo de contrato de las y los formadores, no se advierten diferencias del todo relevantes, lo que tiende a confirmar la lectura general realizada más arriba. Sin embargo, se observa una visión más positiva de formadores de planta respecto de los apoyos recibidos en contexto de pandemia (tabla 24).

Tabla 24. Consecuencias de la pandemia en la formación y en los formadores, según tipo de contrato

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a las consecuencias de la pandemia en la formación y en los formadores		Tipo de contrato	
		Honorario o Contrata	Planta
Mi carrera ha podido responder adecuadamente a las exigencias de los procesos formativos en contextos de pandemia, sin afectar la calidad de estos	Muy de acuerdo	16,90%	23,50%
	De acuerdo	57,90%	51,90%
	En desacuerdo	17,90%	20,20%
	Muy en desacuerdo	2,20%	1,90%
	No sé	5,10%	2,50%
Los apoyos recibidos como formador/a contribuyeron significativamente a mi labor	Muy de acuerdo	17,30%	24,00%
	De acuerdo	45,30%	51,10%
	En desacuerdo	28,00%	20,20%
	Muy en desacuerdo	6,50%	2,80%
	No sé	2,80%	1,90%
La salud mental de las/os formadoras/es de formadoras/es se ha visto afectada por las exigencias de los procesos formativos en contextos de pandemia	Muy de acuerdo	44,30%	42,30%
	De acuerdo	41,30%	45,00%
	En desacuerdo	7,90%	6,60%
	Muy en desacuerdo	0,80%	1,10%
	No sé	5,70%	5,00%

Nuevas prácticas y aprendizajes producto de la pandemia para mantener en el futuro

Mediante pregunta abierta se solicitó a las y los formadores indicar los dos principales aprendizajes y/o prácticas que quisieran mantener a futuro, un contexto post pandemia. El conjunto de respuestas (1385 frases o afirmaciones) resultó de una gran diversidad de ámbitos y niveles de profundidad. Desde asuntos vinculados a las condiciones y modalidades de desempeño laboral, hasta aprendizajes muy personales, pasando por distintas dimensiones de desempeño del formador (planificación de clases, gestión de la misma, evaluación, uso y preparación de recursos, etc.).

El análisis dio cuenta de 23 ámbitos temáticos. Como se observa en la tabla 25, los aprendizajes y prácticas que valoran como pertinentes de conservar post pandemia los y las formadoras se focalizan en las primeras 9 categorías, concerniendo la totalidad de estas a más del 70% de las más recurrentes, siendo los porcentajes más altos, los aprendizajes y prácticas relacionadas con el uso de Tics y los recursos virtuales para la enseñanza.

Tabla 25. Aprendizajes que considere más pertinentes mantener post pandemia

Categorías	%
Más y mejor uso de las TICs	18,1%
Nuevas formas de evaluar y retroalimentar	9,5%
Uso de recursos virtuales para la enseñanza	8,7%
Uso de plataformas virtuales	8,2%
Virtualización de reuniones, encuentros, tutorías	6,7%
Nuevas estrategias de enseñanza/innovación	5,1%
Más comunicación y conexión con estudiantado	4,9%
Trabajo colaborativo entre colegas y entre estudiantes	4,5%
Consideración del factor emocional y salud mental	4,5%
Conjugar modalidad presencial y a distancia en la formación	3,9%
Impulso al trabajo autónomo en estudiantes	3,2%
Habilidades de resiliencia, adaptación y creatividad	3,2%
Flexibilidad Curricular	3,1%
Metodologías Activas	2,3%
Indeterminado	2,0%
Mejor gestión del tiempo	2,0%
Clase Invertida	2,0%
Uso y/o diseño de cápsulas o videos para la enseñanza	2,2%
Sin nuevos aprendizajes	1,7%
Teletrabajo	1,4%
Mayor articulación tiempos lectivos y no lectivos	1,1%
Intercambio regional e internacional desde la virtualidad	1,1%
Más trabajo interdisciplinario	0,5%

El aprendizaje y práctica que mayor valoración se da a partir de la formación en contextos de pandemia es el realizar más y mejor uso de las TICs (18,1%). El segundo aprendizaje y práctica más valorada se relaciona con las nuevas formas de evaluar y retroalimentar (9,5%), producto del cambio de contexto de enseñanza-aprendizaje, que implicó a los formadores ajustes a las formas de evaluación, específicamente a los tipos de instrumentos, modalidades y formas de retroalimentación utilizadas.

Cuadro 7. Ejemplos de respuestas abiertas: Prácticas y aprendizajes de la pandemia a conservar en el futuro

Más y mejor uso de las TICs	Nuevas formas de evaluar y retroalimentar
<ul style="list-style-type: none"> - Uso de tecnologías para el aprendizaje - Manejo de Tecnologías Informáticas de la Comunicación - uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de todos/as lo - Mucho uso de apps tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación por diversos canales, uso de cápsulas de aprendizaje - Bitácoras de aprendizaje y seguimiento on line. - mayor flexibilidad en la evaluación. Desarrollar nuevas estrategias - Innovaciones respecto a la evaluación - Ampliación de los instrumentos evaluativos - Evaluación online - Nuevos formatos y modelos de evaluación - Feedback y co-evaluación entre pares - Retroalimentación a través del uso de drive.

El tercer y cuarto aprendizaje y práctica más valorada se relacionan con el uso de recursos virtuales para la enseñanza (8,7%) y el uso de plataformas virtuales (8,2%). En el caso de los recursos virtuales, se identifican varios de ellos que apoyaron la docencia, tales como podcast para retroalimentar, apps interactivas, uso de representaciones virtuales, entre otros. Las plataformas virtuales también resultan bien valoradas como recurso de apoyo a las clases, pues ofrecen posibilidades para la entrega de evaluaciones, realizar seguimiento a estudiantes, almacenar archivos, etc. Resulta también bien valorado como aprendizaje y práctica a seguir manteniendo, la virtualización de reuniones, encuentros, tutorías (6,7%), por ejemplo, reuniones de profesores, con centros educativos, seminarios, acompañamiento de estudiantes, clases.

Cuadro 8. Ejemplos de respuestas abiertas: Prácticas y aprendizajes de la pandemia a conservar en el futuro

Uso de recursos virtuales para la enseñanza	Uso de plataformas virtuales	Virtualización de reuniones, encuentros, tutorías
<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de softwares dinámicos que promueven la participación de los y las estudiantes - Asegurar la participación individual a través de foros - Nuevas habilidades tecnológicas - Uso de nuevas aplicaciones tecnológicas interactivas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de plataformas digitales - Uso de plataformas de práctica - Uso de plataformas virtuales para evaluar. - Uso de plataformas educativas para diversificar el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de medios TIC para reuniones donde no sea necesario asistir a un lugar - Tutorías Virtuales - Reuniones virtuales/online - Entrevistas personales o grupales en modalidad virtual - Desarrollo de reuniones de profesores de la carrera online

Otro aprendizaje a mantener, mencionado por los formadores, se relaciona con la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza/innovación (5,1%) en la docencia, producto del proceso de innovaciones que tuvieron que realizar para implementar sus clases, tales como diversificar la modalidad de enseñanza de las clases, incorporar presentaciones más atractivas, nuevos recursos Tics, clases virtuales, etc. También se menciona como aprendizaje y práctica a seguir fomentando, la comunicación y conexión con el estudiantado (4,9%), mayor nexo con sus intereses y preocupaciones, y que se establezca una relación más personalizada que considere la diversidad de contextos y las propias características de los futuros formadores.

Finalmente, el trabajo colaborativo entre colegas y entre estudiantes (4,5%) también es valorado como un aprendizaje y práctica a mantener junto a la consideración del factor emocional y salud mental (4,5%). En el caso de este último, se plantea como una práctica a mantener, la preocupación constante por el bienestar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, ofrecer contención emocional e incorporar dicho componente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuadro 9. Ejemplos de respuestas abiertas: Prácticas y aprendizajes de la pandemia a conservar en el futuro

Uso de recursos virtuales para la enseñanza	Trabajo colaborativo entre colegas y entre estudiantes	Consideración del factor emocional y salud mental
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de materiales online para enseñar - Manejo de recursos didáctico digitales - Uso de podcast como retroalimentación personalizada - Uso de representaciones virtuales de materiales educativo - Plataformas de juegos y material interactivo - Uso de apps interactivas como kahoot, quizlet, mentimeter 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de herramientas de trabajo colaborativo de modalidad online - Colaboración entre pares - Realización de proyectos y trabajos colaborativos - Promoción de trabajo colaborativo entre estudiantes - Aprendizaje colaborativo - Trabajo en equipo para desarrollo de tareas - El trabajo colaborativo desde la co-construcción del aprendizaje - Trabajo colaborativo con otros académicos de la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia de la educación emocional para la formación docente - Consideración permanente del estado emocional de los y las estudiantes - atención a aspectos socioemocionales - Énfasis en la preocupación por la persona y su equilibrio psico-emocional - Cercanía emocional con los estudiantes - Atención a la salud mental entregando espacios dentro de la clase

El resto de los aprendizaje y prácticas que se quisieran mantener dicen relación con conjugar modalidad presencial y a distancia en la formación (3,9%); favorecer una mayor responsabilización y el trabajo autónomo en estudiantes (3,2%); habilidades de resiliencia, adaptación y creatividad para enfrentar los contextos diversos y dificultades que se presentan (3,2%); flexibilidad curricular en función de las características del contexto (3,1%); uso de nuevas metodologías activas (2,3%); mejor gestión del tiempo (2,0%); incorporación clase Invertida (2,0%); uso y/o diseño de cápsulas o videos para la enseñanza (2,2%); teletrabajo (1,4%); mayor articulación tiempos lectivos y no lectivos (1,1%); acceso a instancias de trabajo académico e intercambio regional e internacional desde la virtualidad (1,1%); y finalmente, potencia más el trabajo interdisciplinario. Cabe señalar que el 1,7% de los formadores manifestó no poseer nuevos aprendizajes. A continuación, algunos ejemplos de estos aprendizajes y prácticas que resultan interesantes de relevar en tanto varios de ellos implican cambios culturales dentro del trabajo universitario y las modalidades presenciales:

Cuadro 10. Ejemplos de respuestas abiertas: Prácticas y aprendizajes de la pandemia a conservar en el futuro

Conjugar modalidad presencial y a distancia en la formación	Potenciar el trabajo autónomo en estudiantes	Flexibilidad Curricular
<ul style="list-style-type: none"> - La modalidad híbrida, por ejemplo, en la atención de estudiantes y guías de seminario online - Modalidad on line de algunos bloques de clases - Articular entre modalidad presencial y remota - Modelo híbrido de educación presencial y a distancia - Mantener el uso de be-learning - Virtualidad como parte de los procesos formativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el aprendizaje autónomo - Trabajo autónomo de los estudiantes monitoreado en horas lectivas - La confianza en el trabajo autónomo de los estudiantes - Mejor balance entre el trabajo autónomo de estudiantes y el trabajo colaborativo en clases - La autonomía, autogestión y autoevaluación de los aprendizajes - Uso de una variedad de TIC para fomentar la autonomía de los alumnos en sus procesos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - mayor flexibilidad en la evaluación. Desarrollar nuevas estrategias - Flexibilizar y adaptar lo programado a situaciones emergentes - Flexibilización curricular - Diversificación en la enseñanza - Atender a las necesidades particulares de las estudiantes flexibilizando procesos

3. REFLEXIONES Y APORTES AL DEBATE

A continuación, compartimos un conjunto de reflexiones que derivan de la reflexión efectuada sobre estos resultados por el equipo investigador y los integrantes del directorio de Redfforma. Los hallazgos permiten observar algunos elementos de la política FID que parecen haberse incorporado exitosamente a la cultura propia de los procesos formativos: la positiva mirada acerca de la estandarización, la política de acreditación, la evaluación END, darían cuenta de la instalación de una cultura evaluativa, no sabemos si desde la perspectiva del mejoramiento o de la rendición de cuentas. Los sistemas de regulación con base en la acreditación, evaluación y sistema de estándares, considerados en la literatura especializada como políticas de rendición de cuentas propias de un rol de Estado evaluativo (Elacqua et al., 2018) parecen haber penetrado como mecanismos necesarios para mejorar la formación inicial docente. No obstante, con la misma o mayor masividad, formadoras y formadores consideran que el bajo financiamiento que recibe la FID es contradictorio con la exigencia de estas iniciativas.

Una hipótesis inicial es que lo que se estaría expresando es la presencia de un Estado regulador-evaluador que ha sido preponderante en la definición del rol del Estado, en tanto Estado subsidiario; donde se espera de las universidades públicas y privadas compitan en el plano del mercado universitario, debiendo rendir al máximo de su capacidad y probar su calidad. De ahí es probable que emerja la consideración mayoritaria que estos mecanismos son instrumentos probatorios de su idoneidad, más aún cuando de su probado desempeño depende la asignación de fondos públicos y la categorización de formación de calidad en el marketing de atracción a estudiantes de pedagogía. Este rol del Estado dominante durante los últimos 30 años ha enmarcado lo que se consideran como formas necesarias y efectivas de funcionamiento de la institucionalidad vigente y se han asentado como tales en la representación social.

Las apreciaciones más críticas respecto a estos sistemas de evaluación se circunscriben al SIMCE, mecanismo que ha recibido fuertes y sostenidos cuestionamientos desde el propio mundo académico y político, por su falta de eficacia y por sus efectos nocivos sobre estudiantes, profesores y escuelas, a través de estudios, seminarios y a nivel de los medios de comunicación. En contraste, no se ha producido un cuerpo de evidencia científica suficiente y la existente tampoco se ha difundido, de manera que demuestre los beneficios o limitaciones de los actuales sistemas de regulación de la FID (UNESCO, 2021). De hecho, desde un punto de vista histórico la presencia de estos mecanismos de regulación es más reciente. Asimismo, es probable que se esté expresando la falta de referentes a nivel académico, sobre otras formas de mejoramiento de la calidad de la FID, y la ausencia de experiencia comparada.

Más allá de las preguntas que surgen de los resultados, dichas valoraciones positivas permitirían aprovechar esta apropiación o legitimación de la política para involucrar a los formadores de formadores en el fortalecimiento colaborativo de otras dimensiones que se observan tensionadas o más débiles, orientándose, por ejemplo, a políticas de discriminación positiva para la equidad de género y desfeminización de los formadores. Asimismo, considerar el diseño de políticas que asuman la inserción y desarrollo profesional como una responsabilidad institucional. Se espera que estos resultados también puedan aportar a mejorar no sólo los procesos de formación docente, sino que las Universidades involucradas puedan mejorar la formación y también mejorar condiciones laborales.

Con relación a los componentes curriculares de la formación, vemos que para formadoras y formadores existen áreas claramente más trabajadas: por ejemplo, formación para el trabajo colaborativo y organización de ambientes favorecedores del aprendizaje. Donde hay miradas divididas es respecto de cuán suficiente es el abordaje en temas de inclusión y respuesta a la diversidad y trabajo con la familia. Donde se percibe un escaso abordaje es en la formación de lo socioemocional, formación para jefatura de curso y orientación, y formación en sostenibilidad medioambiental. Respecto de las áreas fuertes, es coincidente con el énfasis de las políticas educativas (como el Marco para la Buena Enseñanza) en generar condiciones y metodologías adecuadas para el aprendizaje y la especificidad de las mismas desde el punto de vista pedagógico. Las áreas donde las opiniones están más divididas son áreas que desde el inicio de la década de los 90 se han posicionado como prioridades del sistema educativo, pero cuya instalación sobrepasa el terreno del aula, implicando a la institución escolar en su conjunto, y resulta más compleja de abarcar e implementar por las condiciones sistémicas de las mismas. En tercer lugar, se ubican temáticas más recientes y emergentes, en lo que refiere a lo socioemocional y lo medioambiental, y la jefatura de curso y orientación que está bien relacionada con la priorización de la dimensión socioafectiva, y su relevancia especialmente visible en condiciones de pandemia.

Con relación a la formación práctica, la mitad de las preguntas apuntan a caracterizar la FID desde la realidad de la propia carrera y la otra mitad refiere a los referentes teórico- formativos que debiesen guiar la FID. Respecto de la caracterización las propias carreras la evaluación es muy positiva, especialmente en lo que refiere a la progresión de la formación práctica y a la reflexividad como eje de la formación. Sin embargo, y contrastando con la evidencia sobre la formación, los resultados de la END en las instituciones formadoras señalan que el área de reflexión pedagógica sería la más débil.

En este sentido, es posible evidenciar existe un cambio de mirada y una apropiación de visiones progresistas mayoritariamente socializadas entre formadores del profesorado, respecto de lo deseable en la formación práctica: progresión en la formación, articulación entre las prácticas y el resto de los cursos de la carrera; co-formación entre las instituciones educativas y la universidad; trabajo colaborativo y reflexivo de la triada formativa; oportunidades para hacer clases o la reflexividad como eje de la formación.

Algo similar ocurre respecto de los procesos reflexivos en la FID las opiniones siguen siendo mayoritariamente positivas en este ámbito. Existen amplios consensos sobre la presencia de este ámbito en la FID, que cruza transversalmente la carrera, su promoción permite mejorar la práctica, existen suficientes oportunidades para desarrollarla y se han definido formas de enseñarla. Estas cifras se pueden explicar por el fuerte interés que ha tenido la temática en los últimos 20 años a nivel nacional, su preponderancia dentro de los criterios de evaluación de los procesos de acreditación de las carreras y de la END. Sabemos que este es un paso importante que potencia los cambios en las prácticas y en las culturas de formación. Desconocemos de formas estas ideas sobre la formación se están desarrollando, lo que amerita continuar investigando en qué medida estas dimensiones clave de desarrollo profesional se conciben, se propician e inducen en la formación. Se recomienda revisar los Self Study desarrollados todos estos años por Redfforma (Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016) ya que la mayoría de estos se centran en la reflexión docente dentro de la formación inicial desde la experiencia y concepciones de sus formadores/as. Con relación a esto último, es interesante constatar que una de las más altas necesidades de desarrollo profesional como formador/a apunta precisamente a fortalecer las capacidades de investigación sobre la propia práctica como formador/a. Esta necesidad demanda indudablemente el desarrollo de la capacidad reflexiva del propio formador.

Finalmente, y de primera importancia, se observa también la necesidad de propiciar el cuidado de los formadores, sobre quienes descansa, en la práctica, la responsabilidad de gestionar las debilidades de ingreso en las capacidades de los estudiantes, favoreciendo un tránsito hacia su visibilización y abordaje de responsabilidad institucional. Y en la misma línea, asegurar la consideración de indicadores de participación y vinculación formal de los formadores con sus programas e instituciones.

Constituirse los formadores de formadores en un actor social y político para incidir en forma activa en las políticas educativas y frente al nuevo proceso de democratización del país. La formación inicial docente también debe ser parte de estos debates y remirar sus fines, políticas y prácticas desde una perspectiva de derechos, equidad e inclusión.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babbie, Earl, 2010. *The practice of social research*. 12 ed. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Cea D'Ancona, M., 2001. *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. 3 ed. Madrid: Editorial Síntesis.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano del Desarrollo BID.
- Hirmas, C., y Fuentealba, R. (2020). Introducción: Self-study sobre prácticas de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Russell, T., Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Eds.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos

ANEXO 1 Dimensiones, variables y formatos de ítems de la encuesta

DIMENSIONES	VARIABLES	FORMATO DE ITEMS
Caracterización del formador/a de profesores/as	Género	Elección múltiple Pregunta abierta Completar con números Pregunta con respuesta dicotómica
	Edad	
	Título profesional	
	Grado Académico	
	Años de Experiencia	
	Nº instituciones de educación superior de desempeña este semestre	
	Nº carreras de pedagogía en la cual efectúa clases este semestre	
	Nº cursos en carreras de pedagogía que ha impartido este año	
	Además de las carreras de pedagogía, otro nivel donde se imparte docencia.	
	otras actividades remuneradas complementarias	
	Carrera de pedagogía en la cual tiene mayor cantidad de horas de dedicación	
	Tipo de contrato de la institución principal	
	Jornada Laboral de la institución principal	
	Áreas donde se realiza formación docente	
	Ejercicio de cargo de gestión académica	
	Tipos de apoyo en su inserción profesional	
	Participación en algún tipo de capacitación para fortalecer capacidades como formador. Área/tema en que se efectuó dicha formación	
Grado de relevancia / utilidad de esas instancias		
Identidad profesional		
Políticas Públicas en Educación	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con las políticas en la Formación Inicial Docente (FID)	Escala Likert
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con los procesos de admisión a carreras de pedagogía	
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE)	

Visión sobre desafíos y fortalezas de los procesos de formación docente	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con la formación pedagógica pedagógica general en la FID	Escala Likert Elección múltiple Pregunta abierta Pregunta con respuesta dicotómica
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con el área de Formación Didáctica y Disciplinar en las carreras de pedagogía.	
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con la formación práctica en la FID	
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con los procesos de reflexión en la FID.	
	Grado de acuerdo con aprendizajes en investigación en profesores en formación	
	Aprendizajes sobre investigación los profesores en formación	
	Contribución de la investigación en educación a la tarea de las y los formadores	
	Área/temas de investigación más pertinentes a la formación inicial de profesores	
	Principales necesidades de desarrollo profesional como formador/a	
	Principales fortalezas en la labor como formador/a de docentes	
principales desafíos o aspectos por mejorar en la labor como formador/a de docentes		
Organización y participación dentro de los programas de formación	Participación en la toma de decisiones por niveles de organización	Escala Elección múltiple
	Grado de acuerdo con experiencias de conocimiento y participación en la institución principal	
	Grado de acuerdo con acciones de la institución principal	
Temas emergentes y de contingencia	Deberes fundamentales del Estado que deberían garantizarse en la Nueva Constitución de Chile	Escala Elección múltiple Pregunta abierta
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con las consecuencias de la Pandemia en los estudiantes de pedagogía	
	Grado de acuerdo en aspectos relacionados con las consecuencias de la Pandemia en la formación y en los formadores	
	Aprendizajes y nuevas prácticas a mantener a propósito del contexto de Pandemia	



PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DE FORMADORAS Y FORMADORES DE DOCENTES EN CHILE

RESULTADOS PRIMERA ENCUESTA NACIONAL

OEI

redfforma
RED FORMADORES
DE FORMADORES

DOCENTES

Programa de Investigación
Docentes: Formación y Profesión
Universidad Alberto Hurtado