



Facultad de Ciencias de la Educación
Institución de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente:
Orientaciones para la profesionalización y el desarrollo de
competencias de docentes en ejercicio**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster de Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Evelyn Acevedo Molina

Profesor Patrocinante:
Jorge Alarcón Leiva

Talca, Julio 2022

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Dedicatoria

*A mi hijo Valentín Morales,
por recordarme día a día el poder de mis decisiones,
sobre todo cuando las fuerzas eran escasas.*

*A mi compañero de vida Cristian Morales,
por acompañarme silenciosamente en este camino.*

*A mis padres por inculcarme el poder transformador
de la educación en la vida de una persona.*

Gracias por todo siempre.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, por acompañarme y sostenerme durante todo este proceso, especialmente a mi hijo y mi compañero de vida, por recordarme día a día mis capacidades y mis deseos de aprender. Agradezco a mis amigas, por estar durante años en este camino, y ser un pilar fundamental en esta ardua tarea. A ellas, quienes permitieron, con su incondicionalidad, la finalización de este proceso.

Agradezco al Colegio Eduardo Martín Abejón por brindarme espacios para la realización de este estudio y por enseñarme el poder transformador que tiene la educación en la vida de una persona. Agradezco a quienes vivieron junto a mí este proceso, y con sus ideales, me enseñaron que la vida se construye a partir de nuestras decisiones y experiencias.

Agradezco a mi profesor Jorge Alarcón, quien me acompañó permanentemente y me dio la seguridad que necesitaba en cada paso de construcción de esta investigación.

Índice de Contenido

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	12
1.1. EXPOSICIÓN GENERAL DEL PROBLEMA	12
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS	17
1.3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	18
1.3.1. OBJETIVO GENERAL	18
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.4. COHERENCIA DEL PROBLEMA, OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	21
2.1. EL ROL DOCENTE COMO ASPECTO CLAVE PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI	21
2.2. EVIDENCIAS INTERNACIONALES SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	26
2.3. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA	30
2.4. TRAYECTORIA DE LA DOCENCIA EN CHILE, UNA MIRADA HISTÓRICA HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE SU ROL	35
2.5. POLÍTICAS NACIONALES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO	42
2.5.1. LEY 20.903	42
2.5.2. MODELO DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL Y DIRECTIVO	43
2.5.3. ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DEL PLAN LOCAL DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	46
2.5.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL	48
2.5.5. ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE CONTENIDOS EN EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	49
2.6. LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS Y LAS DOCENTES	51
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	53
3.1. MARCO CONTEXTUAL DEL ESTUDIO	53
3.2. RELACIÓN PROBLEMA, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	53
3.3. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.4. UNIDAD DE ESTUDIO	56
3.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	56
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	57
3.7. FASES DE VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD	58

3.8. CONDICIONES ÉTICAS QUE ASEGURAN CONFIABILIDAD DE LOS DATOS	60
<u>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</u>	<u>61</u>
4.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES	61
4.2. ANÁLISIS POR OBJETIVOS Y CATEGORÍAS	62
4.2.1. <i>OBJETIVO Y CATEGORÍA 1</i>	62
4.2.3. <i>OBJETIVO Y CATEGORÍA 3</i>	76
4.2.4. <i>OBJETIVO Y CATEGORÍA 4</i>	83
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	<u>90</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>97</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>101</u>

Índice de Tablas

TABLA 1 CARACTERIZACIÓN DE PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	41
TABLA 2 CARACTERIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	54
TABLA 3 RESULTADOS DE VALIDACIÓN MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON PROFESORES EVALUADOS	57
TABLA 4 RESULTADOS DE VALIDACIÓN MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON EQUIPOS DIRECTIVOS Y TÉCNICOS PEDAGÓGICOS	57
TABLA 5 RESULTADOS DE VALIDACIÓN GUIÓN DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA	57
TABLA 6 CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES PARTICIPANTES GRUPO FOCAL 1	58
TABLA 7 CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES PARTICIPANTES GRUPO FOCAL 2	59
TABLA 8 CARACTERIZACIÓN DE INVESTIGADORA PARTICIPANTE EN ENTREVISTA	59
TABLA 9 SÍNTESIS DE RESULTADOS CATEGORÍA I	63
TABLA 10 HALLAZGOS CATEGORÍA I	65
TABLA 11 QUÉ ENTIENDEN LOS Y LAS DOCENTES POR PROFESIONALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE	66
TABLA 12 SÍNTESIS DE RESULTADOS CATEGORÍA II	71
TABLA 13 HALLAZGOS CATEGORÍA II	73
TABLA 14 SÍNTESIS DE RESULTADOS CATEGORÍA III	77
TABLA 15 HALLAZGOS CATEGORÍA III	80
TABLA 16 SÍNTESIS DE RESULTADOS CATEGORÍA IV	83
TABLA 17 HALLAZGOS CATEGORÍA IV	86
TABLA 18 ORIENTACIONES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES	94

Índice de Figuras

FIGURA 1 ÁREAS DE FORMACIÓN PARA EDUCADORAS, DOCENTES Y DIRECTIVOS	43
FIGURA 2 ORGANIZACIÓN DEL PLAN LOCAL DE FORMACIÓN	45
FIGURA 3 VISIÓN SINÓPTICA DEL MBE 2021	48

Resumen

El año 2016 se publica en Chile la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y promueve la formación continua de los profesores y las profesoras en ejercicio, acentuando la importancia de su actualización y mejora permanente. Es en este marco, que la presente investigación, estudia la profesionalización de su rol, con la finalidad de analizar y caracterizar el sistema de desarrollo profesional, destacando la formación local como el principal factor de aprendizaje en las escuelas. Para esto, se emplea una metodología cualitativa, con un tipo de estudio descriptivo y un diseño de estudio de casos, que permite la recolección de antecedentes y posibilita la construcción de orientaciones centradas en la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, que tributan al desarrollo de competencias docentes colaborativas y reflexivas, enmarcadas en el diálogo pedagógico y el aprendizaje entre pares, elementos que se presentan como hallazgos para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente, y que en su conjunto, son medios para la formación local de los profesores y las profesoras que se desempeñan en el sector escolar.

Introducción

La profesión docente ha tenido que replantearse permanentemente para asumir los desafíos que implica formar a niños, niñas y adolescentes. Para esta labor, a nivel nacional, existen orientaciones y lineamientos que permiten guiar el actuar de los profesores y las profesoras en el aula. En este marco, el año 2016, se promulga la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y enfatiza la formación continua como pilar sustancial para el desarrollo de competencias profesionales. A su vez, establece procesos de evaluación, y disminuye -gradualmente- las horas de trabajo lectivo en el aula, destinando un espacio de la carga horaria docente para el trabajo no lectivo, relacionado con la preparación, planificación y evaluación de la enseñanza. En este ámbito surge el Plan Local de Formación, que emerge desde las necesidades de formación del profesorado, según su contexto y realidad educativa. Ésta, es una de las razones que motivan la realización de este estudio, realzar la importancia de contar con procesos de aprendizaje, entre docentes, al interior de los centros escolares. Al mismo tiempo, las Comunidades de Aprendizaje Profesional, enmarcadas en la Ley de profesionalización docente, se presentan como oportunidades para transformar las escuelas en centros de aprendizaje entre pares, siendo otra razón que motiva la construcción de esta investigación, el establecer orientaciones para llevar a cabo la profesionalización docente en las escuelas.

Cabe destacar, que para llevar a cabo lo antes señalado, se recogieron antecedentes sobre la implementación de los lineamientos ministeriales en el aula, con profesores, profesoras, equipos directivos y una investigadora experta en el área, permitiendo todo esto, en conjunto con la revisión bibliográfica, la contextualización de la Ley. Posteriormente se identificaron brechas de implementación y aspectos de mejora, que permitieron la creación de orientaciones para la profesionalización y desarrollo de competencias docentes que aquí se presentan.

Respecto a esto, surgen inquietudes referidas a ¿cuál es el impacto del establecimiento formal de políticas y orientaciones nacionales en el desarrollo profesional docente y en el proceso de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes?. Ésta es una de las preguntas de investigación que pretende responder el estudio, permitiendo conocer, teórica y empíricamente, cómo contribuyen los lineamientos ministeriales al actuar docente en los centros escolares. Junto a esto, se intenta dar respuesta a ¿qué estrategias se pueden desarrollar para contextualizar las orientaciones nacionales de formación docente en el ámbito escolar y contribuir de manera efectiva al desempeño de profesores y profesoras?, respondiéndose esta última pregunta, a través de las orientaciones que se desprenden del trabajo investigativo, que pretende contribuir a la formulación de comunidades de aprendizaje entre docentes.

Durante el estudio, se enfatiza en la concepción de los y las docentes, como aprendices de por vida, reconociendo la importancia de su constante aprendizaje y los elementos que se necesitan para poder llevarlo a cabo, entre los que se encuentran: el espacio temporal y físico, un líder que guíe el aprendizaje, espacios para aplicar lo aprendido,

disposición psíquica y emocional para poder aprender y un ambiente de confianza. Junto a esto, la investigación presenta hallazgos relacionados a la importancia de la reflexión permanente de las propias prácticas pedagógicas, impulsando nuevas -y mejores- formas de pensar, de actuar, de autoevaluar críticamente el propio desempeño y a partir de esto, tomar decisiones para la mejora permanente (CPEIP. s.f.).

Para todo lo anterior expuesto, la investigación tiene como objetivo principal el analizar las características del sistema profesional docente en Chile y proponer estrategias para promover la profesionalización de los profesores y las profesoras en ejercicio y el desarrollo de competencias docentes en el ámbito escolar, objetivo que permitirá caracterizar el sistema y establecer orientaciones para su mejora. Al mismo tiempo, se presentan cuatro objetivos específicos: i. Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”. ii. Documentar lineamientos ministeriales sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. iii. Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de profesionalización docente. iv. Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas. v. Proponer orientaciones para la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes, a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Plan Local de Formación. Estos objetivos, en su conjunto, permiten recoger antecedentes para comprender y mejorar el sistema que aquí se describe.

Para llevar a cabo la investigación, y dar respuesta a las interrogantes antes mencionadas, se presenta una metodología cualitativa, que busca comprender el fenómeno de la profesionalización docente y se centra en la indagación, selección de documentación, e interpretación de literatura referida a la problemática estudiada. Junto a esto, un tipo de estudio descriptivo, que permite describir el fenómeno aquí abordado, y las características de las personas que son sujeto de estudio. Con respecto al diseño, se expone un estudio de casos, que tiene como finalidad comprender la profesionalización docente. Todo esto, en su conjunto, y a partir de la revisión bibliográfica y la recolección de antecedentes, permiten articular lo que sucede en las aulas y lo que se establece ministerialmente a nivel nacional.

En cuanto a la organización, la investigación se divide en cinco capítulos, siendo el primero de ellos, el de Problematización y Objetivos, referido a la exposición y delimitación del problema, la presentación de objetivos y la declaración de las preguntas de investigación y que orientan el estudio. En el segundo capítulo, denominado Marco Teórico, se hace un recorrido histórico del desarrollo profesional docente, lo que permite visualizar su rol a la largo de la historia del país, comenzando desde la formación docente normalista, hasta la mirada profesionalizante de su rol a partir de la implementación de la Ley 20.903. Se destaca que, con fines de su caracterización, se contextualiza la profesionalización docente desde una mirada internacional y nacional. En el tercer capítulo, Marco Metodológico, se describe el proceso realizado para llevar a cabo la investigación, presentando las técnicas y procedimientos utilizados para dar respuesta a las interrogantes y objetivos establecidos. En el cuarto capítulo, Análisis y Resultados, se dan a conocer los antecedentes recogidos con las técnicas de recolección de datos, y se analizan en relación a cada uno de los objetivos

declarados. Por último, se presenta el quinto capítulo, Conclusiones y Recomendaciones, que tiene por finalidad dar a conocer las conclusiones obtenidas con esta investigación, y entregar una propuesta de orientaciones para contribuir al desarrollo profesional docente en las escuelas.

Para finalizar, se destaca que profesionalizar el rol docente, implica el transitar desde la antigua visualización de la actualización de conocimientos, esporádica y en contextos de cursos y/o perfeccionamientos, hasta un nuevo paradigma de desarrollo y aprendizaje profesional, en el cual se comprende que los y las docentes aprenden día a día y de manera permanente, siendo sus pares y su lugar de trabajo, los aspectos más relevantes para esta formación, que se debe generar a partir del diálogo y la reflexión sobre su propia práctica (CPEIP, s.f.). Por esta razón, es importante investigar sobre los elementos que tributan a la mejora del rol docente en aula, permitiendo la identificación de los aspectos que fortalecen su desempeño y reconociendo cuáles son las brechas que se producen entre la teoría y la práctica, de tal forma, se podrán construir lineamientos, contextualizados según cada realidad, para que los procesos formativos respondan a cada necesidad detectada.

Capítulo I: Problematización y Objetivos

1.1. Exposición General del Problema

Durante las últimas décadas, a nivel mundial, las políticas educativas han estado sujetas a constantes cambios con el propósito de constituir la educación como un pilar fundamental de la sociedad, contribuyendo de esta manera al desarrollo integral de los seres humanos. A partir de esto, el rol docente -y su profesionalización- han sido objeto de estudio constante, con el objetivo de enriquecer el proceso educativo de los estudiantes en su etapa escolar.

Es en el marco de lo anterior señalado y con una mirada hacia el futuro de la educación, que la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (en adelante UNESCO por sus siglas en inglés), convoca desde el año 1971 la publicación de un informe mundial¹, con la finalidad de “hacer frente a los desafíos futuros y para incitar al cambio y proporcionar las recomendaciones estratégicas para la educación” (UNESCO, s.f.). El primer informe, creado por la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, y publicado por la UNESCO en 1972, destaca la importancia de aprender a aprender, promoviendo un enfoque pedagógico que los docentes deben interiorizar, dominar y transmitir a sus estudiantes. Junto a esto, releva la importancia del aprendizaje autónomo con la finalidad de construir una formación sólida del profesorado que tribute al desarrollo integral de cada estudiante (Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, 1972).

Posterior a ello, en el año 1993, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI analizó las transformaciones sociales y su impacto en el campo educativo, estableciendo la “función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades (...) al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones y las opresiones” (Delors, 1996). Este segundo informe, acentuó la importancia del enfoque humanista de la educación, estableciendo como elemento sustancial el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y junto a esto, los cuatro pilares que están a su base: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

El año 2015, la UNESCO presentó el informe Replantear la educación: ¿Hacia un bien común universal?, donde establece que más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas, la educación debe centrarse en los entornos y enfoques de aprendizaje que propicien una mayor justicia, equidad social y la solidaridad mundial, constituyendo como base la adquisición de competencias básicas culturales y sociales, promoviendo de esta forma el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Este último informe destaca la importancia de repensar la educación en la primera mitad del siglo XXI, debido a que “los cambios que se están produciendo tienen consecuencias para la educación y denotan

¹ Informe elaborado cada quince años a través de una comisión internacional.

la aparición de un nuevo contexto mundial del aprendizaje” (UNESCO, 2015). Es a partir de esto, que, a nivel internacional, se establece la educación y el conocimiento como un bien común universal al que todos los seres humanos deben acceder. En este aspecto, los docentes poseen una responsabilidad fundamental no solo en la formación de los estudiantes, sino que también en su propio proceso formativo, resguardando la actualización pedagógica y disciplinar constante para profesionalizar su rol y su desempeño en el aula.

A partir de lo previamente expuesto, y a nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) en su publicación “La educación hoy” plantea su perspectiva sobre el proceso educativo, destacando el concepto de “aprendizaje de por vida”, declarado como una meta para la educación y que contempla políticas de capacitación permanente para las personas, permitiendo el desarrollo humano y contribuyendo a la formación de los integrantes de la sociedad. De esta forma, se hace énfasis en la necesidad de sostener un proceso de aprendizaje organizado que tenga lugar durante toda la vida, a lo largo y ancho de los diferentes aspectos que la componen. Para esto la OCDE establece cuatro características fundamentales para construir un aprendizaje de por vida: i) una visión sistémica, ii) la centralidad del aprendizaje, iii) la motivación por aprender, y iv) los objetivos de educación múltiples; permitiendo en su conjunto el desarrollo de un sistema de aprendizaje constante a partir de las necesidades detectadas bajo el pilar de “aprender a aprender” (OCDE, 2010).

Al analizar el contexto educativo y la profesión docente es fundamental definir a los profesores como sujetos profesionales e históricos-sociales, debido que durante las últimas décadas “la formación inicial y continua de docentes, ha sido relevada como una de las claves para la transformación de la escuela en el marco de los numerosos desafíos que esta institución vive en la actualidad” (González, 2019, p. 9). Es a raíz de lo anterior, que a nivel Latinoamericano, desde los años setenta se han llevado a cabo una serie de políticas públicas que han promovido la actualización del rol docente a través de reformas de carácter curricular y estructural. En este sentido, y en el marco del “Seminario internacional para la profesión docente y educación continua en América Latina: *aprendizajes y desafíos*”, González (2019), plantea que:

Estas políticas, en general, se propusieron, con naturales matices y nomenclaturas locales, el impulso de un proceso profesionalizante de la docencia mediante, por ejemplo, el cierre casi generalizado de las escuelas normales y la incorporación de la formación de profesores primarios al mundo universitario y de la educación superior, como ya venía sucediendo con la formación inicial de profesores secundarios (...). La literatura evidencia que la formación de docentes (...) tiene sus fortalezas en la formación disciplinar vinculada a determinadas materias del currículum como las ciencias, las matemáticas y las humanidades. Sin embargo, ello tampoco significa necesariamente que la propia formación disciplinar sea de excelencia. Es así que lograr en los nuevos docentes un profundo conocimiento disciplinar de la materia que enseñan es uno de los principales desafíos que tienen en la

actualidad las instituciones formadoras, en especial las que se concentran en la educación continua y el desarrollo profesional docente (p.10).

A la vez el autor señala que los programas de educación continua para docentes carecen de propuestas actualizadas de formación en el ámbito pedagógico, subrayando que es esencial impulsar la educación de los países de Latinoamérica a través del desarrollo profesional de los docentes como sujetos profesionales, evitando que la actualización de su rol constantemente se limite al saber pedagógico que enseña. De esta forma se pretende que la formación continua considere a los y las docentes como portadores efectivos del saber pedagógico y disciplinar que enseñan, dado que, esto permitirá que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos y profundos a lo largo de su etapa escolar.

De esta manera, el profesor se transforma en un generador de un tipo de conocimiento pedagógico vanguardista, que responda a los desafíos que conlleva la búsqueda constante del aprendizaje por parte de todos los integrantes de una comunidad educativa, siendo un espacio de construcción socialmente justo para promover el desarrollo integral, la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía (González, 2019).

1.2. Contextualización y Delimitación del Problema

Frente a todo lo señalado anteriormente, se aborda la necesidad de contar con un sistema nacional que promueva la formación continua de los docentes en ejercicio, contemplando el enfoque de aprendizaje en cualquier etapa de la vida el cual establece que “toda persona debe disponer de oportunidades de aprendizaje permanente, a fin de adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para hacer realidad sus aspiraciones y contribuir a la sociedad” (UNESCO, 2016, como se citó en Uribe, 2019).

A partir de la necesidad establecida a nivel internacional y latinoamericano, se presentan las comunidades de aprendizaje profesional, como un aspecto fundamental para mejorar el proceso de aprendizaje que se realiza en los centros escolares, contribuyendo a la formación continua de docentes y a su desarrollo profesional. De esta forma, el profesorado construye y enriquece su carrera, a partir de la actualización de conocimientos y experiencias que posibilitan el perfeccionamiento de su práctica, impactando positivamente en el desarrollo de sus estudiantes y permitiendo que éstos sigan aprendiendo más allá del currículum y de la escuela” (Uribe, 2019).

En cuanto a lo anterior, González (2019), señala que:

El desafío de la formación de profesores, en general, y de la educación continua para el desarrollo profesional docente, en particular, es probablemente un desafío compartido por las instituciones formadoras y por las comunidades de profesoras y profesores de las escuelas. Este desafío requiere del establecimiento de un diálogo de nuevo tipo que se proponga, en primer lugar, superar las tradicionales desconfianzas y descalificaciones

existentes en la relación del mundo de la academia con el mundo escolar, lo que, tal vez, tiene su primer paso en la superación de la falsa dicotomía entre teoría y práctica que predomina en ambos mundos (p.13).

La dicotomía presentada por González (2019), presenta una necesidad real del sistema educativo, relacionada a la articulación de los aspectos prescritos y a los que se realizan en las aulas. Es por esto, que el siguiente estudio pretende analizar las brechas existentes en las políticas, documentos y lineamientos curriculares nacionales referidos al desarrollo profesional docente y su implementación en los centros escolares del país, considerando las implicancias de la formación del profesorado en el desarrollo integral de los estudiantes y sus contribuciones al sistema educativo.

A nivel nacional, se hace necesario contextualizar la importancia de fomentar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, como uno de los mayores desafíos del sistema escolar, reto que enfrentan diariamente todos los docentes del país, indistintamente del contexto donde se desempeñen. Es por esta razón, que se torna fundamental la formación continua de los profesionales en ejercicio, debido que esto les entrega la posibilidad de actualizar saberes y desarrollar competencias profesionales que les permitan desempeñarse de manera exitosa en las aulas, contribuyendo así a la construcción de aprendizajes de los estudiantes. Es en este marco, donde se establece, a nivel nacional, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (en adelante SDPD), que orienta la profesionalización del profesorado y regula la formación de los profesionales en ejercicio, enriqueciendo la preparación y mejora continua de la acción docente en el aula (Ley 20.903, 2016).

Para lo anterior, el año 2016 se promulga, en Chile, la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas” declarando de esta forma lineamientos nacionales que orienten la profesionalización del rol docente en el país. Posteriormente, el año 2017, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (en adelante CPEIP) publica el “Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo”, el que tiene por objeto diseñar, desarrollar y realizar acciones formativas para docentes y directivos del sistema escolar nacional para actualizar y profundizar las competencias profesionales a través de una formación basada en el diálogo, la retroalimentación y trabajo colaborativo (CPEIP, 2017).

El 2020, la Unidad de Currículum y Evaluación (en adelante UCE) del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), establece los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores”, entregando de esta forma un conjunto de referentes que constituyen un “marco orientador para los procesos de gestión educacional (...) elaborados con el propósito de mejora continua y así contribuir a la meta que se ha puesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes” (UCE, 2021).

Por otra parte, durante el mismo año, el CPEIP publicó los “Estándares de la profesión docente en el marco para la buena enseñanza” lineamientos que permiten orientar, evaluar y fortalecer la profesión a partir de estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras de

pedagogía y el desempeño profesional de los docentes en ejercicio, entregando descripciones específicas respecto a “lo que se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad y también se alinea con la Ley N° 20.903, que establece la necesidad de elaborar estándares de desempeño profesional” (CPEIP, 2021, pp. 8-9).

Es por todo lo anterior señalado, que la problemática surge cuando se observa en las aulas la brecha entre las orientaciones y lineamientos que están prescritos y lo que se realiza en la práctica diaria, evidenciándose una desarticulación entre lo establecido a nivel ministerial, para el desarrollo profesional docente y lo que sucede en las aulas del país.

Al profundizar en la problemática referida a la brecha existente entre lo prescrito y lo implementado a nivel educativo, la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (en adelante TALIS por sus siglas en inglés) de la OCDE, presenta una oportunidad para analizar el aprendizaje de los estudiantes, las condiciones de trabajo de los docentes, y su percepción sobre su proceso formativo, realizando una comparación internacional entre los países que componen la organización. Cabe señalar, que esta encuesta permite identificar los desafíos que poseen los países en los diferentes ámbitos educativos, entre los que se encuentra el desarrollo profesional docente y la actualización constante de sus competencias. De esta forma, este instrumento proporciona evidencia internacional y nacional, sobre las necesidades que poseen los docentes para llevar a cabo su proceso de desarrollo profesional de manera constante (OCDE, 2009).

TALIS posee como objetivo principal generar información relevante para desarrollar e implementar políticas enfocadas a la profesión docente y a la mejora de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los profesores debatir y reflexionar sobre sus prácticas y así mejorarlas. En este sentido, los resultados nacionales del año 2018, afirman que un 15% de los docentes señala que su profesión es valorada en la sociedad, dejando entrever una necesidad social orientada a la profesionalización del rol docente en el país. En cuanto al ámbito de desarrollo profesional docente, un 24% señala que al menos una vez al mes participa en espacios de aprendizaje profesional colaborativo y un 29% se dedica a la enseñanza en equipo con la misma frecuencia, exponiendo una necesidad en la promoción sistemática de comunidades de aprendizaje colaborativo entre pares. En relación a esto, se destaca que si bien hay un bajo porcentaje de docentes que declaran participar mensualmente en espacios de trabajo compartido, existe un 71% que plantea pertenecer a una cultura escolar colaborativa, caracterizada por el apoyo mutuo, por lo tanto, esto permite interpretar que si bien existe una percepción positiva sobre la cultura de trabajo entre pares, se deben institucionalizar prácticas orientadas a su intencionalidad (OCDE, 2020).

En relación a lo ya mencionado, el fortalecimiento y la mejora de los programas de desarrollo profesional docente se presentan como la clave para potenciar un sistema educativo que promueva la profesionalización de su rol para el desarrollo del aprendizaje integral de los estudiantes (Vaillant, 2016). Junto a esto, se destaca que la formación continua del profesorado se torna sustancial para su desempeño, puesto que está documentado que existe una desventaja inicial en los estudiantes de pedagogía, relacionado a su capital cultural y a su preparación académica. En este sentido Burns y Luque (2014), citados en Vaillant (2016), plantean que:

Los docentes latinoamericanos son en su mayoría de posición socioeconómica relativamente baja (...). Los docentes son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios. Los datos sobre ingreso a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios, que quienes ingresan en otras carreras (p. 8).

En consecuencia de lo anterior señalado, la preparación continua del profesorado que ejerce en el sistema educativo es fundamental para que su desempeño responda a las necesidades de sus estudiantes y les permita desarrollar aprendizajes profundos y significativos. Es a partir de esto, que surge la interrogante sobre ¿cómo se pueden articular las políticas y lineamientos curriculares nacionales para asegurar el desarrollo profesional docente de los profesores y las profesoras en ejercicio?, puesto que, si bien existen orientaciones para su formación continua se presentan dificultades para su implementación en la práctica. De la misma manera, surge la inquietud con respecto a ¿cuáles son las brechas existentes entre lo establecido ministerialmente para el desarrollo profesional docente y lo que se realiza en el contexto escolar diario?, o en otras palabras ¿cuáles son las brechas de implementación entre lo que está prescrito para el desarrollo profesional docente a nivel nacional y lo que realiza en los centros escolares?. Se destaca, que con fines del presente estudio, se entiende como “brecha de implementación” aquella desigualdad, diferencia o distanciamiento que se genera entre lo establecido de forma mandataria a nivel nacional en el ámbito educativo y, lo que se realiza por los y las docentes en las aulas, generando un desequilibrio entre lo dispuesto normativamente y su implementación en la práctica diaria.

Vaillant (2016), plantea que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos “la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (p. 8)., siendo fundamental la incorporación de acciones y programas de desarrollo profesional continuo a nivel nacional. Es decir, la expresión desarrollo profesional docente a la que se hace referencia corresponde a la necesidad de “formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación” (Vaillant, 2016, p. 8)., posibilitando de esta forma la superación de obstáculos que se presenten a lo largo del ejercicio docente y logrando el desarrollo de competencias profesionales que permitan llevar al aula los lineamientos y políticas nacionales establecidas para mejorar la calidad del aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes del país.

1.3. Preguntas de Investigación o Hipótesis

A partir de lo anterior expuesto, en cuanto a la brecha referida entre la política y las condiciones efectivas de promoción del desarrollo profesional de docentes, el presente estudio tiene por finalidad revisar políticas nacionales y orientaciones ministeriales para

determinar ¿cuál es el impacto del establecimiento formal de políticas y orientaciones nacionales en el desarrollo profesional docente y en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes? y ¿qué estrategias se pueden desarrollar para contextualizar las orientaciones nacionales de formación docente en el ámbito escolar y contribuir de manera efectiva al desempeño de profesores y profesoras?.

Para esto, en primer lugar se documentará el desarrollo profesional docente, a nivel nacional, considerando los lineamientos entregados ministerialmente desde el año 2016, para el desarrollo de competencias profesionales que permitan mejorar el desempeño profesional docente e impactar así, en el aprendizaje integral de los estudiantes. En segundo lugar, se buscará proponer una estrategia que permita implementar las políticas y orientaciones nacionales de formación docente a las aulas, disminuyendo lo que antes hemos llamado “brecha de implementación”, y pretendiendo que en la medida en que se logren articular los lineamientos y orientaciones nacionales que promueven el desarrollo profesional docente, se podrán desarrollar competencias de colaboración que permitan que la ley se constituya como un elemento que tribute al desarrollo de los y las docentes. Esto a partir de la evidencia que muestra falta de articulación de las políticas nacionales con los diferentes niveles de la gestión escolar de los establecimientos educacionales del país.

1.3. Objetivos del Estudio

1.3.1. Objetivo General

Analizar las características del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile y proponer orientaciones para promover la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes en el ámbito escolar.

1.3.2. Objetivos Específicos

- i. Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”
- ii. Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente y orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- iii. Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de profesionalización docente.

- iv. Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.
- v. Proponer orientaciones para la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes, a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Plan Local de Formación.

1.4. Coherencia del Problema, Objetivo General y Específicos

La presente investigación releva la importancia de estudiar la brecha de implementación que se genera con la introducción y materialización de las políticas nacionales para la profesionalización docente, considerando los lineamientos y orientaciones ministeriales y cómo éstos se llevan a cabo en el aula. En este aspecto Contreras y Villalobos (2010), señalan que:

En las últimas décadas, el Estado chileno ha demostrado un alto nivel de inversión en los educadores y ha diversificado la oferta de oportunidades de crecimiento profesional. Objetivamente, la política ha contribuido en gran medida al “fortalecimiento de la profesión docente”. Se han desarrollado, sin precedentes, las bases jurídicas, materiales, sociales y técnicas de la docencia como profesión de servicio social. Sin embargo, dicha política ha tenido debilidades, omisiones y limitaciones. Es así como, a pesar de lo anterior, se debe perfeccionar y actualizar permanentemente al profesorado en servicio, en forma efectiva y real. Los tiempos han cambiado y ahora los desafíos, tanto externos como internos que debe afrontar la educación, es decir, los maestros, las escuelas, las autoridades de los departamentos de educación municipal y del Ministerio, son mayores, más complejos, más numerosos y polifacéticos, en los que intervienen con más fuerza elementos procedentes de otros sectores y ámbitos sociales (p. 410).

Sumado a lo anterior, y como base sustancial de este estudio, la Ley 20.903 promulgada el 2016, llega a orientar la profesionalización del profesorado, regulando la formación y el ejercicio docente en Chile y promoviendo la autorregulación de los profesores y las profesoras, su autonomía profesional, el desarrollo de la responsabilidad colectiva docente y el mejoramiento integral de los aprendizajes de los y las estudiantes. A la vez, la implementación del SDPD, posibilita la promoción de competencias profesionales en entornos colaborativos, fomentando un mejor funcionamiento de los centros escolares del país (Ruffinelli, 2016). Sin embargo, en este ámbito también se presenta una necesidad que se debe estudiar y subsanar, referida a la brecha de implementación definida anteriormente y al cómo ésta se puede reducir a través de la realización sistemática de comunidades de aprendizaje que contemplen en su formulación e implementación las orientaciones y lineamientos establecidos nacionalmente: i) Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, ii) Modelo de formación para el desarrollo profesional

docente y directivo, iii) Estándares Indicativos de Desempeño, iv) Evaluación Docente, y v) Orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua para docentes en ejercicio, permitiendo todos estos, en su conjunto y de manera articulada, la creación de un modelo de desarrollo profesional institucional que permita el desarrollo de competencias profesionales para los y las docentes en ejercicio.

Para llevar a cabo la propuesta anterior, se hace necesario realizar un análisis de las características del sistema profesional docente en Chile y la formulación de estrategias que promuevan la formación continua de los profesores y las profesoras en ejercicio, con la finalidad de elaborar una propuesta de profesionalización docente que promueva el desarrollo de competencias docentes a través de comunidades de aprendizaje profesional. Todo esto, con la finalidad de reducir la brecha de implementación existente y permitir así, que la Ley aquí caracterizada, se torne un insumo fundamental para el desarrollo profesional de los docentes del país.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. El rol docente como aspecto clave para el desarrollo integral de los estudiantes en la educación para el siglo XXI

Durante las últimas décadas, la educación ha vivido cambios trascendentales, debido a las transformaciones sociales que se han producido a nivel mundial. Esto, sin duda, ha resituado el rol de los y las docentes en la sociedad del siglo XXI, orientando su labor principal a dar respuestas a las necesidades de los y las estudiantes que forman parte de una sociedad en permanente transformación (Fondo, 2019). Es por esta razón, que se puede plantear que la educación está en el momento propicio para repensar la labor de las escuelas, considerando los desafíos sociopolíticos, medioambientales, laborales, tecnológicos, morales, éticos y la crisis sanitaria mundial, que ha permitido que los profesionales de la educación reinventen su rol en las aulas (Ministerio de Educación, 2021).

Lo anterior señalado, abre el debate sobre demandas sociales que han estado presente durante décadas y que últimamente han resurgido con mayor ímpetu, las cuales requieren de soluciones urgentes tanto en Chile como en el mundo. Entre ellas se encuentran: el cambio climático, la desigualdad social, la crisis de las democracias, las injusticias, el bienestar socioemocional, entre otras, que se han visto acentuadas por la pandemia mundial que se vive desde el año 2020 y que han tenido una influencia directa en el sistema educacional. Por otro lado, las Tecnologías de la Información y Comunicación, han transformado las formas de comunicarnos y de trabajar, permitiendo el acceso permanente a grandes volúmenes de información.

Se destaca que si bien, las demandas señaladas no son el objetivo principal de este estudio, permiten contextualizar la realidad internacional y nacional, y a su vez posibilitan situar la importancia del rol de los y las docentes en el proceso educativo de los y las estudiantes.

Es en consideración de lo señalado, que se abordan algunos aspectos que caracterizan la sociedad actual: i) Multiculturalismo: Considera los flujos migratorios, de capitales e información que dan lugar a formas de conocimiento que se entrecruzan y articulan en una cultura global. ii) Emancipación: Característica social que considera la liberación de los lazos sociales e ideológicos y que considera al individuo como un ser con movilidad constante. iii) Individualismo: Característica de la sociedad, que se relaciona con la búsqueda de la satisfacción personal y el beneficio inmediato, estableciendo el consumo como una promesa de satisfacción y ésta última como un valor central de la cultura (Fondo, 2019). Es en este sentido que, Fondo (2019), establece que:

Ante una sociedad sumergida en crisis varias, incluida la de la educación (...) cada vez son más imperiosas las voces que llaman a la necesidad de recuperar la idea de humanismo y responsabilidad. (...) La educación no es posible si no se le atribuye sentido en el espacio sociocultural en el que se integra. En

todo caso, ha de estar abierta al mundo que le rodea y en constante diálogo. El creciente retroceso de la ética en el dominio público y las consecuencias del individualismo hacen que se incida en la noción de educación para la ciudadanía, de formar individuos con autonomía personal, activos, responsables y solidarios. (...) Una educación para la comprensión de culturas diversas, es decir, para el respeto a maneras de pensar y actuar diferentes. Si la sociedad del siglo XXI muestra una transformación sin precedentes, tendremos que preparar a jóvenes capaces de pensar de forma crítica y creativa. Si el saber hacer está cambiando de manera definitiva, vamos a tener que desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que les permitan superar desafíos cada vez más complejos y afrontar las demandas de la sociedad en contextos diversificados (p. 4).

Sobre la base de lo ya expuesto, se hace imperante que la educación, y las escuelas, reinventen su labor formadora, respondiendo a las demandas actuales y promoviendo que niños, niñas y adolescentes desarrollen herramientas para enfrentarse de forma reflexiva y crítica a la realidad social, contando con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes activos y constructivos de su proceso escolar y de su entorno social. Asimismo, y en consecuencia de lo anterior expuesto, el rol de los y las docentes debe ser constantemente actualizado, permitiendo el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje -psicológicos, sociales y físicos- que tributen al desarrollo individual y colectivo de los y las estudiantes.

Para que esto pueda efectuarse con éxito, los profesores y las profesoras no sólo deben conocer la disciplina que enseñan, sino que también, deben promover la colaboración entre pares, atender al ámbito socioemocional de sus estudiantes y considerar siempre su heterogeneidad, tanto cognitiva, como social y cultural. De esta manera, se pretende que los y las estudiantes puedan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar con éxito los desafíos que demanda la sociedad actual, existiendo para esto la necesidad de “revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre cómo abordar las problemáticas actuales y los intereses de nuestros(as) estudiantes” (Ministerio de Educación, 2021, p. 1), de esta forma se podrá orientar la formación escolar a sus necesidades, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades y evitando la enseñanza tradicional basada en la repetición de contenidos, permitiendo, que los y las docentes, en conjunto con sus estudiantes, trabajen y construyan a partir de la integración de información con sentido, poniendo en práctica lo aprendido, y estableciendo relaciones sistemáticas entre lo trabajado en la escuela y los propósitos que consideran relevantes para su vida (Ministerio de Educación, 2021).

A nivel educacional, las escuelas deben promover el desarrollo integral de sus estudiantes, evitando la centralización de los contenidos escolares, y avanzando -de forma planificada e intencionada- hacia el desarrollo de competencias que permitan, tanto a los y las estudiantes como a los y las docentes, actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, siendo esto una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, ya que, para enfrentar una situación de la mejor manera posible, debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos y complementarios, encontrándose como uno de ellos, los

conocimientos (Perrenoud, 1997). A la vez, el desarrollo de competencias en las escuelas permite avanzar en la formación de personas integrales, debido que los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente y su desarrollo se presenta como una posible respuesta a la educación que requieren las personas del siglo XXI. En este ámbito, y a fines del siglo XX, Perrenoud (1997), ya establecía que:

La evolución del mundo, de las fronteras, de las tecnologías y de los modos de vida, demanda una flexibilidad y una creatividad crecientes de los seres humanos en el trabajo y en la ciudad. De acuerdo a esto, a veces se asigna a la escuela la misión prioritaria de desarrollar la inteligencia, como capacidad multiforme de adaptación a las diferencias y a los cambios. El énfasis dado a las competencias no va tan lejos. No se trata de una extensión disimulada de los programas de educación cognitiva, que se interesan en los alumnos que tienen una gran dificultad de desarrollo intelectual y de aprendizaje. El enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica (p. 18).

Lo anterior, refuerza la necesidad de replantear la mirada de la educación hacia la formación de los y las estudiantes, entregando espacios para “poner en práctica” sus aprendizajes, trabajando con base al desempeño y al saber actuar. Sin ir más lejos, Tardif (1996) citado en Perrenoud (1997), hace más de dos décadas, ya sugería que en las escuelas, el trabajo por competencias consistiría en una innovación que no se relaciona de forma directa con hacer surgir su concepto en sí, sino que, por el contrario, en aceptar que todo programa educativo orientado al desarrollo de competencias, permite que éstas, centradas en el actuar activo de los y las estudiantes, posean un poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios.

En este marco, se destaca que, si bien los programas de estudio a nivel escolar básico, no están orientados al desarrollo de competencias, están contruidos con base a la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes, destacándose el avance que entregó en esta área, la “reforma profunda de la institucionalidad educativa, con una nueva Ley General de Educación en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de Calidad y Superintendencia)” (UCE, 2012, p. 12), destacándose lo establecido en las Bases Curriculares, de primero a sexto básico, orientadas a desarrollar habilidades que permitan a los y las estudiantes adquirir la autonomía necesaria para participar activamente en la vida social “desarrollándose de tal modo que les sea posible proseguir con éxito las etapas educativas posteriores, entre ellas, el pensamiento crítico y creativo y las capacidades de comunicación y reflexión, permitiéndoles ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos” (UCE, 2012, p. 13). Junto a esto, la Ley General de Educación, en conjunto con la reformulación de las Bases Curriculares en el año 2012, plantea que el currículum actual:

Reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades,

los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. La actualización de 2009 busca destacar la presencia y la importancia de las habilidades que deben aprenderse en cada asignatura. Este enfoque se profundiza en las Bases Curriculares, que procura una definición más detallada y las operacionaliza en una progresión más explícita para cada nivel (UCE, 2012, p. 14).

De igual forma, la educación básica es el “nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes” (Ministerio de Educación, 2012, p. 16), permitiendo la continuidad de los y las estudiantes en el sistema educativo formal. Se destaca a su vez, que el proceso de formación escolar básica se concentra en el desarrollo de dos ámbitos: Personal Social y del Conocimiento y la Cultura (UCE, 2012, p. 16).

Hoy, una década después de la publicación de las Bases Curriculares, se profundiza nuevamente en la importancia de intencionar el desarrollo de habilidades en las escuelas, orientadas al pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, con la finalidad de suscitar espacios encaminados a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su comunidad local y global, y capaces de gestionar sus proyectos de vida con autonomía, siendo así parte del cambio de paradigma que se necesita en el sistema de educación (Ministerio de Educación, 2021). De esta forma, se da un paso significativo en el modelo educativo y se espera llegar, en un futuro próximo, a lo planteado por Perrenoud (1997), en cuanto a la evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias, considerando que si bien esto requiere una máxima atención porque exige transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación y del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, se puede comenzar con situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales que permitan que niños, niñas y adolescentes den respuesta, a partir de su desempeño, a situaciones que requieren de un saber actuar complejo.

Para que los y las docentes puedan enfrentar con éxito los retos de la educación actual, deben estar en constante perfeccionamiento, considerando que “lograr que los y las estudiantes alcancen aprendizajes de calidad es el principal valor de un sistema educativo (...) Para alcanzar este objetivo, la labor que puedan desempeñar los y las docentes en la sala de clases pasa a ser trascendental” (Ministerio de Educación, 2021, p. 3).

El rol docente es elemental para la formación de los y las estudiantes, ya que, educan, desarrollan y evalúan destrezas, motivan y guían a los y las aprendices en la búsqueda y desarrollo de competencias y conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales, contribuyendo de esta manera a su desarrollo integral. Junto a esto, los profesores y las profesoras no sólo son especialistas en las disciplinas que enseñan, sino que también en sus metodologías y didácticas. Por esta razón, un educador del siglo XXI debe tener “habilidades pedagógicas y actitudes que lo distinguen como un profesional competente” (Macas-Granda, Granda-Asencio y Carbay-Cajamarca, 2021, p. 354). En torno a esto, Macas-Granda,

Granda-Asencio y Carbay-Cajamarca (2021), establecen en su publicación “Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI” las características que debe poseer un educador de la sociedad actual, estableciendo que:

El docente es un inquieto observador del ambiente en que se desenvuelve el educando y de sus necesidades tanto cognitivas como personales; es gestor de estrategias que doten a estos de herramientas teóricas y prácticas para solucionar de manera autónoma los problemas escolares y sociales (...). El docente es el principal acompañante del estudiante durante todo su trayecto educativo, creando espacios interactivos y de comunicación esenciales para la educación primaria, secundaria y superior, en aras de la fortaleza académica y progreso personal del educando (...). El docente es un constante investigador, preocupado por su superación y actualización con el propósito de obtener nuevos conocimientos de su área de especialización, que le permitan un desempeño profesional eficiente y de calidad (...) implementa actividades y acciones estratégicas para desarrollar en sus discípulos competencias, propiciando así que este se desenvuelva en cualquier tipo de ámbito, con valores y virtudes, de manera exitosa. En este contexto las habilidades tecnológicas adquieren notable relevancia para la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje de las nuevas tecnologías digitales con fines educativos (p. 354).

De esta manera, un docente competente, es aquel que puede responder a las necesidades de formación de los y las estudiantes, considerando para esto las demandas sociales que imperan a nivel colectivo. Macas-Granda, Granda-Asencio y Carbay-Cajamarca (2021), plantean las siguientes características de los docentes competentes:

i) Siente vocación por la enseñanza; ama su profesión y siente pasión por el conocimiento y la enseñanza. ii) Concede a los estudiantes el rol protagónico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo considera el centro del proceso. iii) Motiva y fomenta el amor por el aprendizaje entre sus alumnos. iv) Es gestor, guía y mediador del aprendizaje de sus alumnos. v) Promueve la responsabilidad y actitud ante el estudio de los educandos. vi) Es tolerante con el alumno cuando éste sufre de alguna deficiencia para aprender. vii) Sabe atender las diferencias cognitivas de sus estudiantes. viii) Facilita el desarrollo personal y social del educando mediante el diálogo constructivista de la personalidad. ix) Tiene la capacidad de interactuar mediante el vínculo de la comunicación, creando espacios de confianza. x) Establece relaciones con la familia para hacer frente a las más diversas situaciones, generando un buen ambiente de convivencia. xi) Es un ser paciente que a pesar del estrés diario mantiene su labor para alcanzar los objetivos trazados. xii) Sabe vincular la teoría con la práctica en sus clases. Basa la enseñanza en ejemplos vivenciales para llegar de una manera profunda al conocimiento. xiii) Evalúa la actividad del estudiante de forma justa. xiv) Sabe utilizar los recursos y dispositivos digitales de manera novedosa en beneficio del aprendizaje de los educandos.

xv) Es un profesional con principios éticos-morales. xvi) Es culto, se interesa por los temas culturales e inculca a sus discípulos el amor por la cultura y la convivencia intercultural armónica. xvii) Siente curiosidad de los problemas sociales y, aplica sus conocimientos y destrezas en su solución.

Sumado a las características previamente detalladas, el rol docente se centra en la mejora constante del cómo enseñar, siempre considerando, el cómo aprenden los y las estudiantes. A nivel nacional, la nueva versión del Marco para la Buena Enseñanza, tiene la misión de guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, porque considera que “enseñar es más que nada un ejercicio permanente de aprender, y porque creemos que solo podemos hacer frente a las demandas y requerimientos que la sociedad del conocimiento le imprime a la docencia actual, convirtiéndonos en aprendices de por vida” (Ministerio de Educación, 2021, p. 3).

Es aquí donde se releva la necesidad de una formación continua de los profesores y las profesoras, para que puedan responder a las demandas -sociales, personales y culturales- de sus estudiantes y acompañarlos de manera constructiva en su formación. Cabe señalar, lo planteado por Beatrice Ávalos (2013), en torno a la construcción permanente de la identidad docente:

La identidad se construye con la experiencia y mediante interacciones, y de ahí la importancia de las oportunidades de formación docente (inicial y continua). Si bien el conjunto de tareas que forman parte del ejercicio docente puede describirse en pocas palabras, como enseñar, conducir, corregir o estimular, la posibilidad de realizar estas acciones no es igual cuando se comienza a estudiar la carrera de pedagogía, cuando se egresa, o en diversas etapas del ejercicio docente. Por otra parte, las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, como también del sistema educativo cambian, sugiriendo que la definición identitaria necesita alimentarse con nuevos conocimientos y estrategias de trabajo. La calidad de la formación docente en cualquiera de sus momentos es un componente crítico para el desarrollo de lo que se entiende por “profesionalismo” (p. 56).

El concepto de “profesionalismo” es fundamental a la hora de hablar de la profesionalización del rol docente, y con fines de este estudio, se entenderá como la realización de un trabajo específico contando con formación académica inicial y permanente que permita resolver problemáticas, referidas a su rol, de manera informada, justa y ética. Es decir, el profesionalismo, se debe entender más allá de ejercer una profesión.

2.2. Evidencias internacionales sobre desarrollo profesional docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes

En cuanto a la evidencia internacional sobre la evolución de la enseñanza, se destaca que ésta está constituida por una serie de continuidades, retrocesos y avances provisorios, los cuales han permitido visualizar el desarrollo profesional docente como un elemento

primordial para la construcción de aprendizajes profundos de los y las estudiantes. Se destaca que este proceso ha estado en el centro de múltiples intereses económicos, sociales, culturales, individuales y colectivos, con la finalidad de perfeccionar el desempeño docente en el aula, transformando y adaptando la labor de los profesores y las profesoras según su entorno social, sus cambios y dimensiones (Tardif, 2013). En relación a esto, se destaca que:

Desde la década de 1980 la profesionalización es sin duda la transformación más profunda que se le haya exigido a la enseñanza, ya que domina el discurso reformista internacional en materia de enseñanza y de la formación de los docentes de la educación básica obligatoria. La profesionalización empezó por imponerse en Estados Unidos, para trasladarse ulteriormente a los países anglosajones de Europa y después a América Latina. Se trata pues, para las autoridades políticas y los responsables educativos de numerosos países, de lograr que la enseñanza pase del rango de oficio al de profesión, con un nivel equivalente, intelectual y estatutariamente, al de otras más asentadas en la sociedad, como la medicina, el derecho o la ingeniería (Tardif, 2013, p. 19).

Esto deja en manifiesto que, a nivel internacional, el proceso de profesionalización docente no es reciente y tampoco lineal, sino que está constituido por diferentes avances provisorios y retrocesos que en su conjunto permiten ir construyendo un sistema educativo donde la función de los y las docentes se define con mayor profundidad a partir de la noción de profesión, reconocida por una base de conocimientos científicos que requieren de una sólida formación universitaria y una permanente formación continua, resguardando en su experiencia laboral el perfeccionamiento como una de sus obligaciones profesionales. A su vez, el proceso de profesionalización, requiere de autonomía por parte de los y las docentes, sumado a la responsabilidad profesional que les permite desempeñarse con sólidos principios éticos y morales.

Es en el marco de lo ya expuesto, que la UNESCO (2019), en uno de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas, relevando para esto la preparación de los y las docentes para el 2030 y aumentando sustancialmente los profesores y las profesoras cualificados, generando oportunidades mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados (UNESCO, 2019). Es en este contexto, donde nuevamente el rol docente adquiere relevancia, considerando fundamental no sólo la formación entregada a los y las estudiantes, sino que también la formación y perfeccionamiento continuo del cual deben formar parte el equipo docente de cada centro escolar durante su desempeño profesional. De esta forma, los y las docentes son fundamentales para garantizar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad, con la finalidad de disminuir las brechas de equidad a nivel internacional, la cual se ve influenciada negativamente por la desigualdad existente en la formación inicial y continua. Por esta razón, la formación en servicio se torna como un requisito fundamental para resguardar una educación de calidad en todos los niveles educativos, siendo el Estado y las

escuelas, quienes deben entregar los apoyos necesarios para resguardar el proceso de formación docente continua en el sistema escolar.

Michael Fullan (2002) citado en UNESCO (2019), sostiene que “la formación docente es el principal problema en educación y, a la vez, su más importante solución” (p. 2)., concibiendo de esta manera la formación docente -inicial y en servicio- desde una mirada de desarrollo profesional. A partir de esto, la UNESCO (2019), recomienda “políticas públicas que estén concentradas en cambios para el fortalecimiento de la formación en servicio en el marco de una política integral de desarrollo docente” (p. 3)., suponiendo de esta manera la vinculación y articulación permanente de la formación inicial, la profesional y las condiciones de trabajo en el sector educativo.

En consecuencia, la UNESCO (2019), propone tres políticas de formación para los docentes en servicio:

i. Diseñar la formación docente en servicio articulada a las competencias profesionales y a los aprendizajes de los estudiantes: Consiste en la articulación de la oferta formativa pública dirigida a docentes en ejercicio, al desarrollo de las competencias profesionales que le corresponden según su rol, así como a la naturaleza de los aprendizajes que el currículo de educación básica y el currículo técnico profesional demandan hoy. ii. Organizar la formación docente en servicio a través de itinerarios formativos correspondientes a las funciones de docente, director y formador: La formación docente en servicio plantea la diferenciación de itinerarios formativos para desempeñarse en estos roles. El diseño por itinerarios parte del análisis de competencias propio de cada rol y permite organizar y secuenciar de manera gradual el desarrollo de dichas competencias. Asimismo, los itinerarios permiten identificar y organizar el conjunto de acciones y programas formativos que permiten el desarrollo de las competencias esperadas para cada etapa o progresión. iii. Desarrollar un modelo descentralizado de formación y participación regional: La propuesta formativa busca privilegiar también la participación institucional de los docentes y el reconocimiento de la escuela como espacio esencial del desarrollo docente, dando preeminencia al trabajo en equipo a través de la formación de comunidades profesionales de aprendizaje que sostenga el desarrollo de las capacidades generadas en los docentes, promoviendo cambios en sus prácticas (p. 4).

Estas políticas intentan promover una cultura profesional que se centre en la colaboración con el objetivo de responder a los desafíos del sistema educativo y a los constantes cambios que hacen necesaria la construcción una carrera profesional orientada a los desafíos y la mejora constante. Esto deja en manifiesto la necesidad de contar con espacios de formación a nivel institucional, considerando en las escuelas acciones formativas dentro del horario laboral de los y las docentes, de manera de promover espacios de reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas, visitas de aula y encuentros reflexivos entre pares, realizando de esta

forma actividades que permitan el acompañamiento, monitoreo e intercambio pedagógico entre profesionales de la educación.

De la misma forma, Manso y Monarco (2016), plantean que:

Abordar el Desarrollo Profesional Docente es de gran pertinencia en estos momentos. En el contexto globalizado y competitivo contemporáneo se reclama con insistencia que los Estados ofrezcan a sus ciudadanos sistemas educativos cada vez más eficaces. En esa búsqueda de la eficiencia de la escuela, a tenor de numerosos informes internacionales, el profesorado adquiere un protagonismo especial hasta tal punto que se ha llegado a considerar una de las piezas más esenciales para la calidad de la educación (p. 139).

El Desarrollo Profesional Docente como práctica profesional progresiva y compartida, considera una evolución temporal, contemplando, no sólo la contribución que tiene hacia los y las estudiantes, sino que también establece una estricta relación con el acceso que pueden tener los y las docentes a nuevos trabajos, propios del crecimiento profesional, y por consiguiente a la mejora significativa de las condiciones laborales. Es en este marco que Manso y Monarco (2016), definen ocho características centrales para el Desarrollo Profesional Docente: a) Enfoque sistémico, el cual contempla la historia y el contexto docente, las condiciones de trabajo, la formación inicial, la inserción a la docencia, la formación continua y la evaluación de centros docentes. b) Docente como sujeto activo de cambios, el cual hace referencia a la ubicación del docente como protagonista de los cambios educativos, razón por la cual se deben considerar sus saberes y conocimientos y situarlo en un lugar de expertos del área en la cual se desempeña. c) Docente como profesional, como poseedor de un conocimiento teórico específico, autónomo en la toma de decisiones -en su marco de actuación-, implicado e informado de los cambios en las políticas públicas y programas educativos. d) Relaciones entre docentes y los ámbitos de producción de conocimientos, esto supone que el docente es poseedor y productor de conocimientos en su disciplina. e) Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo, considerando al currículum como un organizador del trabajo, el rol y la práctica docente debe tener un rol en el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza. f) Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional, hace referencia al lugar que deben tener los docentes en la definición de los procesos para su formación continua, siendo sujetos activos en el ámbito de su propia formación, como en la formación de otros y otras. g) Visión institucional del trabajo docente, la que mantiene relación con la institución en la cual los y las docentes se desempeñan y cómo ésta debe contribuir para que la formación continua se lleve a cabo, resguardando condiciones laborales y organización de los centros educativos. h) Visión histórico-social del trabajo docente, referida al campo teórico-práctico en el cual se desempeñan y a las políticas públicas que están a la base de su desempeño profesional.

Es así, como las Organizaciones Internacionales, establecen que las políticas públicas de Desarrollo Profesional Docente, deben brindar espacios sólidos de formación permanente en cualquier institución educativa donde se desempeñen los profesores y las profesoras.

Sumado a esto, la OCDE (2012) citada en Manso y Monarco (2016), establece propuestas para políticas que orienten el Desarrollo Profesional Docente, las cuales se centran en las siguientes ideas:

- i) La profesión docente como una carrera de desarrollo continuo.
- ii) La definición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes (competencias) que los docentes deben adquirir y el desarrollo de los mejores modelos y programas para adquirirlas.
- iii) El reclutamiento y la selección de los profesores.
- iv) La retención de los docentes eficientes en las escuelas (p. 143).

Es por todo lo anterior expuesto que el desarrollo profesional docente se presenta como un factor trascendental para establecer acciones para el mejoramiento de la calidad educativa, aumentando desde los años 90' el interés de las instituciones internacionales de contar con docentes altamente capacitados para dar cumplimiento a las metas planteadas a nivel internacional, entre ellas las relacionadas al objetivo 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En este marco, los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean que, hacia el 2030 se debe aumentar considerablemente, el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias básicas para acceder a empleos y oportunidades de emprendimiento. De la misma forma, se establece que, en la misma proyección de tiempo, se debe aumentar la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

2.3. Características del desarrollo profesional docente en los sistemas educativos de América Latina

Las demandas sociales en América Latina le han asignado a los sistemas educativos un papel transformador, debido a que permiten avanzar, de manera progresiva, a la igualdad de oportunidades de niños, niñas y adolescentes. En un primer momento, esta búsqueda se focalizó en el acceso equitativo a la escolaridad, avanzando posteriormente a la mejora de la calidad educativa, resguardando que no solamente los y las estudiantes ingresaran a la educación formal, sino que, las tasas de deserción disminuyeran considerablemente y que la calidad de su proceso educativo incrementara de manera sustancial. Es aquí, donde nuevamente el rol de los y las docentes juega un papel central, atribuyéndoles la tarea y responsabilidad, de contribuir al desarrollo individual y colectivo de las personas de cada país.

En 1964, Nassif, Rama y Tedesco, establecen con preocupación -en el marco de la UNESCO, CEPAL (Comisión Económica para América Latina) y PNUD (Proyecto de las Naciones Unidas para el Desarrollo)- lo siguiente:

En buena parte de la literatura pedagógica de los últimos años, el sistema educativo ha dejado de ser concebido como palanca y motor del cambio, y del optimismo pedagógico que concebía a la educación y al maestro como fuentes del progreso se ha girado al pesimismo y la desilusión, que alimentan propuestas radicales de eliminación del aparato escolar como única vía de innovación y cambio. Esta modificación en la manera de concebir el papel del sistema educativo estuvo ligada a una serie de comprobaciones empíricas importantes: a pesar de la expansión, la distribución del ingreso no se ha modificado, a la escasez de puestos de trabajo se ha agregado una serie de fenómenos nuevos tales como la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo, la subutilización de capacidades, el desempleo de los educados, etc. Pero, además, la expansión del sistema parece haber tenido lugar sin modificación de los rasgos internos que caracterizaban las formas educativas tradicionales (pp. 11-12).

Esta breve mirada histórica, permite establecer que en Latinoamérica el trayecto para avanzar en materias de educación ha tenido avances y retrocesos, al igual que a nivel internacional. Sin embargo, se destaca que, independiente de la necesidad que se deba subsanar para establecer mejoras a nivel educativo, siempre son los y las docentes, quienes en su rol de educadores, deben contribuir de manera sistemática a la formación de personas, desafío que requiere de su profesionalismo, el cual incluye el perfeccionamiento continuo a lo largo de su desempeño profesional.

Mario Waissbluth (2018) citado en Bravo y Abricot (2020), contextualiza el problema de la educación Latinoamericana en la actualidad:

Se afirma que la inequidad, la pobreza y la segregación que caracterizan nuestros sistemas educativos, así como sus débiles resultados académicos, tienen sus orígenes en las instituciones coloniales y en la posterior mezquindad de las élites dominantes. Frente a la profundidad histórica del problema, el autor enfatiza la necesidad de comprender el sistema educativo desde la interacción de múltiples y variados factores, incorporando enfoques sistémicos e intersectoriales, así como soluciones flexibles y adaptativas (...) El autor sostiene que las políticas no han evolucionado con criterios científicos, sino que han respondido a urgencias coyunturales, siendo muchas veces concebidas desde veredas ideológicas y promovidas por movimientos ciudadanos, careciendo de visiones y consensos a largo plazo. Asimismo, critica una “industrialización y estandarización de la educación” que privilegia ciertos contenidos curriculares y el uso de tests estandarizados como herramientas de medición. En ese sentido, propone una concepción más compleja de calidad y afirma que, además de los conocimientos en lectura y matemáticas, el currículum escolar debe incluir el desarrollo de habilidades, actitudes y valores (p. 167).

Al mismo tiempo, a nivel regional, existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes que sufren situaciones vulneratorias que incluyen “violencia intrafamiliar, inequidad social y educativa, a lo que se suma una educación inicial de baja cobertura y una escolaridad poco

motivadora (...) considerando que a su vez, ellos presentan problemas de salud mental y creciente consumo de alcohol y drogas” (Waissbluth, 2018, citado en Bravo y Abricot 2020, p. 168). Frente a esta situación, se mantiene la preocupación sobre la importancia que poseen los sistemas educativos en la formación de personas, contemplando a los y las estudiantes como individuos integrales y contribuyendo a su construcción más allá del área pedagógica.

Waissbluth (2018) citado en Bravo y Abricot (2020), establece que como consecuencia no debería sorprender que:

Los niños más pobres acarrean un retraso de entre 1,5 y 2,5 años de aprendizaje respecto a sus pares más ricos. Esto se vería agravado por prácticas que segregan a los niños según sus habilidades académicas al interior de las escuelas y por una baja cobertura educacional entre niños y jóvenes discapacitados, alcanzando sólo al 30% de este grupo, tradicionalmente postergado (p. 169).

En función de lo anterior, las políticas docentes deben asegurar el desarrollo de los y las estudiantes en las escuelas, asegurando el aprendizaje integral de aquellos que formen parte del sistema educativo formal. Para esto, se establecen cuatro retos para el desarrollo profesional de docentes en América Latina, entre los que se encuentran: i) la atracción de talentos a la profesión, ii) cambios profundos en la especificidad de la formación inicial, iii) apoyos profesionales en la fase de incorporación a la docencia, medidas que potencien y mejoren el desempeño de la función, iv) políticas y programas de formación continua que establezcan bases sólidas para el posterior desempeño profesional (Gajardo, s. f.).

Las políticas públicas establecidas en la región deben ser coherentes y dar solución a la necesidad de profesionalización de la docencia, promoviendo la cualificación docente y la contratación permanente de educadores altamente calificados, considerando siempre, condiciones atractivas de trabajo y remuneraciones acorde a las funciones. Para que esto se lleve a cabo de manera permanente, las políticas de incentivo y formación docente deben promover el surgimiento de una cultura profesional y no implementarse de forma disociada, es decir, las políticas de reclutamiento de los profesores y las profesoras no deben estar alejadas de la formación continua de los y las docentes que forman parte activa del sistema educativo. Junto a esto se debe desarrollar una “cultura de evaluación de desempeño, en parte por las resistencias que genera el proceso y, en parte, por la dificultad de aislar la contribución de los maestros al logro de aprendizaje de sus alumnos entendido como el producto final de su trabajo” (Gajardo, s.f., p. 1).

De la misma forma, a pesar de que los países de la región poseen heterogeneidad en sus situaciones nacionales, se observan características compartidas entre los docentes latinoamericanos:

- i) Como fuerza laboral, los maestros representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una amplia participación en el empleo público (...).
- ii) Los maestros han dejado de ser parte de la proporción más formada

de la población y la profesión atrae predominante, aunque no exclusivamente, a los egresados de menores calificaciones académicas, generalmente mujeres. iii) Con pocas excepciones, los docentes egresan sin las competencias adecuadas para enseñar y sin la práctica necesaria para desempeñarse en salas de aula. Generalmente, como resultado de un bajo nivel de calidad promedio de los programas de formación en muchos países no dominan los saberes básicos de su asignatura. A esto se suma que, si bien en América Latina existen proporciones relativamente altas de docentes titulados, también existen aquellos donde maestros ejercen sin la formación requerida (...). iv) Los docentes latinoamericanos y caribeños trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque su trabajo se configura según un modelo de carrera que solo permite que asciendan a puestos que los alejan del aula, produciendo un efecto paradójico: aquellos que, según los criterios que rigen sus respectivas carreras, son los mejores docentes salen del aula para desarrollarse profesionalmente fuera de ella. (...) v) La sociedad pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún se está configurando. En medio de fuertes críticas sociales a los sistemas escolares y a los docentes mismos, los sistemas de desarrollo profesional debieran proveer una formación que acompañe o anticipe los cambios sociales, algo que no ocurre con frecuencia. v) Durante las reformas de los 90, los procesos de reconversión, actualización o reciclaje del Estado fueron foco de conflictividad entre los sindicatos docentes y los gobiernos de la región y llevó a los profesores a una mala predisposición hacia las iniciativas estatales de desarrollo profesional (Gajardo, s.f., p. 2).

Lo anterior expuesto refuerza la idea de la formación docente, precisando que si bien la educación inicial de los y las estudiantes de pedagogía es transcendental para su futuro desempeño docente, la actualización de los saberes en sus años de servicio es sustancial para que puedan responder de forma exitosa a los desafíos que implica el formar a personas. Es por esto que antes de indicar las tendencias latinoamericanas en el desarrollo docente, es importante reforzar que esta necesidad es imperante en la región, porque desde el ingreso a las carreras de pedagogía se visualiza que:

En programas de formación inicial de docentes observan que, para muchos, la docencia no había sido la primera elección sino que optaron por ser la carrera más barata y con admisión más fácil lo que finalmente se refleja en la calidad de los egresados. En años recientes, por ejemplo, Perú y Chile pusieron en marcha evaluaciones para indagar cuánto saben los docentes en ejercicio. En Perú, el año 2004, alrededor del 94% de los docentes hizo en forma voluntaria la misma prueba nacional a la que fueron sometidos sus estudiantes. El Ministerio de Educación informó que la mayoría de los maestros eran capaces de responder preguntas literales y preguntas que requerían deducciones mínimas, pero no eran capaces de responder interrogantes que pedían evaluación o deducciones complejas. En matemática, la mayoría de los

docentes pudo resolver algoritmos sencillos y claramente definidos, pero tuvo dificultad para solucionar problemas de dos o tres pasos que exigieran la extracción de informaciones de fuentes múltiples (Gajardo, s.f., p. 3).

Esto generó que públicamente se informará que existía “una clara correlación entre el desempeño de los docentes y el desempeño de sus alumnos en los mismos ítems” (Terigi y Manzi, citados en Gajardo s.f.), lo que sin duda es similar a lo que ocurrió en Chile con la prueba INICIA que evaluaba el grado de conocimientos de los profesores y las profesoras noveles egresados de las carreras de pedagogía.

Persistiendo con la mirada hacia la formación continua, que es el foco del presente estudio, se identifican a nivel regional algunas tendencias que deben considerarse al abordar el tema del fortalecimiento del desarrollo profesional docente: i) La formación inicial de los docentes como parte de un proceso continuo de profesionalización, referido a la priorización de las necesidades prácticas de los docentes en el aula como elemento principal de los programas de formación en servicio. ii) Formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, las cuales deben ser conducentes a postítulos o postgrados, debido que son constituyentes de las propuestas de formación y las carreras profesionales de los docentes. iii) Programas específicos para resolver problemas de la enseñanza en condiciones adversas, para atender alumnos en situaciones de vulnerabilidad social. Esto supone estrategias de formación diversificadas, adaptadas y relacionadas con nuevos saberes pedagógicos. Junto a esto, considera incentivos especiales para el desempeño de los maestros según la función que cumplen en las instituciones escolares. iv. Diversificación y articulación de los sistemas institucionales de formación, relacionados a los organismos centrales de formación docente continua, los cuales predominan en países con reformas avanzadas y niveles de ingresos medios, requiriendo de acuerdos nacionales para poder avanzar en una articulación y armonización de centros que respondan a las necesidades dominantes en cada realidad nacional. vi) Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), con la finalidad de utilizar éstas en las iniciativas de formación docente continua, como los portales educativos. vii) Alineación de las políticas de desarrollo profesional con carrera y estatutos docentes, que tributen al desarrollo de experiencias para regular el trabajo docente y dar lugar a sistemas de progreso profesional (Gajardo, s.f., p. 4).

Por todo lo anterior expuesto, existe una fuerte necesidad de impulsar la profesionalización docente a nivel latinoamericano, presentándose como ejemplo, la escasa formulación de estándares de desempeño docente en los países de la región, considerando que si bien Chile, México y Colombia, ya cuentan con estas orientaciones, hay un porcentaje importante de sistemas escolares que no cuentan con esta herramienta para orientar el rol de sus docentes. En este aspecto, se destaca que los estándares permiten promover el rol de los profesores y las profesoras hacia prácticas de buena enseñanza, entre las que se encuentran las metodologías centradas en los estudiantes como protagonistas de su proceso, las tutorías y acompañamientos entre pares, las evaluaciones formativas, entre otras. Por consiguiente, los desafíos del desarrollo profesional docente en América Latina, implican: i) Atraer a los mejores candidatos a las carreras de pedagogía, estableciendo exigentes mecanismos de selección para el ingreso a la formación inicial; ii) Formación continua sólida, a través de

programas centrados en el quehacer diario en el aula, con sistemas de mentorías y tutorías entre pares y mecanismos de acreditación y reconocimiento docente; iii) Carrera docente atractiva en remuneraciones y condiciones de trabajo, considerando mecanismos de inducción para los y las docentes noveles; iv) Desempeño basado en estándares nacionales y en el desarrollo de competencias profesionales de liderazgo administrativo y pedagógico; v) Evaluación basada en el desempeño y con una mirada formativa y de crecimiento (Gajardo, s.f.).

2.4. Trayectoria de la docencia en Chile, una mirada histórica hacia la profesionalización de su rol

Una vez contextualizada la realidad internacional -mundial y latinoamericana- se hace fundamental hacer un recorrido de la trayectoria de la docencia en Chile, centrada en las políticas educativas que han contribuido al proceso de profesionalización de los y las docentes del país. En este marco, la historia de la educación chilena se centra en esfuerzos orientados a la ampliación de la cobertura en el acceso a la escolaridad, y a la diversificación y modernización del sistema educativo. A la vez, los avances en la formación de profesores y profesoras se han caracterizado por ser funcionalistas con el desarrollo de la sociedad, ya que “han permitido poner en ejecución las políticas públicas de los gobiernos imperantes, sin generar reflexión ni continuidad en los procesos formativos de los profesionales de la educación y de los currículum de formación” (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 399).

Al hablar sobre la profesionalización docente, es necesario caracterizar de manera general el sistema educativo del país, con el objetivo de situar los procesos formativos a la realidad del sistema escolar donde se desempeñan los y las docentes. Es en este sentido, donde a partir del siglo XX se comenzó a suscitar el interés por las políticas públicas y los antecedentes nacionales orientados a la formación de personas, lo que originó la producción de una variedad de estudios que describen la importancia sobre la formación a nivel educacional. En estas publicaciones, se expone que durante el siglo XVI, no hubo grandes preocupaciones en materia de educación, debido que Chile fue una sociedad que debía sobreexistir a las armas y a la economía, para posteriormente poder dedicarse a otros aspectos.

La educación en el país empieza de la mano de la iglesia católica, siendo los religiosos quienes comenzaron con el proceso de formación de jóvenes, resguardando el derecho de estudio sólo a los hombres, y teniendo como objetivo la formación de personas cristianas. Por esta realidad, durante la época colonial, en Chile no hubo grandes oportunidades para el desarrollo de la educación, limitándose a la formación religiosa por la unión existente entre la educación y la iglesia (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010).

Inzunza (2009) citado en Biscarra, Giaconi y Assaél (2015), denomina la época de 1920 a 1930 como la Consolidación del Estado Docente, señalando que:

Es una etapa caracterizada por el surgimiento de reflexiones sobre las problemáticas existentes a nivel país, siendo la educación un elemento recurrente. Durante la década de los veinte, a pesar de las revueltas y el desorden institucional, se llevaron a cabo procesos que apuntaban a la conformación de una institucionalidad educativa (p. 82).

En cuanto a lo que actualmente conocemos como educación superior, ésta surge a fines del siglo XVIII con la creación de la Universidad de San Felipe, actualmente y desde el año 1854 Universidad de Chile, luego a comienzos del siglo XIX, primeros años de la independencia, se inaugura el Instituto Nacional con el objetivo de brindar educación secundaria y superior para la clase alta del país, es decir, en esta época la educación no era un derecho universal, porque tenía la finalidad de formar a las élite y prepararlos así para la conducción del país. A su vez, se destaca que la Constitución de 1833 declara la libertad de enseñanza y le entrega al Estado la responsabilidad de su desarrollo, razón por la cual comienza un trabajo orientado a la promoción de la educación nacional. (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010).

En 1842 se crea “la primera forma institucional de formación docente en Chile independiente, la cual surge con el establecimiento de una escuela normal masculina de preceptores en 1842” (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 400). Luego, en 1854 se crea la primera escuela normal para mujeres, que si bien entregaba una formación incipiente, se origina por la necesidad de contar, a nivel nacional, con personas preparadas para llevar a cabo la enseñanza con éxito. Es en esta época donde surge la necesidad de perfeccionar a los maestros en práctica, creándose así las Conferencias de Maestros, que posteriormente fueron llamadas Ejercicios de Maestros, y que se realizaban en el mes de enero y permitían tener un espacio nacional de perfeccionamiento docente. Años después surgen las Conferencias Pedagógicas, las cuales estaban intencionadas a la preparación profesional relacionada a los contenidos de las asignaturas y las metodologías de enseñanza (Soto, 2000, citado en Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010). A esta época, Insunza (2009), la denomina "Reformas y propuestas de transformación estructural (...) período marcado por un contexto internacional que planteaba la necesidad de efectuar reformas estructurales en diversos ámbitos, entre ellos el educacional” (citado en Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015, p. 82).

En 1885, con la ya promulgada Ley Orgánica de Educación (1860), el gobierno de la época comenzó a manifestar interés permanente en la mejora de la enseñanza, razón por la cual, se realizó una contratación de profesores alemanes, quienes contribuyeron al Instituto Pedagógico, creado en 1889 -actual Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación- con el objetivo de formar profesores para el nivel escolar secundario. Este suceso se transforma en un hito para la historia de la profesionalización docente en el país, porque en 1890 el Instituto Pedagógico pasó a “formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, hecho que marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel universitario que le corresponde a la formación docente” (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 401). Además, durante la primera década del siglo XX, aumentó significativamente la formación de profesores y profesoras de educación primaria,

y hacia el final de 1920, ya existía una gran cantidad de docentes del Instituto Pedagógico y de las escuelas normales, quienes comenzaron a mirar con interés las influencias extranjeras, razón por la que en la época la asociación de docentes y otros educadores “inspirados en estas ideas exigieron para la pedagogía su base científica, de acuerdo con lo establecido por Dewey, reconocimiento que constituyó el fundamento para afirmar la importancia de lograr calidad académica y profesional de los profesores” (Avalos, 2002, citada Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 401). En 1925, con la nueva Constitución, se realiza nuevamente el interés por potenciar los aspectos educativos y se crea a fines de esa década el Ministerio de Educación.

La formación de profesores y profesoras en escuelas normales, adquirió un gran reconocimiento por la calidad del desempeño de los egresados, destacando que para ingresar los futuros docentes debían realizar una prueba de selección, y al ser aceptados en estas instituciones con carácter de internado, se le atribuía socialmente un sello diferenciador. Además, en estos años, la escuela normal constituía una importante forma de movilidad social para los jóvenes de situación socioeconómica media y baja. El Instituto pedagógico, también se reconocía por sus egresados, siendo éstos muy bien calificados a nivel disciplinar. Se destaca que en este recorrido histórico, Contreras-Santana y Villalobos Clavería (2010), señalan que:

A partir de los años cuarenta surgen otras instituciones formadoras de docentes, ligadas a la fundación de nuevas universidades en varias ciudades del país. (...). Todas estas instituciones permitieron aumentar la formación de los profesores secundarios, un requisito necesario para fortalecer un sistema educativo que crecía marcadamente. Es posible mencionar, además, que, en general, estas instituciones formadoras adoptan el modelo del Instituto Pedagógico, que ofrece en forma concurrente la formación en contenidos disciplinarios con la formación profesional o pedagógica.(...). En relación con la formación docente, se introdujo, tanto conceptual como institucionalmente, la noción de formación docente permanente o continua, que incluía una etapa de formación inicial y una de formación a través de toda la vida docente. (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, pp. 402-403).

En 1967 se crea el Centro de Experimentación, Investigación y Perfeccionamiento (CPEIP), que depende del Ministerio de Educación, y tiene la finalidad de promover y resguardar el desarrollo curricular y la formación de los y las docentes del país, a través de una Escuela Única de Pedagogía donde se formen todos los profesores y las profesoras del país, independiente del nivel y área. Luego de esto, entre los años 1973 y 1990 se vive en Chile una Dictadura Militar que interrumpe la democracia y trae consigo el cierre de las escuelas normalistas, destruyendo la tradición que ejercía esa institución en la formación inicial de los y las docentes. Assaél (2011) citada en Biscarra, Giaconi y Assaél (2015), establece que el período de Dictadura está caracterizado por el “intervencionismo militar y la represión sistemática. Durante la década de los años setenta se produjeron transformaciones sustantivas en el sistema educativo, lo que implicó un cambio del rol del Estado de garante a subsidiario, y las políticas de privatización de la educación” (p. 82).

Junto a lo anterior señalado, se destaca que:

La formación de profesores secundarios y de enseñanza básica sufrió los efectos de las medidas adoptadas por el gobierno militar para las universidades, dado que durante los años setenta, las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares (...) Esta condición, unida a las restricciones presupuestarias, debilitó la calidad del trabajo de formación docente. Entre los años 1980 y 1981, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. Al comenzar la década de los ochenta se anunció una reestructuración de la educación superior (...) que permitieron el establecimiento de instituciones de educación superior privadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en las regiones del país. El proceso se consumó con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza el 10 marzo de 1990, que transformó la educación superior, al permitir la expansión del sistema de educación superior privado y la restricción para la ampliación del sistema con financiamiento público. Respecto a la formación docente, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, por otra parte, estableció que las carreras conducentes al título de profesor requerían además, en forma previa, el grado de licenciatura otorgado por una universidad y, por tanto, debían considerarse como carreras universitarias, con lo cual la formación docente vuelve a su estatus universitario (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 403).

Posteriormente, desde 1996, se desarrolló en Chile una reforma educativa con fines de mejora de la calidad educativa, teniendo como foco, en el ámbito de formación docente, el fortalecimiento de la profesión, a través de la mejora de las condiciones de trabajo, de las remuneraciones, de la reformulación de los procesos de formación inicial y continua, y de la entrega permanente de oportunidades para perfeccionar el rol de los y las docentes en el aula. Desde esta mirada, el año 2003, el Ministerio de Educación publica el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), con el propósito de orientar, el desempeño profesional de los profesores y las profesoras, estableciendo lo que un docente debe realizar, de forma mínima, para construir aprendizajes significativos con sus estudiantes. Por esta razón, el MBE, se concibe como una herramienta fundamental para el quehacer docente, ya que, promueve la profesionalización, a través de dominios y criterios que guían el desempeño profesional docente.

Luego de la publicación del MBE, el Ministerio de Educación constituye el sistema de Evaluación Docente en el año 2004 con la Ley 19.961, la cual se presenta como un proceso de profesionalización, que presenta las siguientes características:

Este sistema de evaluación está dirigido a todos los profesores de aula de establecimientos municipales con al menos un año de ejercicio profesional, de

los distintos niveles y modalidades de enseñanza, quienes son evaluados cada cuatro años de manera obligatoria. El objetivo de la evaluación docente es mejorar la labor pedagógica de educadores y promover su desarrollo profesional continuo con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. El sistema de evaluación docente se compone de cuatro instrumentos con distinta ponderación; estos son: i) Portafolio: corresponde al diseño e implementación de una unidad, además de una serie de respuestas a preguntas acerca de su quehacer, sumado a la grabación de una clase y llenado de ficha sobre ella (60% de ponderación). ii) Pauta de autoevaluación: incluye preguntas que invitan al docente a reflexionar acerca de su propia práctica y valorar su propio desempeño profesional (10% de ponderación). iii) Entrevista de evaluador par: realizada por un profesor capacitado para esta tarea (20% de ponderación). iv) Informe de referencia de terceros: consiste en la evaluación realizada por superiores jerárquicos como el director y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (10% de ponderación). A partir de la evaluación, los docentes son clasificados en cuatro niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio. En caso de tener un desempeño insuficiente, el profesor debe someterse a nueva evaluación y si nuevamente cae en dicha categoría, debe dejar la enseñanza de aula y trabajar en un plan de superación profesional con un docente tutor. Luego de esto, si mantiene un desempeño insatisfactorio, el docente debe dejar de pertenecer a la dotación docente municipal (Ministerio de Educación, 2017, p. 10).

En el 2009, se deroga la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) y se crea la Ley General de Educación (LGE), que, entre otras cosas, instaura un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que “se encarga de mantener los estándares de calidad a través de cuatro instituciones: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación” (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 404). Sin embargo, existe una crítica relacionada a cómo la LGE presenta una limitación a este proceso, debido que, permite que profesionales o licenciados de carreras de al menos ocho semestres puedan realizar clases, en un área vinculada a su disciplina, en los niveles de educación media. Esto permite, que los profesionales no docentes realicen docencia en establecimientos educacionales, desvalorizando el rol que se lleva a cabo de manera diaria por los profesores y profesoras del país. (Contreras-Santana y Villalobos Clavería, 2010, p. 404).

Posterior a esto, en el año 2011, se promulga la Ley de Calidad y Equidad de la Educación que establece modificaciones al Estatuto Docente, entre ellas se encuentran:

La conceptualización del ser docente planteada en esta ley se caracteriza fundamentalmente por dos aspectos: (i) el énfasis otorgado al ámbito de régimen laboral, incorporando más elementos respecto a las leyes anteriores del período tales como el contrato laboral y las remuneraciones. Punto que se relaciona con la condición de trabajador del docente; y (ii) en coherencia con

lo planteado por la ley SEP y la LGE, esta ley otorga más atribuciones a los directores. En este sentido, el escaso tratamiento de los ámbitos de participación y contexto, junto a la omisión de la labor pedagógica, formación docente y organización del trabajo dan cuenta de una conceptualización del ser docente que empobrece la figura del profesor, definida más bien en función del poder entregado a sostenedores y directores.

La Ley de Calidad y Equidad de la Educación, establece cambios al Estatuto Docente (creado el año 1991, con la promulgación de la Ley 19.070), publicándose en el año 2011 su renovación, la cual concibe a los docentes como personas sujetas al poder de los sostenedores y directores. En este ámbito Biscarra, Giaconi y Assaél (2015), plantean que las consecuencias de esto se traducen en:

Una mayor inestabilidad laboral, en función de la incorporación de nuevas causales de despido vinculadas a las atribuciones de éstos. Desde esta perspectiva, es relevante la tensión que se produce entre el carácter formativo que supuestamente tiene la evaluación docente y las consecuencias efectivas de los resultados obtenidos por los profesores en dicho proceso. Un ejemplo de esta situación es la exposición a ser sancionados, lo que habla de una conceptualización del ser docente relacionada con el control y la opresión del profesorado. Además, por una definición acotada de participación y su reducción al nivel de la escuela. En este sentido, es posible observar coherencia en lo propuesto por las leyes que conforman el período y entre éstas y la lógica que sitúa a la gestión educativa como centro del mejoramiento de los procesos educativos. De esta manera, se deriva en una conceptualización del ser docente que empobrece los aspectos vinculados a su carácter profesional y que lo limita en la medida en que se define su labor en función de lo que puedan dictar los sostenedores y directores de los establecimientos (p. 89).

El año 2016, se promulga en Chile la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”, la cual tiene por finalidad la regulación del ejercicio docente, y el mejoramiento de los procesos de formación de los profesores y las profesoras, contribuyendo de esta manera a la promoción de aprendizajes profundos y significativos, bajo condiciones óptimas de desempeño y perfeccionamiento de los educadores y las educadoras. En este sentido, Ruffenelli (2016), establece dos hitos como principios organizadores:

a) Una sola profesión docente, para la gran mayoría de los profesores chilenos, un sistema de desarrollo profesional para los docentes de todo el sistema subvencionado por el Estado. Queda pendiente la inclusión de los docentes del sistema particular pagado, para entender que existe una sola profesión docente para todos los profesores de Chile. Se trataba de una condición básica para comenzar a revertir la concepción mercantil del sistema educativo, pues cualquier regulación que no fuese aplicable al sistema particular

subvencionado, implicaba un reconocimiento a la continuidad de un sistema que asume que el sector privado adoptará gradualmente estas regulaciones. b) Una profesión docente construida con amplia participación ciudadana y docente, desde el MINEDUC y la sociedad civil. Un ejemplo de organización e incidencia en este sentido fue la iniciativa ‘El Plan Maestro’, que articuló las voces de más de 20 instituciones y de un foro base ciudadano con representantes de todos los concernidos en el tema educativo, que por más de dos años generaron discusión pública y entregaron al Ministro de Educación sus propuestas, que fueron consideradas en el texto final de la ley (p. 268).

A partir de los antecedentes anteriormente señalados, el Ministerio de Educación (2017), establece que el período comprendido entre los años 1991 y 2016, se caracteriza por:

El desarrollo profesional de los docentes se ha mantenido en la legislación de este período como un derecho (Ley 19.070, 1991 y Ley 20.903, 2016) y el CPEIP sigue siendo el órgano ministerial chileno a cargo de proponer, diseñar e implementar estrategias orientadas a fortalecer la formación continua de profesores, ya sea mediante la ejecución directa de cursos o talleres (en formato presencial o a distancia), o bien, mediante instituciones de educación superior, con la colaboración de los sostenedores municipales. A lo largo de la última década, esta institución ha mantenido una oferta de cursos y talleres, especializaciones, pasantías y postgrados para profesores del sector subvencionado, y ha ampliado su oferta hasta alcanzar todos los niveles y modalidades del sistema educacional. Esta oferta de desarrollo profesional no ha incluido en el período 2004-2015, iniciativas de inducción sistemáticas y de alcance nacional para profesores. (...). Además de los programas mencionados, el Ministerio de Educación por medio del CPEIP ha mantenido en el período el Programa Red Maestros de Maestros, que tiene como propósito fortalecer la profesión docente y el potenciamiento del desarrollo profesional mediante el aprendizaje entre pares, aprovechando las capacidades de los profesores acreditados como de excelencia (p. 108).

El año 2017, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) publica el Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo, estableciendo a nivel nacional, los objetivos del desarrollo profesional docente y directivo, y explicitando los principios orientadores del modelo para el desarrollo profesional: profesionalidad docente; autonomía docente; responsabilidad y ética profesional; desarrollo continuo; innovación, investigación y reflexión pedagógica; colaboración; equidad; participación; compromiso con la comunidad y apoyo a la labor docente. Junto a esto, releva la importancia de la elaboración de un plan local de desarrollo profesional docente, atribuyendo esta responsabilidad a los directores y directores y articulando con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada institución (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2017).

El año 2019, el CPEIP, comienza a publicar de manera sistemática orientaciones nacionales para la creación de un Plan Local de Formación a nivel institucional, considerando esta instancia como un motor para el desarrollo profesional de los y las docentes y articulando su implementación con los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de cada colegio. Entre estas orientaciones se encuentran: Orientaciones sobre Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional en la Escuela -fundamentos, características y propósitos-; Orientaciones para el diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente -documento de profundización-; Comunidades de Aprendizaje Profesional, Retroalimentación de las prácticas pedagógicas, Caminatas Pedagógicas, Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela y Estudio de Clases, entre otras orientaciones que promueven el fortalecimiento de las prácticas docentes en el aula y que pertenecen a la línea de publicaciones denominada: Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, s.f.).

El año 2021 se publican los Estándares de la Profesión Docente, contenidos en el Nuevo Marco para la Buena Enseñanza, que guían y orientan el desempeño de los profesores y las profesoras y acompañan el perfeccionamiento de su rol. Estos estándares marcan un hito en el desarrollo profesional de los docentes, ya que, se articulan de manera directa con el MBE y entrega una arquitectura global del rol docente a partir de “descripciones más específicas de qué se esperan que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021, p. 9).

2.5. Políticas nacionales para la promoción del desarrollo de competencias profesionales de los docentes en ejercicio

2.5.1. Ley 20.903

La Ley 20.903 que Crea el Sistema Profesional Docente y modifica otras normas, se promulga el 04 de marzo del año 2016, y se publica en abril del mismo año, estableciendo mejoras sustanciales al Desarrollo Profesional Docente, las que Ruffinelli (2016), establece a través de los siguientes puntos: i) Regulación de la oferta formativa y aseguramiento de alta calidad: lo que implica la regulación de los programas de pedagogía, entregando sólo a universidades acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) la posibilidad de impartir carreras de educación, regulando así, las condiciones y la calidad de la oferta para la formación inicial docente. ii) Regulación del ingreso a carreras pedagógicas: la ley establece requisitos de ingreso para las carreras de educación, entre los que se encuentran “obtener 500 puntos en la PSU (...), estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC y haber rendido la PSU” (Ministerio de Educación, s.f.). iii) Regulación de la calidad de los egresados de pedagogía: la ley incorpora dos evaluaciones durante la carrera, una que se realiza en modalidad de diagnóstico, al ingreso al proceso formativo, y otra que se realiza al

finalizar, de esta manera se reconoce la responsabilidad de las instituciones de formación superior en el proceso formativo de sus estudiantes. iv) Regulación del ingreso a la profesión docente: la ley plantea como requisitos básicos para el ingreso a la carrera docente el título profesional y el contrato de trabajo, estando éste sujeto a concurso público en el caso de los establecimientos municipales. v) Inducción o acompañamiento a la iniciación docente: la ley recupera la mirada cooperativa del proceso de formación docente e instala espacios de inducción para los docentes noveles, es decir, para aquellos que han egresado recientemente e ingresan a trabajar al sistema escolar como docentes de aula, de esta forma existen docentes mentores que acompañan a los profesores y las profesoras noveles a través de programas que tienen como finalidad la mejora de las prácticas pedagógicas, los logros de aprendizaje escolar y la retención de los profesores principiantes en su labor de enseñanza. vi) Diseño de una carrera atractiva: en este aspecto, se establece un mejoramiento inicial de las remuneraciones, un desarrollo profesional continuo y el derecho a la formación permanente. Esto se realiza a través del reconocimiento al desarrollo y experiencia profesional, la que incentiva a los y las docentes a permanecer en constante perfeccionamiento y evaluarse constantemente, implicando esto, una retribución económica producto de su desempeño en la evaluación docente, prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos, y años de servicio. vii) Condiciones laborales específicas: se regula, contractualmente y en la práctica, la cantidad de horas lectivas y no lectivas que debe tener un docente, llegando a establecer 40% de horas para planificación y preparación de clases, revisión de evaluaciones, consejo de profesores, reuniones de equipo, etc; y un 60% de docencia en aula. Se destaca, que Chile es uno de los países pertenecientes a la OCDE que tiene una de las mayores destinaciones horarias en aula, existiendo una brecha con la mayoría de los países de la organización, en los cuales los y las docentes tienen establecidos 50% de carga lectiva y 50% de horas no lectivas (pp. 268-276).

2.5.2. Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional y Directivo

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), publica el año 2017, el Modelo de formación para el desarrollo profesional y directivo, que se basa en los propósitos establecidos en la Ley 20.903 e intenciona la mejora continua de la formación en servicio, proporcionando para esto lineamientos nacionales que permitan a los y las docentes actualizar y profundizar sus competencias profesionales, a través de una formación, activa y continua, basada en el diálogo, en el trabajo colaborativo y en la retroalimentación pedagógica sistemática sobre el trabajo realizado en el aula. Este modelo está dirigido a toda la comunidad docente, independiente del rol que desempeñen en la institución escolar, ya que, concibe la formación en servicio como un espacio de construcción conjunta y permanente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021).

Considerando que la Ley 20.903 “garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando en el profesionalismo en la formación” (CPEIP, 2017, p.

6), el Modelo de Formación del CPEIP, promueve el desarrollo profesional de acuerdo a esta ley y establece consideraciones para elaborar e implementar acciones formativas a nivel institucional para mejorar el desempeño de los y las docentes en las tareas realizadas con la enseñanza y el aprendizaje, contemplando para esto, un enfoque de formación basado en la experiencia de aprendizaje profesional y estableciendo que:

Las acciones formativas para educadoras y docentes se definen por su propósito en acciones de fortalecimiento destinadas a apoyar el mejor desempeño de docentes con reconocimiento de tramo inicial en la carrera, de tramo temprano y desempeños evaluados como básicos e insatisfactorios; acciones de actualización, dirigidas a complementar competencias y desempeños profesionales y de especialización, como formación que otorga una cualificación para un desempeño con exigencias particulares (CPEIP, 2017, p. 8).

El Modelo publicado por el CPEIP, presenta un marco conceptual, en el cual se definen diferentes aspectos que influyen directamente en la formación de docentes y directivos y a la vez, caracteriza los principios orientadores del modelo de formación para el desarrollo profesional que se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

Caracterización de principios orientadores del modelo de formación para el desarrollo profesional docente

Proceso	Definición
Desarrollo Profesional	Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional.
Principios orientadores para el Desarrollo Profesional	
Principio	Aspectos que se relevan
Profesionalidad docente	Demostración de capacidades y toma de decisiones pertinentes y efectivas durante el proceso de enseñanza aprendizaje tributando al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. El docente construye, implementa, analiza, reflexiona y evalúa -de manera individual y colaborativa- acciones de enseñanza y autoaprendizaje contextualizadas a la necesidad y realidad en la que se desempeña.
Autonomía profesional	Organización de actividades pedagógicas contextualizadas a la realidad de los estudiantes, a través de los lineamientos curriculares y el proyecto educativo institucional. El docente

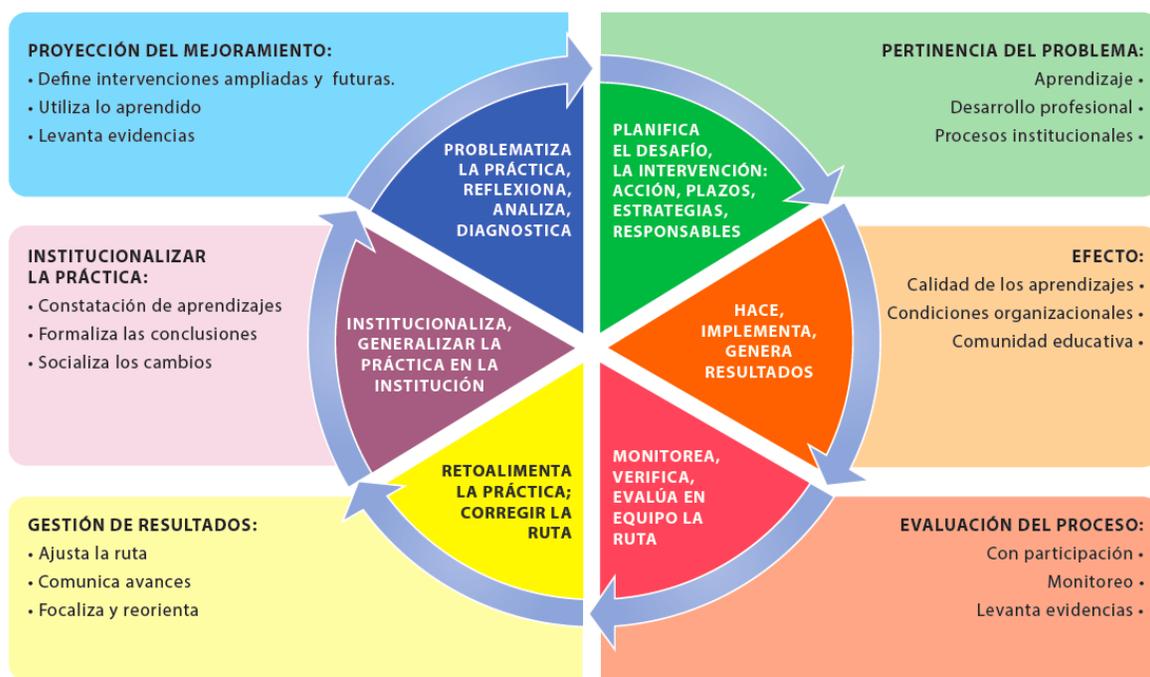
	desarrolla autonomía en su ejercicio profesional y produce y socializa un conocimiento pedagógico reconstruido en la práctica.
Responsabilidad y ética profesional	Compromiso personal y social orientado a la responsabilidad del docente frente a la formación y aprendizaje de los estudiantes, considerando el ámbito académico y formativo.
Desarrollo continuo	Actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, permitiendo el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el desarrollo de la docencia. El desarrollo continuo considera el proceso de evaluación docente que realiza cada profesor y los Planes Locales de fortalecimiento escolar.
Innovación, investigación y reflexión pedagógica	Promoción de competencias orientadas a la creatividad, innovación e investigación que contribuyan a la construcción de un saber pedagógico compartido y al desarrollo del conocimiento en un contexto determinado, articulando las definiciones educacionales generales y las específicas del contexto escolar.
Colaboración	Constituir comunidades de aprendizaje que faciliten el diálogo, la reflexión y la creación de ambientes de aprendizaje, que intencionen el trabajo colaborativo y la mejora de los procesos de enseñanza.
Equidad	Promoción de una educación significativa universal, donde los profesionales con desempeño destacado ejerzan en instituciones con alto porcentaje de estudiantes prioritarios. De esta forma se aseguran las condiciones de calidad de aprendizajes para los niños, niñas y adolescentes.
Participación	Participación universal de los docentes en diversas instancias propuestas por la comunidad educativa, resguardando un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas. Este principio considera tres dimensiones: i) aprendizajes, ii) gestión educativa, y iii) políticas educativas.
Compromiso con la comunidad	Compromiso del profesional de la educación con su comunidad para el desarrollo de ambientes que permitan la formación continua, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. El compromiso no puede considerarse un lujo o un valor agregado del profesional, debe estar presente para resguardar la formación continua y la promoción integral de los estudiantes, enfocados en el liderazgo y el respeto por la dignidad humana.
Apoyo a la labor docente	Implementación de acciones de apoyo pedagógico y formativo para el desarrollo profesional de los docentes, considerando apoyo permanente y centrando la formación en las necesidades de la comunidad educativa y su desarrollo profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de CPEIP, 2017.

Junto a lo anterior, el modelo de formación, se presenta como una oportunidad de crecimiento institucional, razón por la cual las acciones de perfeccionamiento se deben planificar e implementar considerando una “dinámica reflexiva y dialógica como estrategia de desarrollo docente en la escuela; la colaboración para la generación de acuerdos que nutren en calidad las prácticas docentes, directivas e institucionales” (CPEIP, 2017, p. 25). A partir de esto, la Figura 1 representa cómo deben orientar las organizaciones escolares el desarrollo profesional a partir de áreas específicas que tributen a la formación continua de la institución, con el objetivo de instalar procesos de calidad a través de la participación reflexiva y crítica de los profesores y profesoras.

Figura 1

Áreas de Formación para Educadoras, Docentes y Directivos



Fuente: Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional y Directivo, CPEIP, (2017).

2.5.3. Orientaciones para el diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente

La Ley 20.903, presenta el Desarrollo Profesional Docente, como el elemento principal para la actualización de los profesores y las profesoras en servicio. Es de esta manera que el Plan Local de Formación se anuncia como una de las herramientas sustanciales para implementar espacios de formación a nivel institucional, considerando el contexto y las necesidades de los y las docentes de un centro escolar determinado.

El Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, es presentado por el CPEIP el año 2019 y se configura como un documento orientador que se adjunta al PME y que pretende explicitar cómo será el desarrollo profesional docente al interior de cada institución escolar, estableciendo para ello: objetivos estratégicos, indicadores de evaluación y recursos, entre otros aspectos. Además, responde a la convicción ministerial de que el lugar ideal para que los y las docentes aprendan es el ambiente inmediato donde se desempeñan, es decir, los centros escolares, debido que, en éstos comparten con otros profesionales de la educación y realizan sus acciones de enseñanza diaria. Es por esta razón, que la responsabilidad de promover y resguardar estos espacios queda a cargo del equipo directivo de cada institución (CPEIP, 2019).

El Plan Local, se centra en la planificación de instancias de capacitación docente al interior del establecimiento, implementando espacios institucionales de aprendizaje colaborativo que respondan a las interrogantes ¿Qué necesitan aprender mis estudiantes ¿Cómo me debo preparar como docente?. De la mano de esto, el Plan Local, pretende potenciar el liderazgo directivo y promover una cultura de colaboración en las escuelas, a través de espacios de aprendizaje colectivo y de retroalimentación pedagógica, fortaleciendo de esta manera las capacidades docentes. De esta forma, se pretende que este desarrollo tribute a la mejora de los resultados de la evaluación docente y por consecuencia exista un avance formativo y económico (CPEIP, 2019).

Se destaca que el proceso de construcción del Plan Local es participativo, y el director o la directora del centro escolar tiene la responsabilidad de promover y acompañar su creación, constituyendo un equipo de trabajo con los profesionales directivos, el equipo técnico pedagógico, y una parte representativa del cuerpo docente, que se caracterice por la excelencia en sus prácticas pedagógicas. Junto a esto, una vez creado el Plan, el sostenedor o la sostenedora debe aprobarlo para comenzar con su implementación, resguardando siempre que su fin último sea la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes a través del enriquecimiento de las habilidades docentes (CPEIP, 2019).

El plan local está diseñado estructuralmente de la misma forma que el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y debe considerar para su proceso de elaboración, instancias de reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la visión, la misión y los sellos que orientar el trabajo educativo en cada escuela, reforzando de esta forma los aspectos que tributen al desarrollo de los propósitos formativos que se establecen (CPEIP, 2019).

A partir de lo anterior expuesto, se puede establecer que la formación local contempla una serie de acciones para el desarrollo profesional docente, las que ocurren dentro de la institución escolar y conlleva la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y retroalimentación constante de las prácticas pedagógicas, con el objetivo de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evidencia muestra que estos procesos de construcción y aprendizaje compartido son fundamentales, porque los y las docentes aprenden preferentemente en sus escuelas y a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Esta formación se organiza a través del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, el cual forma parte del Plan de Mejoramiento Educativo de cada

establecimiento, y cuyo diseño debe ser liderado por el director y aprobado por el sostenedor (CPEIP, s.f.).

En la Figura 2 se observa que la organización del Plan Local de Formación, promueve el desarrollo de dos áreas esenciales para la formación docente, trabajo colaborativo y retroalimentación de prácticas pedagógicas, y a la vez, presenta ejemplos de modalidades que tributan a su desarrollo, entre las que se encuentran las comunidades de aprendizaje profesional, los estudios de clases, y las visitas de aula.

Figura 2

Organización del Plan Local de Formación



Fuente: <https://www.cpeip.cl/formacion-local/>

2.5.4. Comunidades de Aprendizaje Profesional

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), tienen como base principal el trabajo colaborativo en las escuelas y se vinculan directamente con el Plan Local de Formación, promoviendo de esta manera, la implementación de acciones que tributen directamente al desarrollo profesional de los y las docentes. Stoll, Bolland, McMahon, Wallace y Thomas (2006) citados en MINEDUC (2019), describen las CAP de la siguiente manera:

Una CAP consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas en el aula. En estos encuentros los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas (p. 2).

Se destaca que las CAP, apuntan al desarrollo de un espacio de reflexión pedagógica, según el contexto y las necesidades de cada institución, presentándose tres elementos que promueven el trabajo colaborativo: i) Comunidad; ya que, hay valores y normas compartidas y relaciones de confianza respeto y apoyo mutuo. ii) Aprendizaje; debido que, los docentes aprenden unos con otros con la finalidad de mejorar su desempeño y el aprendizaje de sus estudiantes. iii) Profesional; porque los docentes perfeccionan su rol y crean un cuerpo técnico y especializado de conocimiento, aumentando de esta forma su compromiso profesional (CPEIP, 2019).

Para implementar las CAP en las escuelas es fundamental contar con apoyo institucional, tanto del equipo directivo, técnico pedagógico y cuerpo docente, debido que se requiere un liderazgo facilitador, la articulación permanente con el Plan de Mejoramiento Educativo y con el Plan Local de Formación. Sumado a esto, es importante contar con tiempo, espacio y redes territoriales que promuevan lazos de apoyo entre instituciones. Junto a esto, es esencial monitorear los progresos y logros de las CAP para tomar decisiones que permitan la mejora continua de estos espacios.

2.5.5. Estándares de la profesión docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza

La actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) publicada el año 2021, se presenta como una respuesta a los desafíos de profesionalización del ejercicio docente, considerando la importancia del desarrollo de las habilidades para el siglo XXI y un desarrollo estudiantil que no se concentre solamente en el ámbito cognitivo, sino que lo incluya de forma integral, abordando sus aspectos emocionales y sociales. Es por esta razón, que los referentes para construir esta modernización, están directamente relacionados con el MBE del año 2004, reconociendo “su valor en cuanto al conocimiento que recopila, su construcción, su historia, lógica y permanencia en el sistema escolar. De esta manera, a partir del camino recorrido se avanza en la misma dirección iniciada en este instrumento” (CPEIP, 2021, p. 10).

La incorporación del desempeño de docentes destacados a nivel nacional, marca un sello diferenciador en este instrumento, ya que, contempla la interacción pedagógica entre estudiantes y docentes, enfatizando en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y en las habilidades evaluativas. A la vez, considera prácticas evaluativas centradas en los ámbitos formativos del aprendizaje, la promoción del bienestar socioemocional de niños, niñas y adolescentes por medio de relaciones afectivas y la promoción de un clima escolar positivo (CPEIP, 2021, p. 11).

Se destaca, que en la actualización del MBE, se establece de manera explícita que la docencia es una tarea transformadora que se aprende, declarando que “lo que hace un buen profesor da luces para impulsar el aprendizaje profesional y convocar a los y las docentes a concebirse como aprendices de por vida” (Dweck, 2006, citado en CPEIP, 2021, p. 12). En este sentido, el MBE se percibe como un aporte significativo para la mejora educativa del país, debido que, se construye a partir de buenas prácticas que orientan el desempeño profesional de los profesores y las profesoras. De la misma forma, se destaca que la finalidad de esta actualización no es agregar más tareas a la labor docente, sino que, por el contrario, ser una guía que acompañe su quehacer educativo de manera permanente y consistente.

De manera general, “el nuevo MBE amplía el repertorio de estrategias, técnicas, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales” (CPEIP, 2021, p. 14)., las cuales se pueden agrupar en los siguientes aspectos establecidos por el CPEIP (2021): i) Ambiente de aula con base en relaciones que promuevan la seguridad emocional y física, y el sentido de identidad y pertenencia de todos los estudiantes -Dominio B del MBE 2021-. ii) Estrategias de enseñanza organizadas y productivas, sustentadas en la evaluación formativa, la motivación y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. -Dominios A y C del MBE 2021-iii) Aprendizaje social y emocional que fomente hábitos para el progreso académico, el compromiso con el aprendizaje, la mentalidad de crecimiento y las habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo, la vida en democracia y la buena convivencia - Dominios B y C del MBE 2021- iv) Desarrollo de prácticas y disposiciones docentes que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, valorando la interculturalidad y erradicando conductas discriminatorias -Dominios A, B, C, y D del MBE 2021-. v) Colaboración entre distintos actores y redes de apoyo del centro educativo, que respondan a las necesidades de los estudiantes, en colaboración con las familias y organizaciones - Dominio D del MBE 2021-. v) Aprendizaje profesional continuo basado en la reflexión y experimentación, con foco en la mejora de los procesos de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Considerando la dimensión ética que subyace a las interacciones y decisiones profesionales, los docentes colaboran con sus pares para abordar de manera colectiva problemas específicos de la práctica y generar oportunidades para contribuir a la mejora continua del centro educativo -Dominio D del MBE 2021-. (CPEIP, 2021).

La incorporación de estándares en el MBE, representa la articulación de dos elementos nacionales que sirven de guía para los y las docentes en ejercicio. Es por esto, que se destaca que estos “instrumentos referenciales son fruto de un intenso trabajo, que recogió los aportes y miradas de universidades, profesores, educadores, directivos, académicos, investigadores, expertos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (CPEIP, s.f.).

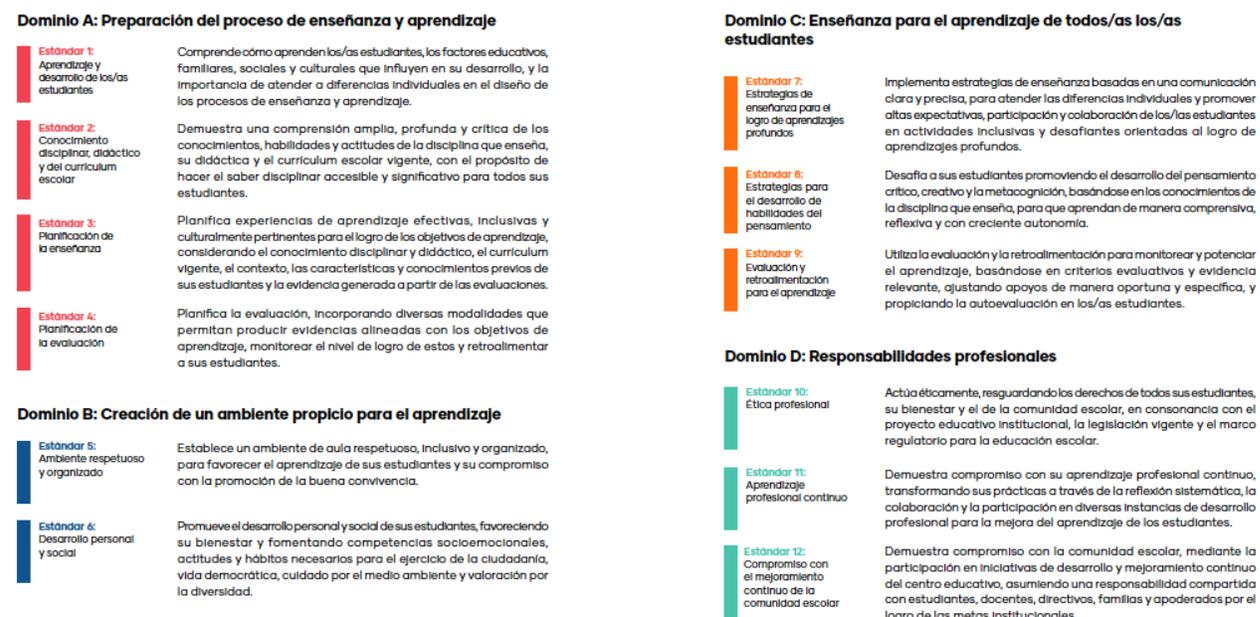
Es fundamental, caracterizar en qué consisten y cuáles son los propósitos de los Estándares de la Profesión Docente, destacando que, son referencias claras y precisas de lo que se considera a nivel ministerial como buena enseñanza, referida a aquella que propicia mejores aprendizajes. Esto permite a los y las docentes, en formación inicial y en ejercicio, contar con lineamientos sólidos sobre el dónde estamos y hacia dónde queremos llegar, considerando para ello los conocimientos de vanguardia en materias de educación y aprendizaje. Los nuevos Estándares de la Profesión Docente se presentan como herramientas

claves para la instalación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, incidiendo en la política de reconocimiento, valoración y apoyo a la docencia (CPEIP, 2021).

A continuación, se presenta en la Figura 3, una visión sinóptica del nuevo MBE y los Estándares de la Profesión Docente;

Figura 3

Visión sinóptica del MBE 2021



Fuente: Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza, CPEIP, 2021, p. 17.

2.6. La formación continua y el trabajo colaborativo como herramientas para el desarrollo de competencias profesionales de los y las docentes

La formación continua es un pilar para el desarrollo de competencias profesionales y su enfoque se centra en la permanente reflexión sobre las prácticas docentes, las disciplinas de enseñanza y la selección, organización y evaluación de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Es por esto, que los espacios de formación en servicio buscan promover cambios en las prácticas de enseñanza, para lograr proximidad entre los saberes escolares, los intereses de los y las estudiantes y las necesidades que presentan en su escolarización, demandando esto, la actualización permanente del rol docente en el aula. Se destaca en este aspecto, lo señalado por Fernández (2018), sobre las modalidades de perfeccionamiento docente que se realizan en el marco de acciones institucionales, en la escuela y en horario escolar, destacando que son éstas, las que tienen mayor impacto en las

prácticas profesionales de los y las docentes, presentando a la vez, mayor predisposición a modificar sus prácticas y a discutir con sus pares sobre el impacto que tiene su rol en el desarrollo de sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, el trabajo colaborativo se presenta según lo establecido por el CPEIP (2019), como:

Una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (p. 2).

Los y las docentes aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con sus pares y a partir de la reflexión de su propia práctica. Desde aquí, el trabajo colaborativo pretende apoyar y acompañar a los profesores y las profesoras de Chile en su aprendizaje profesional y en su labor pedagógica (Ministerio de Educación, 2021).

Es por lo anterior mencionado, que el trabajo colaborativo es un elemento clave para la formación en servicio, permitiendo la reflexión y retroalimentación pedagógica entre pares. A la vez, se presenta como un elemento clave para potenciar el desarrollo profesional docente, enfatizando que la formación continua tiene un espacio privilegiado dentro de las escuelas, aprovechando sus recursos humanos y materiales, y “los liderazgos de los equipos directivos y docentes que, gracias a su experiencia y experticia, son un pilar fundamental para que la escuela crezca en conjunto, y con ello logre acortar las brechas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes” (CPEIP, 2019, p. 3).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Marco Contextual del Estudio

La presente investigación se sustenta en la necesidad de analizar, documental y empíricamente, los lineamientos nacionales que promueven el desarrollo profesional docente en el país, con la finalidad de construir una propuesta que permita, a los profesores y las profesoras en ejercicio, profesionalizar su rol y desarrollar competencias que posibiliten su perfeccionamiento y la mejora continua de su desempeño. De esta forma, el estudio, pretende contribuir a su profesionalización, promoviendo lo establecido en la Ley 20.903, a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Plan Local de Formación, para que se constituyan, en la práctica diaria, como los elementos principales de la formación en servicio, tributando así, a la mejora de las prácticas pedagógicas y, por consiguiente, al aprendizaje de los y las estudiantes.

A partir de lo anterior, se destaca que la organización de la investigación, permite que la revisión documental y los espacios de diálogo con diferentes profesionales de la educación, contextualicen el SDPD a nivel nacional, contemplando antecedentes relacionados a su implementación en el sector escolar desde el año 2016. Esto, con la finalidad de triangular información entre lo mandado a nivel nacional por el Ministerio de Educación y su puesta en marcha por los equipos directivos y pedagógicos en las aulas del país, disponiendo de antecedentes que entreguen la posibilidad de construir orientaciones de profesionalización docente, que se articulen con las políticas nacionales y los lineamientos ministeriales con las necesidades profesionales de los y las docentes, para llevar a cabo, un sistema que garantice el desarrollo de competencias en las escuelas.

3.2. Relación Problema, Objetivos y Metodología

En relación a lo mencionado anteriormente y por lo que respecta a la línea metodológica de la investigación, se destaca que, considerando la problematización y los objetivos declarados, la metodología del estudio pretende contribuir al análisis de las características del desarrollo de los y las docentes en ejercicio, a través de la revisión documental de diferentes fuentes teóricas que contextualizan la Ley 20.903. A la vez, se consideran antecedentes relacionados a la percepción que poseen los profesores y las profesoras sobre el proceso de formación y evaluación docente, contemplando su valoración y apreciación sobre cómo este proceso tributa al desarrollo de competencias que permiten la mejora de su desempeño en el aula. Además, se presentan datos sobre cómo los equipos directivos y técnicos pedagógicos han llevado a la práctica este sistema a nivel institucional y las fortalezas y debilidades que se han presentado para llevarlo a cabo.

A partir de esto, se pretende caracterizar la Ley, desde el aspecto teórico y práctico, para finalizar con la propuesta de orientaciones relacionadas con lo mandado a nivel

nacional y con las necesidades, experiencias y fortalezas plasmadas por los y las docentes en este estudio.

Según Hernández (2014), “una investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 36)., razón por la cual se debe definir una línea metodológica que dé respuesta a los objetivos planteados al comenzar el proceso. Es en este marco, que la línea metodológica de esta investigación, tiene como base un paradigma cualitativo, el que según Hernández (2014), se caracteriza por:

El investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (...) se basa en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (p. 40).

Sumado a lo anterior, y considerando que los objetivos apuntan al análisis de las características del sistema profesional y a la determinación del impacto de la Ley en el proceso de profesionalización docente, es que se establece un tipo de estudio descriptivo, el que consiste en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se analice” (Hernández, p. 124).

En cuanto al diseño, se presenta un estudio de casos, caracterizado por Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) citados en Álvarez y San Fabián (2012), como "una estrategia encaminada a la toma de decisiones, siendo su mayor potencial, la capacidad para generar descubrimientos, centrando su interés en un individuo, evento o institución, y destacando su flexibilidad y aplicabilidad a diferentes situaciones" (p. 3).

Todo lo anterior, contempla una primera parte de fundamentación bibliográfica, a través de un marco teórico que contextualiza el tema que se presenta, y que posteriormente se articula con las experiencias y percepciones, de los y las docentes, sobre su proceso de desarrollo profesional. Finalmente se presentan los resultados del estudio, enfocados en la proyección de orientaciones que articulen los lineamientos nacionales con las necesidades de los y las participantes, que para fines de la presente investigación, representan las necesidades de los y las docentes a nivel colectivo.

3.3. Tipo y Diseño de la Investigación

Como se expuso previamente, la investigación se desarrolla bajo un paradigma cualitativo, centrada en la indagación, selección, documentación e interpretación de literatura referida a la problemática estudiada. Se destaca que la investigación cualitativa se enfoca en describir y explorar fenómenos sociales, referidos al rol del ser humano y de las instituciones en las que éste participa, profundizando en datos, ambientes, entornos, detalles, experiencias, entre otros aspectos, que aportan una mirada natural y holística de la problemática estudiada, permitiendo interpretar y comprender los fenómenos sociales, y, a la vez, establecer desafíos que contribuyan al desarrollo de lo identificado como problemática (Fernández y Baptista, 2010). Bajo este paradigma de investigación, el estudio busca comprender el fenómeno de la profesionalización docente, explorando para esto literatura actualizada en la temática y recopilando información sobre la perspectiva de los y las participantes del sistema escolar, entre los que se encuentran docentes en ejercicio y directivos de dos instituciones escolares. Junto a esto, se considera para el estudio, los antecedentes entregados por una investigadora con experiencia en el ámbito de la profesionalización docente, datos que permiten analizar la contribución de la promulgación de una política nacional -particularmente de la Ley 20.903- a la mejora de las prácticas de los y las docentes en ejercicio. Esto, con la finalidad de recoger información sobre la relación que se genera entre los actores educativos y la implementación de la Ley en el contexto escolar.

Junto a esto, se presenta un estudio de tipo descriptivo que “tiene la misión de mostrar la forma en que ocurre el problema que se estudia (...), cuenta con elaboraciones conceptuales (teóricas) suficientes para plantear la hipótesis de investigación (...) y requiere de experiencia por parte del investigador” (Castañeda, 2011, p. 75)., considerando que el alcance descriptivo de la investigación, consiste en la descripción de fenómenos, situaciones y/o contextos, que permiten detallar las características y perfiles de las organizaciones, grupos y/o personas que son sujeto de estudio. Hernández (2014), establece que, en esta clase de estudios, el investigador debe ser capaz de definir o visualizar, qué se medirá, estableciendo con claridad los conceptos y componentes que se abordarán, permitiendo de esta forma la observación y recogida de información que permitan el cumplimiento de los objetivos declarados para el estudio (p.124). Por lo tanto, se pretende describir los ámbitos que están relacionados al desarrollo profesional docente, estableciendo para esto dimensiones que permiten analizar, documental y empíricamente, el tema que aquí se presenta: i. Contexto nacional de profesionalización docente. ii. Documentos ministeriales de profesionalización docente, iii. Evaluación docente, iv. Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes, v. Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Profundizando en el diseño de la investigación, el estudio de casos “permite la comprensión de la realidad del objeto de estudio (...), para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, citado en Álvarez y San Fabián, 2012)., siendo por esto, que este diseño, permite indagar sobre la temática aquí expuesta a partir de componentes teóricos que complementan lo observado en las instancias de diálogos con los y las participantes de la investigación.

3.4. Unidad de Estudio

La unidad de estudio está compuesta por docentes de aula y por profesionales de equipos directivos y técnicos pedagógicos de dos establecimientos escolares de la ciudad de Constitución, Colegio Eduardo Martín Abejón y Colegio Santiago Oñederra. Además de una investigadora con experiencia en el estudio de la profesionalización del rol docente en el país. Por lo tanto, la unidad de estudio se constituye de diez docentes, dos directoras, tres profesionales de equipos técnicos pedagógicos, y una investigadora en el área del desarrollo profesional docente, con rol activo en la formación inicial de profesores y profesoras.

El proceso para determinar la unidad de estudio, se fundamenta, en primer lugar, en que los profesores y las profesoras, participantes de esta investigación, formen parte del SDPD, para que de esta forma, y a partir de su experiencia, rescaten aspectos que permitan profesionalizar su rol, considerando que están insertos en un sistema que fomenta su formación continua. En este ámbito, se destaca que el Colegio Eduardo Martín Abejón, al cual pertenecen los y las docentes participantes, es parte de SDPD desde el año 2018, ingresando de manera voluntaria como primer colegio particular subvencionado de la ciudad. En segundo lugar, se contempló que estos docentes hayan participado del proceso de evaluación docente, debido que, esto permite recoger antecedentes relacionados al impacto de ésta en el quehacer pedagógico, y reflexionar sobre cómo tributa a la mejora de su rol en el aula.

A la vez, se considera la incorporación de tres profesionales del Colegio Santiago Oñederra, perteneciente al mismo sostenedor del otro establecimiento antes mencionado. Se destaca que, si bien este colegio no pertenece al SDPD, se vuelve importante su incorporación para conocer la mirada del equipo directivo sobre cómo las directrices nacionales de profesionalización docente, pueden contribuir al desarrollo de sus profesores y profesoras. Es importante mencionar que ambas instituciones comparten lineamientos pedagógicos y de liderazgo, razón por la cual, en el grupo focal de directivos y equipos técnicos participaron cinco integrantes de ambos colegios.

La entrevista con la investigadora en el área, aporta en la recopilación de datos sobre los ámbitos abordados en este estudio, desde la mirada académica de las directrices ministeriales y su aporte al contexto educativo nacional. Asimismo, la justificación metodológica de su incorporación, radica en la importancia de contar con antecedentes provenientes de la investigación de la Ley 20.903, y cómo ésta, ha orientado el desarrollo docente en las aulas del país. En este aspecto, la profesional participante, cuenta con publicaciones orientadas al análisis de la Ley desde su promulgación en el año 2016. Esto, entrega la posibilidad de comparar, y triangular, la información documental, los datos entregados por los y las docentes, y los antecedentes brindados por la investigadora, permitiendo contar con una mirada amplia de la implementación de las orientaciones ministeriales. A su vez, su incorporación, permite caracterizar la profesionalización docente, no solo desde la teoría y la práctica, sino que, entrega la posibilidad de agregar una mirada articulada de ambos elementos a través de la investigación académica de una experta en el área. Para esto, se consideran los mismos criterios utilizados en los encuentros con docentes y equipos directivos -contexto nacional de profesionalización docente, documentos ministeriales de profesionalización docente, evaluación docente, y promoción de la cultura

de desarrollo de competencias docentes- entregando la posibilidad de contrastar las tres visiones que aquí se presentan: la documental; la de los profesores y las profesoras; y la de la investigadora experta en profesionalización, enriqueciendo el estudio a través de una mirada amplia de fenómeno estudiado.

3.5. Categorías de Análisis

Los estudios cualitativos deben considerar para el análisis de la información recopilada, categorías que permitan iniciar el análisis de forma ordenada, y para esto se deben seleccionar las informaciones obtenidas en las entrevistas y las discusiones de grupo, a partir de criterios de relevancia teórica y empírica. Junto a esto, la orientación cualitativa intenta que la reducción sea lo menor posible, ya que pretende globalizar y contextualizar el estudio, dando protagonismo al investigador en la elección y ordenación de la información (Pizarro, 2000). En este marco, Pizarro (2000), señala que es fundamental establecer categorías de análisis para este tipo de investigaciones, estableciendo que “cada categoría incluye un significado o un tipo de significados y ello permite agrupar y clasificar conceptualmente unidades (fragmentos de texto u observaciones) que hacen referencia a un mismo tema o concepto” (p. 43). Esto exige la construcción de categorías que permitan el análisis de la información obtenida, resguardando que respondan a los objetivos de estudio. De esta forma, y como se mencionó anteriormente, la investigación se desarrolla a partir de cinco categorías de análisis: i. Contexto nacional de profesionalización docente. ii. Documentos ministeriales de profesionalización docente. iii. Evaluación docente. iv. Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes

La siguiente tabla, caracteriza cada una de las categorías antes establecidas:

Tabla 2

Caracterización de las categorías de análisis

Categoría	Caracterización
Contexto nacional de profesionalización docente	Conocimiento de los y las docentes sobre la Ley 20.903, especialmente de aquellos factores que consideran más relevantes para la mejora de su práctica docente en el marco del desarrollo profesional.
Documentos ministeriales de profesionalización docente	Descripción de lo que se entiende a nivel docente, directivo y académico sobre profesionalización docente, cuáles son los lineamientos ministeriales que tributan a su desarrollo y cómo han contribuido al desarrollo institucional.
Evaluación docente	Relación entre la la evaluación docente y la Ley 20.903 y análisis del impacto de la

	evaluación en el quehacer pedagógico de los profesores y profesoras.
Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes	Descripción de cultura de desarrollo de competencias docentes y de los elementos que se deben presentar en las instituciones escolares para promover esta cultura.

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas para la recolección de información están constituidas por análisis de contenido, dos grupos focales y una entrevista, técnicas que permiten ampliar la mirada sobre el proceso de profesionalización docente en el que se pretende profundizar. En este marco, Quintana (2006) citado en Sánchez, Fernández y Díaz (2021), establece que el análisis de contenido “constituye el punto de entrada a la investigación, incluso en ocasiones es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales” (p.118). Además, esta técnica permite obtener información para describir los acontecimientos cotidianos, así como los problemas y reacciones usuales de las personas o cultura objeto de análisis, revelando los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos (Sánchez, Fernández y Díaz, 2021).

En el caso de los grupos focales, éstos son métodos de investigación colectiva, que se centran en la pluralidad y permiten conocer experiencias y creencias de los participantes en un espacio relativamente breve (Martínez, 1999, citado en Sánchez, Fernández y Díaz, 2021). Buscan generar un espacio y situación de “interacción cómoda y natural para las personas, donde exista una intermediación de la persona moderadora, ya que el éxito de esta técnica depende de que su desarrollo pueda propiciar una conversación que arroje información con el detalle y profundidad” (Sánchez, Fernández y Díaz, 2021, p. 117). A partir de esto, se realizaron dos grupos focales, el primero de ellos con docentes partícipes del SDPD, y en segunda instancia, con equipos directivos y técnicos pedagógicos de los dos colegios antes caracterizados, encuentros donde se trabajaron preguntas orientadas a las categorías de análisis antes detalladas. Se destaca que para ambos grupos focales se utilizó como instrumento una matriz de preguntas, las cuales orientaron el proceso de recolección de la información (ver anexos A y B).

Para finalizar, se realizó una entrevista, técnica que según Campoy y Gomes (2009) citados en Sánchez, Fernández y Díaz (2021), consiste en la “interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular”., razón por la cual se utiliza como técnica para recoger información, a partir de las categorías señaladas, utilizando como instrumento un guión de entrevista (ver anexo C).

Se destaca que, con fines investigativos, los grupos focales y la entrevista realizada fueron grabadas, razón por la que cada participante firmó un consentimiento informado (ver anexo D) que indicaba: i. estar en pleno conocimiento que la información entregada será absolutamente confidencial, y que no aparecerá su nombre ni datos personales, y ii. estar de acuerdo en participar de esta investigación de manera absolutamente voluntaria.

3.7. Fases de Validación y Confiabilidad

El proceso de validación de los instrumentos orientadores para la recolección de datos, se realizó a través del procedimiento de juicio de expertos, el cual Escobar y Cuervo (2008), definen como:

Opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Si un 80% de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento.

A partir de esto, cada uno de los instrumentos utilizados para las técnicas de recogida de información -matriz de preguntas de grupo focal con equipos técnicos y equipos directivos, matriz de preguntas de grupo focal con profesores evaluados y guión de preguntas de la entrevista con investigadora- fueron evaluados y validados por tres expertos en el área educativa. Para esta validación, se contempló una escala tipo Likert (ver anexo 5, 6 y 7), que permitió conocer la percepción de los expertos con respecto a las condiciones de: i. Pertinencia: las preguntas centrales y derivadas mantienen relación lógica con el objetivo y dimensión/es declarada/s permitiendo recoger antecedentes centrales sobre la temática a abordar. ii. Claridad: las preguntas centrales y derivadas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. iii. Suficiencia: las preguntas centrales y derivadas, que pertenecen a una misma dimensión, bastan para obtener información y evaluarla. En cuanto a la escala de evaluación de las condiciones detalladas, ésta estaba constituida de cuatro categorías de acuerdo: muy de acuerdo, medianamente de acuerdo, medianamente en desacuerdo, y muy en desacuerdo.

En el proceso de validación se obtuvieron los siguientes grados de acuerdo por condición a evaluar:

Tabla 3

Resultados de validación Matriz de preguntas de grupo focal con profesores evaluados

Expertos	Condiciones del instrumento		
	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Experto 1	96%	94%	100%

Experto 2	83%	86%	98%
Experto 3	96%	86%	100%
Porcentaje de acuerdo total	92%	89%	99%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Resultados de validación Matriz de preguntas de grupo focal con equipos directivos y técnicos pedagógicos

Expertos	Condiciones del instrumento		
	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Experto 1	83%	100%	98%
Experto 2	90%	98%	100%
Experto 3	88%	98%	100%
Porcentaje de acuerdo total	87%	99%	99%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Resultados de validación Guión de preguntas de entrevista

Expertos	Condiciones del instrumento		
	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Experto 1	100%	100%	100%
Experto 2	90%	100%	98%
Experto 3	88%	94%	88%
Porcentaje de acuerdo total	93%	98%	95%

Fuente: Elaboración propia.

A partir del grado de acuerdo obtenido en cada instrumento, superior al 80% en todas las condiciones, éstos se utilizaron sin cambios sustanciales. Se destaca que, se agregó una observación relacionada a la incorporación de una pregunta en torno al Plan Local de Formación en el Focus Group con docentes.

3.8. Condiciones éticas que aseguran confiabilidad de los datos

Para asegurar la confiabilidad y las condiciones éticas de la investigación -y de los datos recogidos con las técnicas de recolección de información- cada participante del estudio firmó un consentimiento informado, en un encuentro previo a los grupos focales, espacio que

permitió contextualizar las temáticas a abordar y la importancia de entregar información auténtica y relacionada a su práctica profesional docente.

Capítulo IV: Análisis y Resultados

En el siguiente capítulo se presentan los antecedentes recogidos a través de las técnicas de recolección de información, organizados a partir de los objetivos específicos del estudio y sus correspondientes categorías de análisis. Para esto, en primer lugar se caracteriza a los y las participantes, según su experiencia y disciplina, y en segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos por objetivo y categoría, organizados de la siguiente manera:

- A. Antecedentes obtenidos con profesores y profesoras.
- B. Antecedentes recogidos de los equipos directivos y técnicos pedagógicos.
- C. Antecedentes entregados por la investigadora entrevistada.
- D. Cuadro de síntesis por categoría.
- E. Articulación de la información recogida con el marco teórico que da sustento a la presente investigación.
- F. Hallazgos para conclusiones de la presente investigación .

4.1. Caracterización de los y las Participantes

A continuación, en las tablas 5, 6 y 7, se caracterizan a los y las participantes del estudio, según sus años de experiencia, la disciplina que imparten y el nivel donde se desempeñan profesionalmente:

Tabla 6

Caracterización de docentes participantes Grupo Focal 1

Docente	Años de experiencia	Disciplina	Nivel
Docente 1	12 años	Educación General Básica	1° y 2° Básico
Docente 2	5 años	Lenguaje y Comunicación	1° y 2° Básico
Docente 3	6 años	Educación Física y Salud	4°, 5° y 6° Básico
Docente 4	5 años	Historia, Geografía y Cs. Sociales	5° y 6° Básico
Docente 5	10 años	Inglés	5° a 8° Básico
Docente 6	11 años	Educación General Básica	3° y 4° Básico
Docente 7	22 años	Educación General Básica	3° y 4° Básico
Docente 8	26 años	Educación General Básica	1° y 2° Básico
Docente 9	15 años	Educación General Básica	1° y 2° Básico
Docente 10	25 años	Educación General Básica	3° y 4° Básico

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7*Caracterización de docentes participantes Grupo Focal 2*

Docente	Años de experiencia	Rol
Docente 1	4 años	Directora
Docente 2	3 años	Coordinadora Técnica Pedagógica 1º ciclo
Docente 3	3 años	Coordinadora Técnica Pedagógica 1º ciclo
Docente 4	3 años	Directora
Docente 5	10 años	Coordinadora Programa de Integración Escolar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8*Caracterización de investigadora participante en Entrevista*

Docente	Especialidad	Rol actual	Área de estudio
Investigadora	Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación Especial. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental.	Académica, Departamento Política Educativa y Gestión Escolar, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.	Formación de docentes reflexivos, formación práctica y reflexiva, tutores de prácticas y formación reflexiva.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis por Objetivos y Categorías

4.2.1. Objetivo y Categoría I

⇒ Objetivo específico: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”.

⇒ Categoría de análisis: Contexto nacional de profesionalización docente.

A. La recopilación de antecedentes sobre el contexto nacional de profesionalización docente, tiene como finalidad su caracterización. Para esto, el grupo focal con profesores y profesoras, comienza a través de la pregunta ¿Cree conocer los aspectos de la Ley 20.903 que contribuyen a su desarrollo profesional docente?, frente a esta interrogante las intervenciones

de los profesores y las profesoras, comienzan con la opinión de la docente 6, quien manifiesta que “no conoce los aspectos que esta Ley aborda”. Sumado a esto, señalan que tiene que ver con el desarrollo profesional docente, la inclusión educativa, la actualización de conocimientos pedagógicos y disciplinares, y las estrategias de aplicación de contenidos. Mencionan que la Ley es bastante amplia, ya que, no solo considera a los profesores, sino que también a diferentes integrantes de la comunidad educativa. Posteriormente la docente 10, agrega que “creo que tiene que ver con cómo el profesor crece, y cómo hace carrera”, estableciendo que, “la Ley conlleva beneficios económicos que van de la mano con el crecimiento docente”.

Se destaca que, en esta categoría, los elementos más mencionados por los profesores y las profesoras se relacionan con el proceso de evaluación docente. En este ámbito, la docente 10 señala que “la evaluación me permitió enriquecer mis prácticas, porque si bien consideraba en mis clases los aspectos que se evaluaban, me faltaba sistematización”. El docente 5 menciona que, “la evaluación hace que no te dejes estar, que no te quedes con lo que aprendiste en la universidad, este proceso te hace actualizarse, volver a estudiar, porque a través de los años todo cambia, los contenidos y los objetivos. Este proceso hace que estés en una actualización constante y que te adaptes a los cambios”. A esto, agregan que, la evaluación fortalece el trabajo en equipo, porque permite reconocer experiencias pedagógicas de los y las pares. Junto a esto, la docente 10 releva que la evaluación promueve que “los profesores y las profesoras, seamos empáticos y que no solamente dominemos contenidos, sino que también aspectos de la vida personal y social de nuestros estudiantes, con el objetivo de brindar una educación integral que permita el desarrollo de aprendizajes declarativos y socioemocionales”.

En síntesis, entre los aspectos que los y las docentes consideran más relevantes de la Ley se encuentran: i. La compensación económica, porque contempla el reconocimiento monetario, según el desempeño en la evaluación docente y los años de servicio. ii. La evaluación docente y su contribución a la revisión permanente de las prácticas pedagógicas. iii. Fortalecimiento del vínculo entre docentes, a través de experiencias de trabajo colaborativo, y con estudiantes, mediante la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. Se destaca que de los tres aspectos, los y las docentes relevan de manera permanente la evaluación docente y la posibilidad que ésta conlleva de mejorar sus remuneraciones, siendo este último aspecto, el más señalado en la conversación.

B. Las profesionales de los equipos directivos y técnicos pedagógicos, mencionan que la Ley nos enmarca en la normativa de la formación docente, desde el pregrado hasta el desarrollo en ejercicio. La profesional 1 señala que “la Ley establece un nuevo sistema de reconocimiento, en función de los años de servicio, la validación del conocimiento en evaluaciones sistemáticas y la práctica pedagógica, contemplando en este último aspecto, el diseño de clases, la apertura al trabajo colaborativo y la formación continua. Se destaca la antigüedad en el rol docente y el desarrollo profesional, permitiendo la regulación del salario”. Sumado a esto, la profesional 4 destaca que la Ley “organiza la disminución de horas del profesor frente el aula”. A su vez, la profesional 5 agrega que “ofrece oportunidades de crecimiento y una mejor remuneración, factores que unidos permiten una mejora del

desempeño”. Las profesionales refieren que uno de los aspectos centrales es el aumento salarial, ya que éste se presenta como un incentivo. Junto a esto, establecen que la disminución de las horas lectivas, destinadas a la enseñanza, posibilitan que un porcentaje del espacio no lectivo de cada docente, sea declarado para el trabajo colaborativo, permitiendo que la formación del profesor no termine en la universidad. A la vez, mencionan que la Ley, entrega lineamientos desde la formación inicial de los profesores y las profesoras, hasta sus años de expertiz, permitiendo la detección de necesidades a partir del nivel de aprendizaje de los y las estudiantes. Esto entrega la posibilidad de contextualizar los planes de formación local a la realidad de los colegios. Relevan que, la evaluación docente, permite determinar las necesidades profesionales de manera externa. Sumado a esto, la profesional 2 menciona que “los espacios asignados para el tiempo no lectivo, son uno de los aspectos de mayor impacto para los docentes, porque se requiere para el trabajo entre pares y fortalece la planificación”.

En conclusión, entre los aspectos que las profesionales consideran más relevantes de la Ley se encuentran: i. Regulación de la formación docente, desde la inicial hasta la formación en servicio. ii. Evaluación docente como un reconocimiento económico por años de servicio, la validación de conocimientos y del desempeño en el aula. iii. Organización de la jornada laboral docente, la que considera la disminución de horas lectivas y el aumento de horas no lectivas para la preparación de la enseñanza y para la promoción del trabajo colaborativo entre docentes.

C. Al abordar la presente categoría con la investigadora del área de formación docente, ella establece que entre los aspectos más relevantes de la Ley, para el desarrollo profesional a nivel escolar, se encuentra en primer lugar, y como hito, la consideración -por primera vez- de la profesión docente desde la formación inicial. En segundo lugar, establece que otro aspecto relevante se relaciona al alza de las remuneraciones de los profesores y las profesoras, sobre todo en las iniciales, porque comienzan en un piso económico más alto. En tercer lugar, señala que la Ley asegura la formación continua como un derecho, debido que el perfeccionamiento no siempre debe ser financiado de manera particular por los y las docentes, destacando en este aspecto que se debe avanzar en que estas formaciones en servicio deben ser situadas, verificando cómo están ocurriendo estos procesos de actualización pedagógica. En cuarto lugar, destaca las mentorías como espacios que garantizan el derecho de formación continua, posibilitando que la formación inicial no culmine con la formación universitaria, sino que exista un acompañamiento a los y las docentes noveles al empezar su carrera profesional. Enfatiza que el proceso de desarrollo profesional docente, es un proceso lento, no obstante, destaca que la Ley lo garantiza y es un camino que se debe seguir bajo un foco de aprendizaje permanente.

La investigadora menciona que “falta estudiar el impacto de la Ley en el quehacer educativo, porque aún no hay hallazgos, con sustento científico, que considere a los profesores y las profesoras, estudiantes, familias, directivos y sostenedores”. A pesar de esto, señala que “se puede hablar de un impacto conceptual, porque la Ley acentúa el carácter profesional del docente y ajusta su remuneración acorde a esta condición”. Sumado a esto,

menciona que hay una elevación del prestigio del rol del profesor, considerando esto como un hito importante, porque el gremio docente históricamente se ha sentido, y lo han hecho sentir, inferior a otros profesionales.

Es importante plantear, que la investigadora, así como plantea que hay aspectos que potencian y promueven el desarrollo profesional, también manifiesta que hay aspectos de la Ley que se deben reglamentar, puesto que aún no queda claro cómo se deben dar en la práctica. Entre estos se encuentran las condiciones laborales docentes, debido a que existe una gran cantidad de aspectos administrativos que se deben realizar, excediendo la jornada laboral establecida por contrato. También, destaca que se debe poner atención a la evaluación docente, considerando que existe una doble evaluación, debido que los profesores y las profesoras dependen de ésta para mejorar su remuneración y, a la vez, desde el aspecto formativo, tributa a su desarrollo en servicio, razón por la cual se torna riesgoso esta doble mirada del proceso evaluativo en el desarrollo profesional. Este aspecto, lo enfatiza al señalar que la evaluación ubica a los y las docentes en un tramo, sin embargo, si no hay una formación continua de acuerdo a sus necesidades no le permitirá tener una mejora a nivel educativo. Por ejemplo, si hay un profesor que hoy se encuentra en el tramo Experto 1, y se vuelve a evaluar en cuatro años más, lo más probable es que salga nuevamente Experto 1, porque “la experiencia por sí sola, si no es acompañada y no incluye un proceso reflexivo, no enriquecerá la práctica”. Sumado a esto, enfatiza que la evaluación debe articular las necesidades del docente y de la institución a la cual pertenece, pero para esto se debe avanzar en establecer perfeccionamientos contextualizados a cada una de las realidades profesionales.

Por todo lo anterior mencionado, los aspectos más relevantes de la Ley según la investigadora son: i. Consideración del desarrollo profesional docente desde la formación inicial, estableciendo la mentoría como pilar de la incorporación de los docentes noveles al sistema escolar. ii. Alza de las remuneraciones iniciales de los y las docentes. iii. Aseguramiento de la formación en servicio como derecho de los profesores y las profesoras.

D. Síntesis de los resultados de la categoría

Tabla 9

Síntesis de resultados Categoría I

Antecedentes reiterados por los y las participantes en la categoría I			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Contexto nacional de profesionalización docente en relación a la Ley 20.903	1. Ley centrada en la compensación económica por años de servicio. 2. Evaluación docente como hito que permite revisar,	1. Regulación de la formación docente, desde la inicial hasta la formación en servicio. 2. Evaluación docente como un	1. Desarrollo profesional desde la formación inicial. 2. Alza en remuneraciones iniciales.

	<p>y validar, las prácticas pedagógicas.</p> <p>3. Fortalecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes.</p>	<p>reconocimiento económico por años de servicio, la validación de conocimientos y del desempeño en el aula.</p> <p>3. Organización de las horas de trabajo lectivo y no lectivo de docentes.</p>	<p>3. Garantización de la formación continua.</p>
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

E. Se destaca que, en esta categoría, luego de analizar los antecedentes recogidos con docentes, equipos directivos y la profesional experta en el área estudiada, hay aspectos que se presentan de manera permanente en los tres encuentros, relacionados a:

- I. La Ley permite regular las remuneraciones de los profesores y las profesoras, entregando una posibilidad de mejorar sus condiciones laborales. No obstante, también se debe avanzar hacia una mejora sustancial de las condiciones laborales en torno a la organización del trabajo docente administrativo. En esta área, es importante reforzar, que la Ley establece la asignación de tramos según el desempeño docente y los años de experiencia en el aula, conjugando la asignación económica asignada a ambos factores, antecedente que es valorado y relevado en todos los encuentros. Esto se relaciona con lo establecido por Manso y Monarco (2016), señalado en el marco teórico que sustenta el presente estudio, en cuanto a la mirada progresiva que debe tener el desarrollo profesional, ya que, toda evolución debe ser temporal y considerar una mejora significativa de las condiciones laborales, razón por la cual, si bien hay un avance, reconocido, desde el ámbito salarial, se debe avanzar hacia un enfoque sistémico, orientado al desarrollo profesional que contemple la historia y el contexto docente, las condiciones de trabajo, la formación inicial, la inserción a la docencia, la formación continua y la evaluación de centros docentes (Manso y Monarco, 2016). Por tanto, si bien la Ley ha permitido avanzar en garantizar condiciones económicas, reconocidas y valoradas por los y las participantes de este estudio, y también en la distribución de tiempos lectivos y no lectivos, aún se debe avanzar en la organización de las condiciones labores administrativas en las que los y las docentes utilizan una importante cantidad de tiempo laboral.

- II. Oportunidades permanentes de perfeccionamiento, desde la formación inicial hasta la formación en servicio. En este ámbito, los y las docentes, establecen que esto les ha permitido ser más conscientes de sus prácticas, y mencionan que la evaluación docente es el proceso que les permite empoderarse de su desarrollo profesional. Se destaca que, según lo establecido por la investigadora y los equipos directivos, se debe avanzar en la

detección de necesidades individuales e institucionales de cada equipo docente, de esta manera, los perfeccionamientos realizados, responderán a lo que se debe potenciar, más que a la oferta que se presente, resguardando de esta forma que su formación en servicio de respuesta a su práctica pedagógica. En este marco, los antecedentes recogidos se relacionan a lo establecido por el CPEIP (2017), en el Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo, que establece a nivel nacional, principios orientadores para el desarrollo profesional, destacando el desarrollo continuo y la reflexión pedagógica, ambos antecedentes relevados en los encuentros. Sumado a esto, Manso y Monarco (2016), destacan la visión institucional del trabajo docente, la que mantiene relación con la institución en la cual se desempeñan y cómo ésta debe contribuir para que la formación continua se lleve a cabo, resguardando las condiciones laborales, lo cual se relaciona a lo mencionado por la investigadora, en relación a la importancia de que el perfeccionamiento continuo, se vincule al área de desempeño profesional, a las necesidades de los y las estudiantes y al contexto educativo en el cual se desempeña cada docente, presentándose la necesidad de regular las condiciones y experiencias de perfeccionamiento docente. Por lo tanto, el perfeccionamiento continuo se presenta como un ámbito que se releva y valora en todos los encuentros, pero de todas formas, presenta una necesidad de orientación según la realidad local de cada docente.

- III. El trabajo colaborativo entre pares se presenta como un factor común, destacándose como una herramienta que permite compartir experiencias pedagógicas del trabajo con los y las estudiantes. En este aspecto, se destaca que la Ley, releva el trabajo colaborativo desde los primeros años del ejercicio docente, a través de la mentorías de profesores con experiencia en educación, hacia aquellos que ingresan por primera vez al sistema educativo. Esto se presenta como un hito importante para el desarrollo profesional docente porque permite que el ingreso al sistema educativo sea mediado, modelado y acompañado por alguien con experiencia, reconocido por su desempeño y formado para ese rol. Esto es reforzado por el CPEIP (2017), en el marco del modelo de formación docente, destacando que estas acciones formativas se definen para apoyar el desempeño de docentes en tramo inicial, temprano y desempeños evaluados como básicos e insatisfactorios, para lo cual se contemplan acciones de actualización, dirigidas desarrollar competencias y desempeños profesionales. En este sentido, los profesores y profesoras participantes, hacen hincapié en que el proceso de evaluación docente, permitió fortalecer vínculos colaborativos entre pares, porque les brindó la posibilidad de acompañar y compartir experiencias pedagógicas. Esto, deja en manifiesto que si bien la evaluación docente considera, en el sector particular subvencionado, el trabajo colaborativo como una opción del evaluado, la experiencia de los y las docentes que realizaron esta unidad, es positiva en cuanto al cómo les permitió fortalecer vínculos y promover espacios de reflexión pedagógica entre pares, aspectos que también fueron relevados por los equipos directivos, manifestando que estos espacios deben estar establecidos en los planes de formación local y en las comunidades de aprendizaje profesional de cada institución. Se destaca que la relación entre docentes, y entre ellos con su propio desarrollo profesional, tiene un impacto sustancial en su formación continua y en la formación de otros y otras, siendo un ámbito relevado por Manso y Monarco (2016), como uno de los aspectos claves del desarrollo profesional docente.

Este aspecto, tiene relación directa con los Estándares de la Profesión Docente establecidos en el MBE (2021), en el cual se establece que, el aprendizaje profesional debe tener como foco la mejora permanente de los procesos de enseñanza, relevando para esto las interacciones de los docentes para colaborar con sus pares y abordar de manera colectiva problemas específicos de la práctica y generar oportunidades para contribuir a la mejora continua del centro educativo.

F. Hallazgos para conclusiones de la presente investigación

En los encuentros realizados, se identificaron temáticas relevantes que permitieron caracterizar el contexto nacional de profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903. Asimismo, se evidencian hallazgos que contribuirán a las conclusiones de este estudio.

Tabla 10

Hallazgos categoría I

Hallazgos			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Contexto nacional de profesionalización docente en relación a la Ley 20.903	1. Se evidencia desconocimiento de la política nacional de desarrollo profesional docente. 2. Relevan permanentemente la evaluación docente y su impacto en las remuneraciones, más allá del carácter formativo. Visualizando la evaluación como un hito con carácter económico. 3. Trabajo colaborativo como herramienta para compartir experiencias exitosas.	1. Reconocimiento del aumento de horas no lectivas para el trabajo colaborativo entre docentes. 2. Mirada de la evaluación docente hacia el reconocimiento de prácticas exitosas y detección de necesidades de apoyo. 3. Trabajo colaborativo como herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1. Evaluación docente con una doble mirada: económica y formativa. 2. Necesidad de una formación en servicio situada, que responda a las necesidades de cada contexto. 3. Trabajo colaborativo como herramienta para el desarrollo profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Objetivo y categoría 2

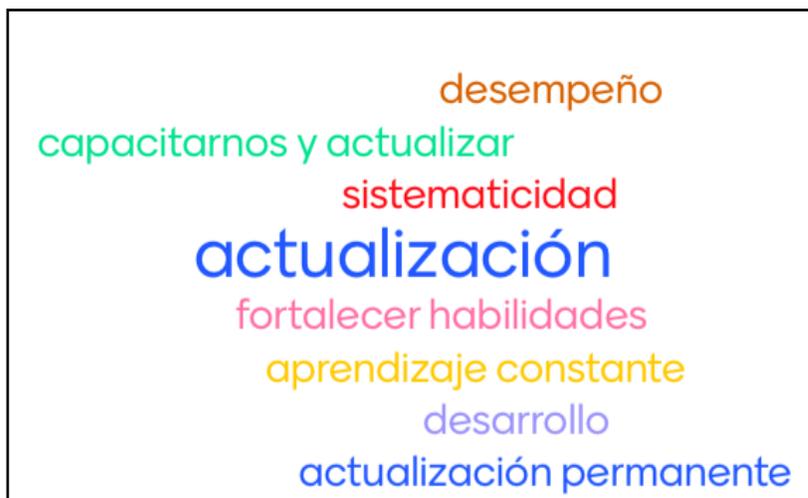
⇒ Objetivo específico: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente) orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar- sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

⇒ Categoría de análisis: Documentos ministeriales de profesionalización docente.

A. En el marco de la presente categoría, se solicita a los y las docentes describir, en una o dos palabras, qué entienden por profesionalización del rol docente, presentándose las siguientes respuestas:

Tabla 11

Qué entienden los y las docentes por profesionalización del rol docente



Fuente: Docentes participantes del Grupo Focal 1.

La figura 4 permite interpretar que los y las docentes visualizan la profesionalización docente como una oportunidad de desarrollo y crecimiento profesional, destacando la posibilidad de actualización pedagógica y disciplinar. Junto a esto, se destaca positivamente el cómo visualizan la profesionalización de su rol desde un aspecto de mejora permanente, presentándose como una oportunidad para mejorar sus prácticas pedagógicas.

A partir de esto, se discute sobre los lineamientos ministeriales que tienen mayor contribución a su desarrollo profesional docente. En tal sentido, la docente 10 menciona que ella encuentra “difícil separar un documento u orientación de otra”, agregando la docente 9 que “todos los lineamientos están unidos porque están incluido en el Marco para la Buena Enseñanza”. A partir de esto, mencionan que consideran que no poseen manejo claro sobre todos los lineamientos ministeriales. Se destaca que en la conversación surge el interés por la articulación de las orientaciones para el desempeño docente y se menciona que si bien desde la Ley 20.903, se establece como foco la educación integral de los y las estudiantes, se limita el proceso de evaluación para los y las docentes de primer ciclo a las asignaturas de Lenguaje y Matemática. En esta línea, surge en la conversación la promoción del trabajo colaborativo como un elemento sustancial del proceso de evaluación docente, no obstante, relevan que a nivel ministerial esto se propone de manera voluntaria. Desde aquí, la docente 6, menciona que “la evaluación docente es una evaluación individualizada, que le da valor al docente, más que al equipo docente, no evaluando de manera permanente el trabajo colaborativo”. La docente 10 agrega que “el trabajo colaborativo en este proceso evaluativo es voluntario y solo se considera si tienes resultados positivos, por lo tanto, no se promueve permanentemente en el proceso”. Los y las participantes establecen que la evaluación es individualista y competitiva. La profesora 6 menciona que “esto puede tener su origen en los diferentes contextos escolares, porque todas las realidades son diferentes y presentan necesidades según su contexto”. A esto se suma la docente 1, quien señala que “está de acuerdo con que el trabajo colaborativo sea voluntario, porque las realidades de los colegios son distintas y no se puede castigar a docentes que están insertos en entornos donde no se acostumbra a trabajar entre pares”.

Con respecto a los lineamientos ministeriales relacionados con la categoría, establecen que visualizan un avance en el proceso de profesionalización, orientado a la publicación de los Estándares de la Profesión Docente y la actualización del MBE. Destacan entre las orientaciones ministeriales el MBE, como un instrumento que orienta y guía el actuar pedagógico. El docente 5 menciona que “las actualizaciones realizadas al MBE entregaron un enfoque más constructivista y orientan mayormente nuestra práctica diaria en el aula”. En este aspecto indica que “en la práctica se intenta aplicar todo lo que ahí se establece, sin embargo, es tan detallado que se torna complejo hacerlo. En la realidad nos intentamos guiar por este marco, como una referencia, una biblia”, destacándose como un apoyo y un elemento muy completo y específico.

La docente 10, menciona que en el MBE están “los roles que los docentes deben cumplir, lo que debemos hacer, cómo debemos atender a los estudiantes y cómo debemos trabajar en el aula”. Por lo tanto, menciona que ahí se reúnen todos los elementos para profesionalizarnos, relevando el respeto y la empatía que debemos tener por nuestros y nuestras estudiantes. Sumado a esto, los y las docentes comentan que en el MBE se establece el perfil del profesor y lo que deben realizar día a día en las aulas, sin embargo plantean que en ocasiones es complejo llevarlo a cabo de manera permanente, pero que comprenden que lo deben implementar con la mirada centrada en el aprendizaje de sus estudiantes. En esta línea, la docente 1, refiere que el MBE especifica lo que antiguamente se estableció en los pilares de la educación de la UNESCO, mencionando que cuando comenzó su formación inicial ella trabajaba con los pilares y luego en su trayectoria esto evolucionó a los dominios

del MBE, destacando que las orientaciones para el trabajo docente siempre han estado presente.

En cuanto al impacto de las orientaciones en el desempeño docente, mencionan que éstas conllevan una presión para el trabajo diario, sin embargo, están de acuerdo con que potencian y benefician su desempeño. Visualizan las orientaciones, específicamente el MBE, como un insumo para el crecimiento y la actualización, pero también establecen que en muchas oportunidades temen no cumplir con las expectativas y los estándares establecidos para su rol.

A partir de esto, se establece que en esta categoría los y las docentes participantes relevan dos lineamientos ministeriales: i. Marco para la Buena Enseñanza. ii. Estándares de la Profesión Docente.

B. Al igual que los profesores y las profesoras, las profesionales de los equipos directivos describen qué entienden por profesionalización del rol docente, presentando las siguientes respuestas: i. Movilización de un profesor a otro nivel de competencias en función de la necesidad del contexto particular y del aprendizaje de los y las estudiantes. Implica que todo quehacer educativo contribuya a la construcción de aprendizajes y permite la elaboración de una red de colaboración profesional. ii. Dar las condiciones para identificar necesidades y recuperar e instalar competencias docentes. iii. La profesionalización implica que todo aprendizaje debe ser planificado de manera intencionada para responder a un objetivo, porque en educación se tiende a improvisar de manera permanente. iv. Se relaciona con el compromiso que tiene cada profesional desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio docente. También con la transferencia de experiencias exitosas que cada docente puede realizar a sus pares y la contribución que realiza a la institución con su quehacer educativo. v. Es importante establecer cuál es la mirada de la profesionalización en cada institución, debido que ésta debe estar orientada hacia la retroalimentación constante y el trabajo colaborativo, con el foco en el aprendizaje de los estudiantes. Esto considera una mirada hacia los estudios de clases y el trabajo entre pares.

Las respuestas de los equipos directivos permiten interpretar la profesionalidad como la movilización del desempeño docente hacia prácticas que respondan a las necesidades de aprendizaje que se presentan en el contexto escolar donde se desempeñan. Se destaca el énfasis realizado en cuanto al cómo el desarrollo profesional debe responder a las necesidades personales y profesionales y al impacto que tiene la profesionalización en la promoción del trabajo colaborativo.

En lo que refiere a los documentos ministeriales de profesionalización docente, la profesional 1 menciona que todas las orientaciones ministeriales están articuladas y se refiere particularmente a los lineamientos para la elaboración del Plan Local de Formación y las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Destaca, que si bien en un inicio, a nivel institucional, se dificultó orientar este trabajo con el equipo docente, y lo comprendieron desde una mirada de capacitación externa e individual, luego, a partir de las orientaciones entregadas, avanzaron en esta concepción, y comprendieron que la importancia radica en

concebir al colegio como un centro de mejoramiento, estableciendo espacios para la retroalimentación de prácticas, la colaboración y las visitas de aula entre pares. Comenta que esto permite detectar necesidades y también visualizar a los profesionales que son expertos en un área, potenciando su rol en la escuela y generando espacios para que contribuyan a la formación de sus pares y al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Destaca que, en su institución, se ha comprobado que “es más efectivo el aprendizaje entre pares, que cuando éste es liderado por una persona externo”. Releva la importancia de conocer a los profesionales que se desempeñan en el centro educativo y destacar sus potencialidades, generando de esta forma, líderes dentro de la misma institución. Señala esto, como lo más significativo, destacando que estas orientaciones siempre están articuladas con el MBE y los nuevos Estándares para la Profesión Docente. En la misma línea, la profesional 5, menciona que “es fundamental reconocer la institución como una fuente permanente de aprendizaje, indicando que la evaluación docente también se presenta como un insumo para la validación de prácticas y la preparación para el trabajo en el aula”.

La profesional 1, releva un aspecto sustancial, relacionado al refuerzo de la articulación de las orientaciones y lineamientos ministeriales, sin embargo, menciona que tiene sus dudas sobre el conocimiento que poseen los y las docentes sobre estos insumos y la percepción sobre el aporte que éstas poseen para su rol en aula. Profesional 2, se suma a su preocupación, destacando que desde la formación inicial se aborda poco el marco regulatorio de la docencia, enfatizando que es un aspecto que se debe profundizar desde el inicio de la formación, debido que hay poco manejo de los documentos ministeriales. Agrega que, las orientaciones del Plan Local de Formación son las que tienen mayor impacto en el rol docente, porque se visualizan de manera permanente en el tiempo. En cuanto a la evaluación, la señala como una “experiencia aislada en el tiempo” y no como un proceso continuo de permanente profesionalización.

En cuanto al impacto de las orientaciones en el desempeño docente, la profesional 1 indica que la actualización de las políticas nacionales ha permitido potenciar el liderazgo de los profesores y las profesoras que evidencian mayores competencias profesionales para acompañar a sus pares y liderar espacios de trabajo colaborativo. Ejemplifica que en su contexto laboral, el Plan Local de Formación y las CAP han potenciado el trabajo de los departamentos pedagógicos, asumiendo acciones para promover el desarrollo profesional docente en la institución y fortalecer así la construcción de los aprendizajes de los y las estudiantes. Destaca el enriquecimiento de la mirada permanente de la formación docente, no solo desde una perspectiva de actualización externa, sino que desde lo que se construye y se realiza dentro de la institución. Profesional 3 agrega que, al trabajar desde las potencialidades de cada docente, se pueden fortalecer los equipos de trabajo y promover espacios de retroalimentación permanente. Comparte el ejemplo de su institución, en la cual desde el Equipo Técnico Pedagógico se propusieron visitas de aula, en primer lugar por las coordinadoras y en segundo lugar entre pares, lo que conllevó un empoderamiento de su labor y una movilización de sus prácticas.

A partir de lo anterior, se establece que en esta categoría las profesionales de los equipos directivos relevan los siguientes lineamientos ministeriales: i. Plan Local de

Formación. ii. Comunidades de Aprendizaje Profesional. iii. Marco para la Buena Enseñanza. iv. Estándares de la Profesión Docente.

C. Al igual que los profesores y las profesoras y las profesionales de los equipos directivos, se solicita a la investigadora que describa qué entiende por profesionalización del rol docente. A partir de esto, menciona que “por profesional se entiende a aquel individuo, que a partir de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos de un campo determinado, puede trabajar autónoma y responsablemente, por lo tanto, el profesionalizar el rol docente, implica el saber actuar con un alto criterio de desempeño”.

En cuanto a los documentos ministeriales, señala que en la actualidad las orientaciones nacionales están articulados. Refiere que hay un continuo en las orientaciones para el trabajo docente y un ejemplo de esto es el nuevo MBE que incluye los Estándares de la Profesión Docente. Destaca en este aspecto, que la mirada que se debe tener sobre los estándares debe ser orientada al desempeño mínimo esperado, y desde esto cada docente debe enriquecer su rol. Establece que este hito de articulación, permite que los y las docentes no deban responder a diferentes lineamientos, sino que se constituyan de manera unificada. A la vez, señala que “el sistema formativo nacional es heterogéneo y autónomo, lo que dificulta saber cómo se está llevando a cabo el proceso de actualización, considerando que sólo se evalúa el término de los programas formativos”. En este ámbito, destaca que “el tener los documentos formativos conectados entre sí, permite tener un documento básico orientador, lo que es interesante porque el MBE presenta los objetivos de desempeño, lo que un profesor debe saber y saber hacer, pero no plantea el cómo lo deben alcanzar, lo que sería peligroso porque buscaría homogeneizar el rol en el aula”.

Señala que las orientaciones que no tributan al desarrollo profesional docente son aquellas que no están articuladas con el MBE y los Estándares mencionados, en este marco, la investigadora releva que siempre la mayor dificultad se presenta en los sistemas evaluativos. En este sentido, indica que el trabajo formativo que establece la Ley se debe articular en mayor medida con el desempeño de los docentes en el aula, contextualizando y acompañando los espacios formativos según la necesidad y contexto del centro escolar. Junto a esto, establece la evaluación como un aspecto que debe tributar a la mejora de los docentes en cuanto a su desempeño, ya que, en la actualidad este proceso funciona desde la mirada certificadora.

Destaca que, a nivel nacional, se debe establecer cuál es el impacto de la evaluación docente, porque desde la doble mirada que tiene actualmente -formativa y salarial- se pierde su intencionalidad en el proceso. Junto a esto, menciona que la voluntariedad del trabajo colaborativo, se relaciona a la debilidad nacional en torno al qué se entiende por trabajar colaborativamente, debido que “muchas veces se limita esta experiencia a la co-docencia, pudiendo presentarse en otras modalidades”. Enfatiza en que se debe describir a nivel nacional qué es el trabajo colaborativo, qué pretende alcanzar y qué aspectos de él se evaluarán, siendo el Plan Local de Formación y las CAP una oportunidad para esto. Indica que incorporar esta unidad en la evaluación docente fue una demanda y aspiración del colegio de profesores, porque el trabajo docente históricamente ha sido individualista desde su concepción. Sobre esto, indica que no necesariamente evaluar un aspecto del rol docente debe ser la manera de relevarlo, ya que, primero debe haber una mirada formativa de este aspecto, es decir, no se puede evaluar algo que no se enseña.

A partir de lo destacado por la investigadora, se relevan dos lineamientos ministeriales: i. Marco para la Buena Enseñanza. ii. Estándares de la Profesión Docente. iii. Plan Local de Formación. iv. Comunidades de Aprendizaje Profesional.
D. Síntesis de los resultados de la categoría

Tabla 12

Síntesis de resultados Categoría II

Antecedentes reiterados por los y las participantes en la categoría II			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Documentos ministeriales de profesionalización docente	1. Marco para la Buena Enseñanza.	1. Marco para la Buena Enseñanza.	1. Marco para la Buena Enseñanza.
	2. Estándares de la Profesión Docente.	2. Estándares de la Profesión Docente.	2. Estándares de la Profesión Docente.
		3. Plan Local de Formación.	3. Plan Local de Formación.
		4. Comunidades de Aprendizaje Profesional.	4. Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Fuente: Elaboración propia.

E. En esta categoría de análisis, los aspectos que se presentan de manera permanente en los tres encuentros, se relacionan a:

- I. Los lineamientos ministeriales que están a la base del quehacer docente son el Marco para la Buena enseñanza y los Estándares de la Profesión Docente que están contenidos en él. En este aspecto, es fundamental establecer que si bien se mencionan en todos los encuentros como herramientas que guían el trabajo realizado por los y las docentes, se presenta la necesidad de promover su conocimiento desde la formación inicial, debido que aunque se consideren como insumos sustanciales hay aspectos que se desconocen en la práctica pedagógica. Junto a esto, se destaca que en el quehacer educativo se visualizan de manera integrada ambos elementos, lo que responde a lo establecido en su publicación, considerando que los dos instrumentos referenciales “son fruto de un intenso trabajo, que recogió los aportes y miradas de universidades, profesores, educadores, directivos, académicos, investigadores, expertos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (CPEIP, 2021). Esto reafirma lo mencionado en el marco teórico del presente estudio, relacionado a cómo la articulación de dos elementos nacionales permiten guiar a los y las docentes en ejercicio, aspecto destacado permanentemente en

por los y las participantes, quienes lo establecen como un avance significativo para la orientación y acompañamiento del actuar docente.

- II. Lineamientos para la elaboración del Plan Local de Formación y las Comunidades de Aprendizaje Profesional. En este aspecto, en primer lugar se destaca que, los planes de formación local, surgen como documentos orientadores del PME y son concebidos por el CPEIP (2019), como:

Instrumentos por medio de los cuales la escuela se organiza y define acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre éstos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. Comprende procesos en los cuales los docentes, en equipo e individualmente: preparan el trabajo en el aula, reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, y se evalúan y retroalimentan para mejorar esas prácticas. Las acciones consignadas en el Plan Local se despliegan en la escuela, movilizandolos recursos de ésta, con el fin de fortalecer aprendizajes de las y los estudiantes priorizados por la comunidad educativa (p. 3).

En este sentido se destaca que desde su publicación, el año 2019, este plan se anuncia como una herramienta de implementación de espacios formativos a nivel institucional, instancias que se deben construir respondiendo a las necesidades del contexto (CPEIP, 2019). Junto a esto, estos espacios se sustentan en la convicción ministerial de que el lugar ideal para que los y las docentes aprendan es el ambiente inmediato donde se desempeñan, razón por lo que la responsabilidad de promover y resguardar estos espacios queda a cargo del equipo directivo de cada institución (CPEIP, 2019). Se destaca este aspecto, porque fue relevado permanentemente por los equipos directivos, visualizando que la concepción que se tiene del Plan Local de Formación y de las CAP, está estrechamente relacionada con su ideal de promulgación, lo que permite concebirlas como una de las principales herramientas para promover la formación de los y las docentes en servicio, más allá de la evaluación docente, que como ya fue mencionado por algunos de los participantes, se centra en la certificación, más que en el proceso.

Respecto a las Comunidades de Aprendizaje Profesional, los equipos directivos y la investigadora, las mencionan como una oportunidad de formación situada al contexto y a las necesidades docentes, presentando directa relación con la finalidad con la cual fueron propuestas a nivel ministerial, promover el trabajo colaborativo en la escuela como estrategia para el desarrollo profesional docente (CPEIP, 2019).

F. Hallazgos para conclusiones de la presente investigación

Las temáticas abordadas en esta categoría permitieron reconocer los documentos ministeriales que orientan en mayor medida el desarrollo profesional docente. A la vez, se evidencian hallazgos que contribuirán a las conclusiones del estudio.

Tabla 13*Hallazgos categoría II*

Hallazgos			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Documentos ministeriales de profesionalización docente.	<p>1. Desconocimiento de los lineamientos ministeriales que orientan el rol docente.</p> <p>2. Concepción de los lineamientos nacionales como orientadores del rol docente. Mirada hacia el estándar y el cumplimiento de expectativas de desempeño.</p>	<p>1. Concepción de los lineamientos ministeriales como orientaciones para convertir las escuelas en centros de aprendizaje docente.</p> <p>2. Las políticas nacionales permiten identificar potencialidades y necesidades docentes.</p>	<p>1. Se debe articular la formación docente propuesta a nivel nacional, con el desempeño de los docentes según su contexto educativo.</p> <p>2. Ausencia de una concepción nacional sobre qué es el trabajo colaborativo, qué debe alcanzar y cómo se debe evaluar.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Objetivo y Categoría 3

⇒ Objetivo 3: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de profesionalización docente.

⇒ Categoría: Evaluación docente.

A. La recogida de antecedentes de esta categoría comienza a través de preguntas orientadas a la visualización de la evaluación docente como parte del proceso de profesionalización enmarcado en la Ley 20.903. En relación con esto, la docente 10 menciona que visualiza la evaluación como un proceso externo a la formación, relacionada al reconocimiento de la labor en el aula, agregando que generalmente se realiza para incrementar la remuneración económica. Señala que, con o sin carrera docente, se debe estar abierto al cambio y actualización permanente. La docente 1 menciona que, ella lo visualiza de la misma manera, como parte del sistema particular subvencionado, no obstante comprende que en la educación municipal el rol docente es más pasivo y que este proceso evaluativo obliga a actualizarte

pedagógica y disciplinariamente. Reconoce que “el trabajo en el contexto particular subvencionado es más intenso y hay mayor compromiso de los equipos docentes”. En este sentido, el docente 5 menciona que él visualiza que a nivel general si hay una relación entre la Ley y la evaluación docente, sin embargo reconoce que no tiene pleno conocimiento de todos los aspectos que releva la Ley, sumándose la docente 10 a la misma opinión. A este respecto el equipo de participantes explicitan la necesidad de conocer la Ley, porque solo conocen generalidades de ésta, como la compensación económica y la categorización en tramos docentes. Sumado a esto, la docente 1 comenta que “la evaluación docente no siempre responde a las necesidades de formación de los profesores y las profesoras”, agregando que si bien como está inserta en un proceso formativo, sí debería responder a ellas. Menciona que, según su experiencia, “la mayoría de los docentes no saben desarrollar habilidades, siendo una necesidad de formación que no se desarrolla con la evaluación docente”. En cuanto a las diferencias existentes entre docentes evaluados y no evaluados, las opiniones se centran en que la mayor diferencia radica en el reconocimiento y validación de la experiencia, lo que genera seguridad en el docente e impacta en el aprendizaje de los y las estudiantes. En este aspecto, se destaca que esta diferencia apunta al hito evaluativo, y no considera el aspecto formativo que se promueve con la evaluación.

En función de lo anterior, se establece que en esta categoría, se acentúan los siguientes aspectos: i. La evaluación docente como un hito que contribuye a la mejora salarial, considerando para ello los años de servicio y el desempeño. ii. Ausencia de referencias orientadas hacia la concepción de la evaluación docente como un elemento que contribuye al proceso formativo y permite la mejora del desempeño. iii. Impacto de la evaluación, en la propia valoración profesional, permitiendo el empoderamiento y seguridad de su rol en el aula.

B. Los equipos directivos señalan que la evaluación docente, en su proceso de preparación, sí se relaciona con la Ley, porque permite la reflexión de las prácticas pedagógicas. En este ámbito, la profesional 5 menciona que, “se ve una incongruencia en la clase grabada, porque no responde a la trayectoria del desempeño docente, sino que limita su observación a un momento. Esto genera que el desempeño que se presenta no siempre se relacione con lo realizado por los profesores y las profesoras en su práctica diaria”. Con respecto a los otros aspectos que considera la evaluación, como la reflexión de las prácticas pedagógicas y la preparación de la enseñanza, señala estar totalmente de acuerdo. Las participantes mencionan que hay una brecha entre el desempeño de los y las docentes en su evaluación y el que realmente demuestran en sus prácticas diarias, lo que se visualiza en la preparación que realizan para enfrentarse al hito evaluativo y cómo después de realizado, sus prácticas continúan sin mayores cambios. En cuanto a esto, la profesional 1 menciona que “la evaluación entrega información relevante sobre el desempeño docente y como institución se deben utilizar estos antecedentes para movilizar al grupo docente y promover el liderazgo de aquellos que han sido reconocidos a nivel ministerial”. A la vez, señala que “en oportunidades la evaluación subestima el desempeño que podría tener un profesor, y no considera todos los aspectos que se podrían evaluar en su práctica, necesitando la institución escolar, un desempeño mayor al que se solicita en la evaluación docente”. Al mismo tiempo, destaca que la evaluación en el marco de la Ley, valora y reconoce la experiencia y el

desarrollo de competencias a lo largo del servicio docente. Menciona que la evaluación docente, en cuanto a la clase grabada, no logra recoger aspectos orientados al desempeño real, por el escaso tiempo de la clase y por la elaboración y preparación excesiva, y en casos con asesoría, de los docentes para este momento. Agrega que, esta dificultad se puede dar en ambos sentidos, porque “un profesor puede ser un excelente docente y tener un bajo nivel de desempeño en la evaluación, o por el contrario puede tener muchas debilidades y en su evaluación demostrar un gran nivel de desempeño”.

En cuanto a la diferencia que se presenta entre profesores evaluados y no evaluados, mencionan que una de las diferencias principales se relaciona a la valoración que tiene el profesor sobre su propia práctica docente, destacando que si bien hay una crítica social a la labor, el reconocimiento de la evaluación permite una mejora del autoestima profesional. Del mismo modo, la profesional 1 establece que “los y las docentes que se han evaluado quieren demostrar que lo que hacen bien en sus aulas es reconocido a nivel nacional, más allá del reconocimiento que tienen en su colegio”. Menciona que “los profesores evaluados son más seguros, tienen más opinión, más certezas y hacen innovación permanente”. Destaca que, a estos docentes hay que orientarlos y encauzarlos de manera permanente para que puedan ser un referente para sus pares y puedan sostener su desempeño en el aula, porque en muchos casos sus expectativas están relacionadas a salir del aula. En esta línea, la profesional 4 señala que, según su experiencia “la evaluación no está teniendo impacto en las prácticas docentes, lo que puede relacionarse con la gestión de los centros escolares, debido que, cuando los profesores tienen buenos resultados, o se capacitan de manera permanente, se les moviliza fuera del aula, entonces esto genera que no haya cambios en el aprendizaje de los estudiantes, porque los mejores docentes salen de aula”. Agrega que, las organizaciones reubican a los docentes con mejores resultados, por lo tanto, su buen desempeño no se transfiere a la enseñanza de los y las estudiantes.

Junto a lo anterior, y al abordar la evaluación docente desde una mirada interna o externa del proceso profesionalizante, plantean que lo ideal es que la evaluación sea parte del proceso de formación continua, sin embargo, más allá de un proceso se considera como momento, porque se visualiza como una validación externa, una certificación. De la mano de esto, la profesional 1 releva la importancia de que la evaluación responda al contexto docente, y en este marco, es fundamental que este proceso tenga una vinculación con la institución educativa.

En síntesis los equipos directivos visualizan la evaluación como un proceso que: i. Certifica la experiencia de los docentes según su nivel de desempeño y los años de experiencia. ii. Contribuye al desarrollo de la seguridad, autonomía y valoración profesional. iii. Permite la reflexión de las prácticas pedagógicas. iv. Evidencia una brecha entre el desempeño real de los docentes en el aula y el desempeño demostrado en el momento de la clase grabada, por el tiempo de preparación y la asesoría que pueden obtener para este proceso. v. Ausencia de una mirada de trayectoria que considere el desempeño de los y las docentes en el tiempo y no solo en un momento específico, estableciendo que para esto es fundamental que las escuelas tengan responsabilidad sobre la evaluación del desempeño docente y poder contextualizarla así a la realidad en donde ejercen. vi. La evaluación tributa

a la movilización de los docentes bien evaluados fuera del aula, por lo que no tienen un impacto directo en el aprendizaje de los y las estudiantes.

C. En esta categoría, la investigadora señala que “la evaluación docente tiene una relación pragmática con la Ley, orientada a usar una sección de ella para dar cuenta del ascenso en la carrera profesional”. Establece que la evaluación responde a fines diferentes -formativos y económicos-, enfatizando que esto es riesgoso, porque si se realiza un proceso formativo, pero al mismo tiempo tiene un carácter punitivo o premiador -relacionado a la política de rendición de cuentas y a la certificación- no va a permitir el crecimiento profesional. Por lo tanto, señala que no puede utilizarse el mismo instrumento para fines diferentes, porque esto no permite el desarrollo. En este marco, hace hincapié en que es complejo dar respuesta a ambos aspectos, porque “los docentes quieren crecer profesionalmente, pero también quieren certificarse y mejorar su salario”.

Agrega, que “lo que necesitamos saber con la evaluación es lo que el profesor hace, para poder acompañarlo y ayudarlo, pero como de esto depende el incremento de su sueldo, esto genera tensión, existiendo casos donde los docentes envían a hacer su portafolio, porque sienten la presión de certificarse y mejorar su salario”. Indica que, “este sistema es poco genuino porque no sabemos lo que realmente estamos mirando”. En este sentido, señala que es mejor que existan dos instrumentos, para que uno de respuesta a un objetivo formativo y el otro a los fines certificadores, de esta manera se resguarda que los y las docentes puedan decir lo que realmente piensan. En la misma línea establece que no necesariamente este proceso debe realizarse con una prueba, porque “lo formativo podría ser de carácter más local, no necesariamente centralizado como se ha realizado hasta ahora, consecuencia de una cultura de estándar, todo centralizado y estandarizado”.

Destaca que la evaluación formativa podría relacionarse con el fortalecimiento de habilidades locales, en las universidades y en las escuelas, donde se puedan construir instrumentos que permitan ayudar y apoyar localmente a los profesores y las profesoras, promoviendo un trabajo colaborativo entre pares, donde se puedan utilizar rúbricas comunes. Indica que, de esta forma, se podría crear un sistema más ameno y cercano, que ayude a crecer y a reflexionar a los y las docentes, como una mentoría permanente, donde se les brinden apoyos permanentes para avanzar, con retroalimentación cercana. Aquí destaca que, “la retroalimentación que entrega la evaluación no sirve para mejorar, sirve para encasillar, y mientras sirva para eso, es difícil articularla con la formación continua”.

Otro aspecto que menciona, es que si bien la evaluación está pensada dentro del sistema de profesionalización, sólo se utiliza como unidad de medida, porque mide los saberes y tiene un carácter certificador. Se utiliza para categorizar a los docentes, más que para mejorar, por lo mismo la información que se les entrega en sus informes de retroalimentación es insuficiente y no sirve para establecer mejoras en sus prácticas, sirve para saber si lo hicieron bien o mal en el momento en que fueron evaluados. Esto se debe, a que cuando la retroalimentación que se entrega no es descriptiva, no sirve para fortalecer la práctica, por lo que es fundamental en los procesos de mejora conocer nuestras fortalezas y debilidades. Destaca, en este aspecto, que está bien que la evaluación certifique, sin embargo necesitamos un proceso que nos permita mejorar.

A partir de lo anterior mencionado, la investigadora realiza los siguientes aspectos en la presente categoría: i. Evaluación docente con dualidad formativa-certificadora, lo que genera que un instrumento responda a dos objetivos y en la práctica predomine el interés económico de los y las docentes. ii. Predominancia de un proceso evaluativo centrado en los estándares. iii. Necesidad de una evaluación con carácter local, estableciendo un nuevo modelo para recoger antecedentes sobre el desempeño de los profesores y las profesoras, con una mirada en la retroalimentación descriptiva y un acompañamiento permanente.

D. Síntesis de los resultados de la categoría

Tabla 14

Síntesis de resultados Categoría III

Antecedentes reiterados por los y las participantes en la categoría III			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Evaluación docente	1. Evaluación docente como un hito que permite la mejora en las remuneraciones. 2. Aporta seguridad y confianza a los y las docentes con respecto a su propio desempeño. 3. No se evidencian aspectos orientados a la visualización formativa de la evaluación docente como una herramienta para la mejora permanente, de las prácticas pedagógicas.	1. Brecha entre el desempeño de los y las docentes en la evaluación y el desempeño evidenciado diariamente en las aulas. 2. Utilización de los resultados de la evaluación docente para gestionar apoyos según necesidades y potenciar a docentes líderes. 3. La evaluación no responde al contexto y a las necesidades locales, tiene un carácter certificador y de validación externa. 4. La evaluación no tiene impacto directo en el aprendizaje de los y las estudiantes,	1. Evaluación certificadora y centrada en el estándar. 2. Evaluación con doble funcionalidad formativa y económica. 3. Necesidad de contar con un proceso evaluativo con carácter local centrado en la retroalimentación descriptiva y en el acompañamiento docente.

		<p>porque los mejores evaluados asumen roles fuera del aula.</p> <p>5. Los docentes evaluados que han obtenido buenos resultados presentan mayor seguridad en las aulas.</p>	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

E. En esta categoría, los aspectos que se presentan de manera permanente en los tres encuentros, se relacionan a:

- I. La evaluación es un hito en la trayectoria docente y responde a la certificación del desempeño. Esto se releva en los tres encuentros y refiere al impacto económico de la evaluación, más que a la oportunidad de formación que ésta declara. Se destaca que en este sentido, se evidencia una brecha entre lo planteado por los y las participantes, y lo que está establecido a nivel ministerial, puesto que, el Ministerio de Educación (2021), establece que:

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente o Evaluación Docente, es una evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la evaluación docente, desde su concepción y promulgación ministerial, tiene como finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas de los profesores y las profesoras, sin embargo, según la información recogida por los y las participantes de este estudio, en la práctica ésta no responde a ese objetivo. A la vez, se destaca que esta evaluación se enmarca dentro de la Carrera Docente, la que es concebida como “un recorrido de desarrollo profesional que busca reconocer la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la mejora permanente” (CPEIP, p. 202), respondiendo, según la información recogida, solo al aspecto de reconocimiento de la experiencia, y presentando debilidades en el propósito orientado a la mejora constante.

- II. Seguridad y confianza en las prácticas docentes. De manera transversal se destaca que los profesores y las profesoras que realizan la evaluación docente, y obtienen buenos resultados en este proceso, evidencian mayor seguridad y confianza en sus

prácticas, son más empoderados de su rol en el aula y poseen opiniones fundamentadas acerca de la importancia de su rol en el proceso educativo de sus estudiantes. En este ámbito, se destaca que “un buen desempeño es premiado por diversos mecanismos, ya que permite recibir un reconocimiento económico, además de otros beneficios como prioridad en cursos de capacitación y exime del proceso de evaluación por 4 años” (Ibarra, 2016, p. 13). Esto permite interpretar que para los y las docentes la certificación nacional, considerada como una validación externa, tiene un impacto sobre la propia concepción del desempeño docente, permitiendo el empoderamiento y el desarrollo de la autonomía en el área pedagógica. En este marco, es importante señalar que este impacto debe ser abordado por cada institución, con la finalidad de orientar a los profesores y las profesoras hacia un liderazgo que construya procesos de desarrollo profesional y contribuya a la propia formación y a la de sus pares.

- III. La evaluación docente debe avanzar para dar respuesta al contexto de cada profesional. Este aspecto se refiere a la necesidad de contar con espacios de formación y evaluación local, debido que, según la información recogida, la cultura evaluativa que predomina en este proceso es estandarizada, razón por la cual responde a criterios globales. Se destaca que, en el marco del modelo de formación para el desarrollo profesional, se establece como derecho la actualización de conocimientos y competencias orientadas a la disciplina y al contexto en el que se desempeñan los y las docentes (CPEIP, 2017), sin embargo, si la evaluación docente responde a criterios generales, no podrá recoger información sobre las necesidades locales de formación. En este sentido, se torna crucial contar con procesos evaluativos formativos, dentro de las instituciones, que respondan más allá de un fin certificador, sino que estén orientados al contexto donde cada docente se desempeña y contribuye a la formación de niños, niñas y adolescentes del país.

F. Hallazgos para conclusiones de la presente investigación

Los aspectos abordados en esta categoría permitieron reconocer los antecedentes centrales de la evaluación docente en el marco del desarrollo profesional, y a la vez, evidenciar hallazgos que contribuirán a las conclusiones del estudio.

Tabla 15

Hallazgos categoría III

Hallazgos			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Evaluación docente	1. La evaluación docente aporta seguridad y confianza a los y las	1. La evaluación debe responder al contexto inmediato de cada docente, de esta forma	1. La evaluación docente no puede responder a un objetivo

	docentes sobre su propio desempeño.	<p>dará respuesta a las necesidades locales de formación.</p> <p>2. Las instituciones escolares deben tomar decisiones a partir de lo visualizado en sus docentes en el proceso de evaluación, orientadas a la promoción del liderazgo entre pares y a la formulación de planes de acompañamiento en el aula con aquellos que evidencias mayores debilidades.</p>	económico y otro formativo. Se debe avanzar en la construcción de un proceso evaluativo con carácter local centrado en la retroalimentación y en el acompañamiento en aula.
--	-------------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. *Objetivo y Categoría 4*

- ⇒ Objetivo específico: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.
- ⇒ Categoría de análisis: Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes

A. Los y las docentes establecen que la cultura de desarrollo de competencias docentes, se relaciona con el estar en continua mejora y actualización. La docente 1, señala que esta consiste en “estar en permanente reflexión sobre el cómo estamos trabajando, considerando el trabajo colaborativo con los pares”, agregando que “el compartir prácticas exitosas permite contribuir a esta cultura de desarrollo”. La docente 4 señala que tiene relación a la “actualización constante pero siempre centrada en el contexto en el que nos desempeñamos, siempre con base a lo que necesitamos nosotros y nuestros estudiantes”.

En cuanto a los elementos que forman parte de una cultura profesional, mencionan que se encuentran los hábitos de autoevaluarse y reflexionar sobre las prácticas constantemente y considerar en este proceso la opinión de los y las estudiantes. Al abordar las necesidades que se presentan para sistematizar una cultura de desarrollo de competencias docentes, mencionan espacios para el trabajo colaborativos y acompañamiento de

profesionales expertos en diferentes áreas educativas. La docente 1, establece que “es importante que estos espacios de trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares, siempre se relacionen a lo establecido en el proyecto educativo donde estamos insertos, porque esto permite la detección de necesidades reales”.

En relación al Plan Local de Formación, lo conciben como todas aquellas acciones que se realizan a nivel institucional en el marco del trabajo colaborativo: las comunidades de aprendizaje profesional, las coordinaciones y las reuniones que se realizan en el marco de los departamentos pedagógicos. Destacan en este ámbito la importancia de la retroalimentación y del compartir experiencias exitosas de cada práctica docente.

En cuanto a las Comunidades de Aprendizaje Profesional, establecen que éstas les permiten reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, desarrollando de esta forma habilidades autocríticas sobre el propio desempeño. Destacan que es fundamental que las CAP se realicen sistemáticamente en instancias formales y señalan que éstas deben responder a las necesidades institucionales, razón por la que permanentemente se debe realizar investigación local en cada centro educativo. Agregan que las necesidades detectadas no solo deben responder a lo que se visualiza en los y las docentes, sino que a la vez, debe contemplar las necesidades de los y las estudiantes, los equipos de trabajos y las familias.

Para finalizar el encuentro se les solicita a los y las participantes que describan en una frase la importancia del desarrollo profesional docente, e indicando los siguientes aspectos: a. Crecimiento profesional. b. Fortalecimiento de conocimientos. c. Crecimiento. d. Aprendizaje constante y significativo. e. Actualización de procedimientos. f. Crecimiento, aprendizaje y trabajo en equipo. g. Aprender, potenciar, actualizar y reencantar. h. Proceso continuo de aprendizaje.

B. Las profesionales del equipo directivo, señalan que la cultura de desarrollo de competencias docentes se relaciona con la política de formación de la institución, para lo cual cada centro escolar debe tener claridad sobre el profesional que necesita a través de la elaboración de perfiles docentes. Junto a esto, se deben establecer mecanismos para identificar carencias y debilidades, para poder activar apoyos, que permitan el desarrollo de competencias y habilidades, considerando para esto un plan de evaluación. En cuanto a las necesidades que se presentan para desarrollar esta cultura, éstas se asocian al tiempo para el trabajo colaborativo, profesores líderes, apropiación del Proyecto Educativo Institucional del lugar donde se desempeñan, innovación permanente y compromiso profesional.

En cuanto al Plan Local de Formación, señalan que su propósito es garantizar la mejora de los procesos educativos, el aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes y la mejora del desempeño docente en el aula. En este sentido, la profesional 1 señala que “se debe promover e instaurar en el Plan, el liderazgo docente y una línea de formación centrada en el proceso”. Destaca que “las necesidades en una institución escolar no son monotemáticas y para poder darles respuesta debemos prepararnos acerca de cómo aprenden los adultos”.

La selección de las temáticas a abordar en las CAP, es un tema importante, tanto en su etapa de diseño, como en la de implementación. En este sentido, las profesionales plantean que se debe realizar una consulta abierta sobre los aspectos que los y las docentes necesitan abordar en estos espacios de trabajo colaborativo. Junto a esto, establecen que los equipos de gestión, deben tener un conocimiento sobre cuáles son las áreas en que los y las docentes tienen un mayor dominio, ya que, de esta manera, se podrán potenciar a través del trabajo entre pares. Respecto a esto, agregan que, es esencial que los profesores y las profesoras tengan opinión sobre las temáticas que requieren abordar, pero que también se debe considerar que, en ocasiones, no visualizan las necesidades que ellos mismos presentan.

Describen la importancia de la profesionalización docente a partir de los siguientes aspectos: a. Oportunidad para continuar con la mejora institucional. b. Contribuye al crecimiento de la cultura escolar. c. Es un proceso formativo que permite actualizar y potenciar la propia práctica que tiene un impacto en los aprendizajes de los estudiantes. d. permanente formación para asegurar la calidad de enseñanza. f. Desarrollo de competencias profesionales para la mejora continua de los procesos de enseñanza, en favor del aprendizaje de los estudiantes.

C. La investigadora entrevistada menciona que el desarrollo de competencias docentes se relaciona con la profesionalización, con las capacidades docentes y con sus experiencias. Indica que, esto se construye, a través del trabajo individual y colaborativo, con autonomía en el desempeño y con la resolución oportuna y formativa de problemas. Destaca que los elementos para desarrollar esta cultura, deben estar presentes desde la formación inicial, siendo fundamental para esto, los saberes disciplinares, los conocimientos pedagógicos, didácticos y contextuales. Al mismo tiempo, establece que la reflexión es fundamental para este proceso, porque ésta permite el desarrollo profesional. Agrega que “la reflexión, como ejercicio metacognitivo y profesional, necesita de saberes, para que a la luz de éstos, y de la experiencia, los docentes reflexionen, generando de esta forma conocimiento disciplinar nuevo”. Destaca que “la reflexión debe ser mediada siempre con otros, en colaboración, para lo cual se necesita a alguien que nos desafíe”. Visualiza la reflexión como una capacidad docente que permite avanzar, debido que ésta no se limita a un pensar o analizar, sino que, es la base de los saberes profesionales especializados.

Simultáneamente, la investigadora refiere que las necesidades para implementar una cultura de competencias docentes en las escuelas, consideran siempre el aprender a reflexionar, de manera continua y permanente. Destaca que la enseñanza de esta capacidad se debe trabajar en pregrado y que debe contemplar tiempo efectivo para su dedicación, destinado un espacio mayor a los aspectos pedagógicos que a los rutinarios. Sumado a esto, establece que se deben garantizar espacios reflexivos y colaborativos en las escuelas, donde los profesores y las profesoras puedan trabajar en conjunto.

Al abordar el Plan Local de Formación y las Comunidades de Aprendizaje Profesional, menciona que éstas últimas “son un verdadero aporte, sin embargo al no ser evaluadas no siempre se consideran en las escuelas”. Establece que las CAP “son lo que se ha soñado sobre cómo se construye colaborativamente el saber profesional” y por lo tanto

“deben ser planificadas para que funcionen. Esta planificación es lo que conocemos como Plan Local de Formación, con un sentido de comunidad, y con una participación amplia”. Analiza el contexto nacional, en el marco de esta propuesta de trabajo colaborativo, señalando que “es difícil apostar por esto en un país donde predomina la evaluación, y se privilegia la cultura evaluativa”. A esto agrega que “se debe apostar por la descentralización educativa, aportar a lo formativo, alivianar los procesos evaluativos, generando de esta manera una mayor intencionalidad a la formación y al trabajo colaborativo. De esta forma se promueve que los y las docentes se empoderen, trabajen juntos, hagan comunidades de aprendizaje, aspectos que, intencionados y en conjunto, contribuyen a su crecimiento profesional.

En cuanto a las temáticas que se deben considerar, destaca que éstas siempre van a depender de las necesidades institucionales, por lo tanto, es fundamental llevar la investigación a la escuela, priorizando la reflexión y documentación en el proceso pedagógico. Señala que “todo se levanta desde la investigación y la reflexión y por esto todos los docentes somos investigadores constantes. Debemos devolver la investigación al trabajo pedagógico y mirar los aspectos locales, dejar de trabajar bajo supuestos y promover el rol del profesor como investigador”.

D. Síntesis de los resultados de la categoría

Tabla 16

Síntesis de resultados Categoría IV

Antecedentes reiterados por los y las participantes en la categoría IV			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes	1. Reflexión pedagógica como una oportunidad permanente de autoevaluación de las prácticas.	1. Cada institución escolar debe tener su propia política de formación docente, que responda al contexto y al perfil docente de la institución.	1. Reflexión como capacidad y ejercicio metacognitivo y profesional que debe estar siempre presente.
	2. Trabajo colaborativo como oportunidad de retroalimentación de la práctica pedagógica y detección de necesidades profesionales.	2. Plan institucional de evaluación formativa. 3. Plan Local de Formación y CAP como herramientas para la promoción	2. Descentralización de la formación docente, a través de planes de formación local, contextualizados, planificados y con base en la

	3. Plan de formación adecuado al contexto y con acompañamiento de expertos en las áreas que se deben fortalecer.	permanente de trabajo colaborativo y liderazgo docente.	investigación pedagógica.
--	--	---	---------------------------

Fuente: Elaboración propia.

E. En esta categoría de análisis, los aspectos que se presentan de manera permanente en los tres encuentros, son los siguientes:

- I. Trabajo colaborativo como una oportunidad para el desarrollo profesional docente. Este aspecto se presenta de manera transversal en todas las categorías y se desarrolla con mayor profundidad en ésta, con una mirada hacia la cultura de competencias docentes. Se destaca que los profesores y las profesoras manifiestan permanentemente la importancia, y necesidad, de tener espacios establecidos para el trabajo colaborativo, indicando que a través de éste pueden compartir experiencias exitosas. Este aspecto, es relevado transversalmente por los y las participantes, y también es destacado por el MINEDUC, estableciendo que:

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (CPEIP, 2019, p. 2).

A partir de lo anterior, se establece que el trabajo colaborativo es una metodología que se propone desde el MINEDUC, para que los y las docentes trabajen y aprendan en comunidad. A la vez se presenta como una oportunidad que es reconocida -por docentes, directivos y académicos-, para construir una cultura de desarrollo profesional docente contextualizada y descentralizada. Asimismo, esta herramienta es validada y promovida en la Ley 20.903, considerando que permite en su implementación: i. Encontrar soluciones frente a los desafíos del aula. ii. Generar cohesión y sinergia en el equipo docente. iii. Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa. iv. Optimiza el uso del tiempo y de los recursos . Por todo esto, se evidencia una articulación entre lo establecido a nivel

ministerial, y lo que los y las docentes establecen como una oportunidad para su desarrollo profesional.

- II. Formación local contextualizada y basada en la detección de necesidades. En esta área, los y las participantes establecen la necesidad de contar con planes de formación, y de evaluación, situados y auténticos, que den respuesta a su contexto y a la realidad local de la comunidad de la cual forman parte. Hacen referencia permanente a la importancia de contar con una política de formación institucional que considere el liderazgo docente y mecanismos para detectar fortalezas y debilidades. A la vez, destacan las CAP como el principal insumo para desarrollar espacios de formación entre pares, garantizando a través de estas comunidades, espacios de reflexión y de colaboración. A su vez, abordan la importancia de que estas instancias sean intencionadas hacia el crecimiento profesional, promoviendo una mirada de descentralización, que permita llevar la investigación a la escuela, a través del trabajo activo de los profesores y las profesoras. En este marco, el CPEIP (2019), señala que:

Las escuelas deben promover el DPD de sus profesores mediante la elaboración de Planes Locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua (p. 5).

- III. Reflexión docente como herramienta metacognitiva para la profesionalización. La capacidad de reflexionar permanentemente sobre el propio quehacer docente, es un aspecto que aparece permanentemente en la discusión, desde la mirada docente, centrada en la autocrítica y la autoevaluación del propio desempeño; la de los equipos directivos, orientada hacia la detección de necesidades para el apoyo en el aula; y la académica, que la visualiza como un ejercicio profesional metacognitivo, que conjuga la experiencia, los conocimientos disciplinares y pedagógicos, y la mediación como una herramienta que permanentemente permite avanzar y construir espacios de crecimiento. Es en esta línea, que hace más de una década, se comenzó a relevar la importancia de contar con espacios intencionados para la reflexión docente, quedando establecido lo siguiente en el MBE (2008):

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (p. 11).

F. Hallazgos para conclusiones de la presente investigación

En la presente categoría se reconocieron aspectos centrales para la promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes, basadas en el trabajo colaborativo, la formación

local en comunidades de aprendizaje profesional, y la reflexión permanente sobre el propio desempeño. Junto a esto, se evidencian hallazgos que contribuirán a las conclusiones del estudio.

Tabla 17

Hallazgos categoría IV

Hallazgos			
	Docentes	Directivos	Investigadora
Evaluación docente	1. Reflexión pedagógica como herramienta para la mejora permanente. 2. Trabajo colaborativo como elemento central de una cultura de desarrollo docente.	1. Plan Local de Formación y Comunidades de Aprendizaje Profesional como herramientas para construir centros de aprendizaje en las escuelas. 2. Necesidad de una formación docente contextualizada a cada realidad institucional.	1. Reflexión como ejercicio profesional metacognitivo.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio, permitió analizar las características del sistema profesional docente en Chile, relevando para esto, el rol de los y las docentes en la formación de niños, niñas y adolescentes, y al mismo tiempo la responsabilidad que poseen en sus propios procesos formativos. En este capítulo, se presentan las conclusiones que se obtienen de la revisión bibliográfica y de los encuentros realizados para recopilar información relacionada a los objetivos declarados. A partir de esto, se comienzan las conclusiones en relación a las preguntas de investigación que orientaron el estudio.

En primer lugar, en relación al impacto del establecimiento formal de políticas y orientaciones nacionales para el desarrollo profesional docente en el proceso de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, se establece que, éstas permiten guiar el rol de los profesores y las profesoras en ejercicio, y dirigen el actuar de los equipos directivos y técnicos pedagógicos, transformándose en lineamientos que sustentan el actuar de los colegios del país. Se destaca que, falta avanzar en la visión que tienen los profesores y las profesoras sobre estas políticas, debido que, en muchos casos, las conciben como expectativas demasiado elevadas sobre su desempeño, más que orientaciones que encaminan su actuar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En segundo lugar, en lo que se refiere a las estrategias que se pueden desarrollar para contextualizar las orientaciones nacionales de formación docente en el ámbito escolar, para contribuir de manera efectiva al desempeño de profesores y profesoras, se establece que, entre éstas se encuentran: i. El trabajo colaborativo entre pares en los centros educativos, fomentando que la escuela se transforme en un lugar de aprendizaje no solo para los y las estudiantes, sino que también para los y las docentes. ii. Reflexión pedagógica permanente y referida al desempeño en el aula. iii. Retroalimentación entre pares, orientada a las visitas de aula y/o al compartir y analizar experiencias implementadas con estudiantes. iv. Evaluación, autoevaluación y coevaluación, como parte de un plan local e institucional. v. Comunidades de Aprendizaje Profesional, situadas a las necesidades profesionales detectadas en la institución.

En tercer lugar, con respecto a los objetivos de la investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

1. La Ley 20.903, se constituye como un lineamiento nacional, que permite promover, y reorientar, el desarrollo profesional docente. En este ámbito, se destaca que el principal hallazgo se relaciona con el reconocimiento a los años de servicio, en el proceso de evaluación, permitiendo que los y las docentes puedan recibir, a partir de su desempeño - en el portafolio, la clase grabada y la prueba de conocimiento disciplinares y pedagógicos- una compensación económica, según sus resultados y experiencia en el aula. Al profundizar en este objetivo, que pretende caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”, se concluye que:

- a) Los profesores y las profesoras desconocen las políticas nacionales de profesionalización docente. Se evidencia desinformación de los ámbitos que se promueven en la Ley, centrándose solamente en el aspecto referido a la compensación económica que se genera con la evaluación docente.
- b) Regulación de la formación docente. Se garantiza la formación permanente y se asegura que los costos asociados al perfeccionamiento no sean, necesariamente, asumidos por cada profesor o profesora. Se ofrece un catálogo amplio de cursos y programas, que en algunos casos se deben adecuar al contexto de cada escuela, permitiendo la actualización de conocimientos de los y las profesionales en ejercicio.
- c) Se considera la formación docente desde el pregrado. Los docentes noveles deben ser acompañados por mentores que los guíen y orienten en su primer año de ejercicio profesional. .
- d) Doble mirada de la evaluación docente. A nivel nacional, se establece con una mirada dual -formativa y económica- sin embargo, en la práctica se centra en el aumento de las remuneraciones, lo que conlleva que, se priorice el ámbito económico sobre el de desarrollo profesional.
- e) Trabajo colaborativo como herramienta principal para el desarrollo profesional docente. Se relava por parte de los y las participantes de manera permanente, enmarcado en la difusión y análisis de experiencias exitosas en el aula y en la escuela.

2. Los documentos ministeriales para el desarrollo docente, se presentan como elementos orientadores de la formación continua. A partir de esto, y con respecto al objetivo que tiene como finalidad documentar lineamientos ministeriales sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se puede establecer que:

- a) El Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de la Profesión Docente, son los documentos ministeriales, que orientan en mayor medida el quehacer pedagógico en el aula. A partir de la promulgación de los estándares contenidos en el nuevo MBE, se evidencia una articulación entre lo que se pretende con la formación inicial de los y las docentes y lo que se espera de su rol en ejercicio. Se destaca que esto, se presenta como un hito en cuanto a la intencionalidad de promover una formación docente continua desde el pregrado hasta el perfeccionamiento en servicio de los profesores y las profesoras.
- b) Desconocimiento de los lineamientos nacionales que orientan el Desarrollo Profesional Docente. En este aspecto, los y las docentes participantes, solo nombran los documentos señalados en el punto anterior y no consideran otros que puedan contribuir a su mejor desempeño en el aula de clases. Esto deja en evidencia, la necesidad de promover el conocimiento de los lineamientos nacionales que conducen a una mejora permanente del rol docente. Se destaca en este aspecto, que según lo mencionado por los profesores y las profesoras, el MBE, se visualiza, en oportunidades, como exigencias que deben cumplir, razón por la cual se hace necesaria una reorientación de la mirada que poseen sobre éste, y otros, lineamientos ministeriales.

- c) Plan Local de Formación. Se destaca por los equipos directivos y la académica entrevistada, como una de las herramientas principales para la formación en servicio. Enfatizando que, a través de ésta, se contextualiza la actualización docente, adecuándose a las necesidades de cada institución escolar. Para esto, se debe realizar un levantamiento de necesidades, que permita la promoción de una formación continua que responda a las exigencias y características de cada grupo.
- d) Comunidades de Aprendizaje Profesional. Se presentan como espacios -ideales e intencionados- para construir aprendizaje entre pares, siendo crucial que sean planificados y liderados por docentes que posean habilidades de liderazgo y que convoquen a sus compañeros y compañeras, con la intención de compartir experiencias y aprender colaborativamente.
- e) Escuela como centro de aprendizaje continuo. Las instituciones escolares se deben transformar en espacios de aprendizaje permanente, en la cual cada docente pueda aprender y perfeccionar su práctica a través del diálogo y la reflexión.

3. En cuanto al objetivo relacionado a la determinación de criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de profesionalización docente, se puede establecer lo siguiente:

- a) El objetivo declarado, tiene como finalidad recoger antecedentes relacionados al impacto de la Ley 20.903 en el proceso de profesionalización docente. En el desarrollo de la investigación, uno de los principales hallazgos referidos a esto, tiene que ver con la falta de información existente para determinar el impacto de la Ley en el desarrollo profesional. Para esto se deben realizar estudios en las escuelas y observar a los y las docentes, es decir, realizar una investigación dedicada exclusivamente a esta temática, donde se recogen antecedentes del desempeño docente en aula, antes, durante y después, del proceso evaluativo que propone el Ministerio de Educación. De esta forma se podrán presentar resultados más consistentes sobre el impacto de la evaluación en el desempeño docente, con una mirada centrada en la trayectoria de su rol.
- b) La Ley 20.903, y en particular la evaluación docente, es valorada por el impacto económico y el reconocimiento a los años de servicio, quedando subrogada como herramienta formativa. En este sentido, se evidencia que los y las docentes presentan una limitación en la concepción de la Ley, reduciéndose a un hito evaluativo del cual forman parte cada cuatro años aproximadamente.
- c) La Ley es un avance hacia la articulación de la formación inicial con la formación en servicio, publicándose a partir de ésta, diferentes orientaciones ministeriales que responden a la necesidad de profesionalización que se releva.
- d) Los criterios que se pueden establecer para avanzar en la evaluación de la contribución de la Ley en el desarrollo docente, son aquellos que se relevan en la Ley y los que han sido reforzados por los y las participantes: i. Promoción del trabajo colaborativo entre pares, de forma permanente y sistemática. ii. Destinación de

espacios para la autoevaluación de las prácticas pedagógicas. iii. Promoción de la reflexión profesional y metacognitiva sobre la enseñanza. iv. Fomento de la retroalimentación permanente sobre la labor en el aula, por pares, equipos técnicos pedagógicos y estudiantes. v. Promoción del diálogo formativo y permanente.

Se destaca, que estos elementos, como criterios, se deben presentar en toda cultura de desarrollo profesional docente, por lo tanto, con fines del presente estudio, permiten evaluar, si están presentes, la contribución de la Ley al desempeño docente. Es importante reforzar, que esto se menciona, considerando que para evaluar el impacto se necesita de una investigación de trayectoria, que se realice directamente observando el rol docente en aula, por lo que se evidencia una limitación en el alcance de este objetivo.

4. En relación al objetivo relacionado a analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas, se concluye que los que se presentan de manera permanente son :

- a) La reflexión pedagógica. Elemento que orienta el trabajo en el aula, permite la autoevaluación permanente de las prácticas pedagógicas y enriquece la toma de decisiones en beneficio del aprendizaje de los y las estudiantes.
- b) El trabajo colaborativo. Se presenta como una oportunidad para aprender entre pares, a través del liderazgo de docentes según sus áreas de expertiz.
- c) La retroalimentación de prácticas pedagógicas. Forma de detectar necesidades docentes en cada institución escolar e identificar fortalezas para orientar el liderazgo en la escuela.
- d) El plan de formación. Cada centro escolar debe construir un Plan Local de Formación, que responda al contexto de cada institución y que dé respuesta a las necesidades de mejora que posee cada escuela, descentralizando de esta forma la formación docente.
- e) Plan institucional de evaluación. La evaluación debe ser auténtica, y debe contemplar procesos de autoevaluación, de coevaluación y de heteroevaluación. En este marco, cada centro escolar debe formular, de manera colaborativa un plan que permita a los y las docentes, orientar sus procesos de mejora.
- f) Comunidades de Aprendizaje Profesional. Establecer espacios sistemáticos y continuos para desarrollar aprendizajes colaborativos y mejorar la práctica pedagógica.

5. Propuesta de orientaciones para la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes, a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y el Plan Local de Formación. En este marco, y a partir de toda la información documentada en el estudio, en la Tabla 18, se presentan orientaciones para la profesionalización y desarrollo de competencias en las escuelas:

Tabla 18*Orientaciones para la Profesionalización y el Desarrollo de Competencias Docentes*

Orientaciones para la Profesionalización y el Desarrollo de Competencias Docentes	
Diagnóstico de necesidades profesionales	Se deben utilizar instrumentos para levantar información sobre las necesidades de formación de los y las docentes, invitándolos a participar de forma activa en esta detección. A la vez, es fundamental que éstas se puedan identificar, de manera paralela, a través del acompañamiento en aula, del Equipo Técnico Pedagógico y/o de pares, de tal forma que se pueda articular lo mencionado por los y las docentes y lo observado por sus pares en su práctica pedagógica.
Formación del Plan Local de Formación	Se debe construir, a través de las orientaciones entregadas por el CPEIP, un plan de formación que responda a las necesidades detectadas y que se contextualice con lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional y el PME de cada institución.
Formulación de equipo de docentes líderes	Los equipos directivos y técnicos pedagógicos, deben identificar, a partir del desempeño docente, a aquellos profesionales que pueden liderar espacios de aprendizaje entre pares, para que guíen el proceso formativo y promuevan así un aprendizaje horizontal en la escuela.
Socialización de las políticas nacionales de profesionalización docente	Es fundamental que a nivel institucional, se haga una bajada sobre las políticas y orientaciones nacionales que guían y orientan la labor docente, para esto se pueden destinar espacios de discusión, reflexión o difusión, siendo sustancial que desde la institución se resguarde no sólo el acceso a las orientaciones ministeriales, sino que su comprensión y apropiación.
Establecer institucionalmente qué se entiende como trabajo colaborativo	Este aspecto se vuelve trascendental, porque para promover un trabajo colaborativo local se debe construir, institucionalmente, qué se entiende por él. Para esto, los y las docentes líderes pueden

	trabajar con grupos de pares y construir en conjunto una concepción institucional sobre qué se va a entender por esto y cómo se va a promover e implementar en el proceso.
Enseñar la reflexión pedagógica y metacognitiva como herramienta de desarrollo profesional	La reflexión y metacognición son competencias profesionales fundamentales para el desarrollo docente, por lo tanto, a nivel institucional, se deben establecer espacios intencionados para su enseñanza, en este punto, es importante que el establecimiento se pueda asesorar para poder implementar instancias de formación donde en donde se les oriente y enseñe a realizar estos procesos de forma permanente.
Comunidades de Aprendizaje Profesional según necesidades detectadas institucionalmente	Las Comunidades de Aprendizaje Profesional, deben ser lideradas por los integrantes del establecimiento y deben responder a las necesidades detectadas. Para esto se deben realizar de manera continua y sistemática, presentándose como una herramienta de formación en servicio y permanente.
Espacios permanentes, y resguardados, para la reflexión pedagógica	Estas instancias deben estar orientadas a la autoevaluación del desempeño profesional en el marco de las temáticas trabajadas en las Comunidades de Aprendizaje Profesional y en la práctica pedagógica. Se deben enseñar y modelar para que se constituyan como una herramienta para la mejora del desempeño de los profesores y profesoras.
Sistema de acompañamiento en aula	El visitar y acompañar a los y las docentes en el aula, es una herramienta que permite el crecimiento docente, porque implica espacios de retroalimentación y reflexión, es por esto, que cada institución debe establecer un sistema de acompañamiento que no solo esté liderado por el equipo de gestión del establecimiento, sino que también, permita a los profesores y las profesoras visitar a sus pares para aprender de ellos.

Fuente: Elaboración propia.

En cuarto lugar, se destaca, en cuanto a la necesidad de identificar brechas de implementación, que éstas se observan, y se declaran por los equipos directivos, en la categoría de evaluación docente, específicamente en los resultados obtenidos por los profesores y las profesoras. Esto se visualiza, según los antecedentes recogidos, en la excesiva preparación que realizan para poder obtener un buen resultado y en cómo después de realizado este proceso -particularmente la clase grabada- sus prácticas cambian, es decir, el impacto formativo no es permanente. Esta brecha de implementación, es un elemento importante de mencionar, porque en los encuentros con docentes, éstos mencionan que el hito de evaluación sí tributa a su práctica pedagógica, sin embargo, lo conciben como un momento y no como un proceso de formación permanente, lo que se puede articular con la visualización que mencionan los equipos directivos sobre el cambio transitorio de sus prácticas. En este caso, se puede concluir que si los y las docentes visualizarán el proceso de evaluación, como un proceso permanente en el tiempo, el impacto en sus prácticas de enseñanza podría ser a largo plazo.

Esta brecha es un elemento interesante de estudio, y se puede profundizar aún más, si se investiga y se compara, el impacto de la enseñanza de los y las docentes evaluados, en el aprendizaje de los y las estudiantes, permitiendo de esta forma proyectar un estudio que permita tener mayor sustento empírico de los hallazgos que esta primera investigación entrega.

En quinto lugar, y en relación con la articulación de la documentación nacional que se estudió en esta investigación, se puede establecer que sí se presenta articulación entre los lineamientos y orientaciones nacionales que promueven el desarrollo profesional docente, visualizándose en la revisión documental realizada y siendo reconocida, y destacada, por los y las participantes del estudio. En este sentido, la publicación de la Ley 20.903, y el posterior lanzamiento del Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares para la Profesión Docente, se presentan como hitos, ya que se constituyen como elementos orientadores del rol docente. Sin embargo, en este marco, se establece que en la práctica docente, sí se evidencian brechas de implementación de estas orientaciones, generadas, en cierto grado y entre otros factores, por su desconocimiento, por lo que es fundamental establecer espacios institucionales para su apropiación, contribuyendo así a la mejora del rol docente en el aula.

Para finalizar, se establece que, este estudio presentó limitaciones para el abordaje del objetivo específico que pretendía evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el desarrollo profesional docente, debido que, para evaluar éste, se debe llevar a cabo una investigación longitudinal que considere la trayectoria de los y las docentes, lo que incluye la realización de visitas de aula y participación en espacios de trabajo colaborativos en las escuelas, para recoger antecedentes específicos sobre cómo, en la práctica diaria, se visualiza esta política nacional. A la vez, esto se considera como una proyección para estudios posteriores, permitiendo de esta forma, la implementación de una investigación que recoga antecedentes del desempeño docente en el aula, permitiendo la comparación de sus prácticas con las orientaciones y lineamientos nacionales, para que en su conjunto, se constituyan como elementos, teóricos y prácticos, que permitan detectar los aspectos que se promueven a nivel ministerial, y que en las aulas del país se presentan como necesidades que se deben fortalecer.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. C., y San Fabián, M. J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
- Bravo, U., y Abricot, N. (2020). *Educación para el Siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Chile. Santiago: Sophia Austral.
- Castañeda, J. J. (2011). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2017). *Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*. Santiago. Chile: CPEIP.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2019). *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. Chile: CPEIP.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago. Chile: Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (25 de abril del 2019). Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente [Discurso principal] Conferencia CPEIP, Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (25 de enero de 2021) *Formación Local*. <https://www.cpeip.cl/formacion-local/>
- Contreras, G., y Villalobos, C. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, A., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, Z., y Zhou Nanzhao. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. España: Ediciones UNESCO.
- Escobar, P. J., y Cuervo, M. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes claves para el siglo XXI. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 29.
- Gajardo, M. (s.f.). *Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias Globales. Desafíos Regionales*. Educación y Desarrollo.

- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Ibarra, M. (2016). *Efecto de la evaluación docente sobre el desempeño de los profesores en Chile*. [Tesis de magister, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21300>
- Ischinger, B. (16 de Junio de 2009). *TALIS: Lanzamiento de los primeros resultados* [Conferencia de Prensa Internacional]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, México, DF.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 01 de abril de 2016. D.O. No. 41.966.
- Macas-Granda, C. J., Granda-Asencio, L. Y. y Carbay-Cajamarca, W. A. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(2), 350-363.
- Manso, J., y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el Desarrollo Profesional Docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 137-155.
- Martini, G., y De la Vega, L. (16-17 de mayo de 2019). *Profesión docente y educación continua en América Latina: Aprendizajes y desafíos*. Seminario internacional, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ministerio de Educación. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Chile: Ministerio de Educación.
- Nassif, R., Rama, G., y Tedesco, J. (1964). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires. Argentina: Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Chile: Ministerio de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (20 de enero de 2020). *La UNESCO lanza una consulta mundial sobre la iniciativa Los futuros de la educación*. <https://es.unesco.org/news/unesco-lanza-consulta-mundial-iniciativa-futuros-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. España: Alianza Editorial, S. A.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Madrid. España: Ediciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Educación hoy. La perspectiva de la OCDE*. Madrid. España: Ediciones Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Desarrollo Profesional: Una prioridad en las políticas docentes*. Perú. Lima: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *Volumen II: Teachers and school leaders as valued professionals*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_Vol_II_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias en la escuela*. Francia: Editorial J·C·SÁEZ Editor.
- Pizarro, A. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*. 25(1), 42-46.
- Poggi, M. (Ed.) (2013) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Argentina: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261-279.
- Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*. (8)1, 113-128.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago. Chile: Ministerio de Educación.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5) 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Fernández, M. (2008). Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7) 99-107. Universidad de Barcelona. Barcelona: España.

Anexos

ANEXO A. MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON PROFESORES EVALUADOS.

ANEXO B. MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON EQUIPOS DIRECTIVOS Y TÉCNICOS PEDAGÓGICOS.

ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO.

ANEXO D. VALIDACIÓN DE MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON PROFESORES EVALUADOS.

ANEXO E. VALIDACIÓN DE MATRIZ DE PREGUNTAS DE GRUPO FOCAL CON EQUIPOS DIRECTIVOS Y TÉCNICOS PEDAGÓGICOS.

ANEXO F. VALIDACIÓN DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA.

Anexo A. Matriz de preguntas de grupo focal con profesores evaluados.



Facultad de
Ciencias de la Educación

**GRUPO FOCAL
SISTEMA NACIONAL DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS**

PROFESORES EVALUADOS				
Objetivos	Categorías	Pregunta central	Pregunta derivada 1	Pregunta derivada 2
1. Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”	Contexto nacional de profesionalización docente	En cuanto a la normativa nacional promulgada el año 2016 y como docente en ejercicio ¿cree conocer los aspectos de la Ley 20.903 que contribuyen a su desarrollo profesional docente?	¿Qué aspectos de la Ley 20.903 conoce, especialmente en cuanto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente? ¿Cuáles son los contenidos de la Ley 20.903 que considera más relevantes para su desarrollo profesional docente?	¿Cómo modificó su quehacer en el aula la implementación de la ley que promueve el desarrollo profesional docente a nivel nacional?

<p>2. Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estandares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones</p>	<p>Documentos ministeriales de profesionalización docente</p>	<p>¿Qué entiende por “profesionalización del rol docente”?</p>	<p>De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han contribuido, en mayor medida, en la mejora de su práctica docente en el aula?</p> <p>De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han contribuido, en menor medida, en la</p>	<p>En su institución, ¿cómo se han implementado las orientaciones ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, ¿Evaluación Docente) para la promoción del desarrollo docente?</p> <p>¿Cómo evalúa el impacto de la implementación de las orientaciones ministeriales en su institución?</p>
--	---	--	---	---

nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.			mejora de su práctica docente en el aula?	
3. Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.	Evaluación docente	<p>Considerando que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promueve la cualificación de los profesores ¿cuál es la relación que visualiza entre la evaluación docente y la Ley 20.903?</p> <p>Según su experiencia, ¿concibe la evaluación docente como parte del proceso de profesionalización o como un elemento externo a este proceso? ¿Por qué?</p>	<p>Desde su rol docente ¿qué cambios visualiza en sus prácticas desde la implementación de la evaluación docente en el marco de la Ley 20.903?</p> <p>¿Cómo contribuyó su proceso de evaluación docente en la mejora de sus prácticas pedagógicas?</p> <p>En su práctica docente, ¿qué cambios ha generado luego de ser evaluado a nivel ministerial?</p>	Según su experiencia, ¿qué diferencias observa en los profesores evaluados y los que aún no han realizado su proceso de evaluación docente? ¿Cómo cree que estas diferencias impactan en el aula?
4. Analizar elementos orientadores para la promoción de la cultura de	Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes	¿Qué entiende por “cultura de desarrollo de competencias docentes”?	Considerando su experiencia en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ¿cómo ha contribuido usted para	¿Cuáles son las necesidades que usted visualiza para sistematizar su

desarrollo profesional docente en las aulas.		¿Cuáles son los elementos que forman parte de la cultura de desarrollo de competencias docentes en su institución?	promover una cultura de desarrollo de competencias docentes en su institución? ¿Cuáles creen que son las oportunidades que ofrece la promoción de una cultura de desarrollo profesional docente en su institución?	desarrollo profesional docente?
	Plan Local de Formación	¿Qué entiende por “Plan Local de Formación”?	¿Cómo se determinan las temáticas a abordar en las Comunidades de Aprendizaje Profesional de su institución?	¿Cómo evalúa el impacto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en su colegio?
	Comunidades de Aprendizaje Profesional	¿Qué entiende por “Comunidades de Aprendizaje Profesional”? ¿Cómo han contribuido las Comunidades de Aprendizaje Profesional en su desempeño docente?	Desde su rol como profesor ¿Cuál ha sido su contribución para el desarrollo del Plan Local de Formación y las Comunidades de Aprendizaje Profesional en su Institución?	

Anexo B. Matriz de preguntas de grupo focal con equipos directivos y técnicos pedagógicos.



Facultad de
Ciencias de la Educación

**GRUPO FOCAL
SISTEMA NACIONAL DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS**

EQUIPO DE GESTIÓN Y EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO				
Objetivos	Categorías	Pregunta central	Pregunta derivada 1	Pregunta derivada 2
Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”	Contexto nacional de profesionalización docente	En cuanto a la normativa nacional promulgada el año 2016 ¿Qué saben de la Ley 20.903? ¿Qué aspectos de la Ley 20.903 conocen, especialmente en cuanto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente?	¿Cuáles son los contenidos de la Ley 20.903 que consideran más relevantes para promover el desarrollo profesional docente en el sistema escolar?	¿Cómo modificó el trabajo de los profesores la implementación de la ley que promueve el desarrollo profesional docente a nivel nacional? Según su parecer, ¿Qué mejoras se evidencian en el rol docente a partir de la implementación de la Ley 20.903”?
Documentar lineamientos ministeriales		A nivel de su institución educativa, ¿qué se entiende por	De los lineamientos ministeriales, ¿cuáles son los que han orientado, en	Como equipo de gestión y técnico pedagógico ¿cómo han promovido la

<p>(Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.</p>	<p>Documentos ministeriales de profesionalización docente</p>	<p>“profesionalización del rol docente”?</p>	<p>mayor medida, el proceso de profesionalización docente a nivel institucional?</p> <p>De los lineamientos ministeriales ¿cuáles son los que han orientado, en menor medida, el proceso de profesionalización docente a nivel institucional?</p>	<p>implementación de las orientaciones ministeriales en el desempeño docente?</p> <p>¿Cómo evalúan el impacto de la implementación de las orientaciones ministeriales en el desempeño profesional de los docentes en la institución?</p>
<p>Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso</p>	<p>Evaluación docente</p>	<p>Considerando que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promueve la cualificación de los</p>	<p>Desde su rol como equipo de gestión y equipo técnico pedagógico, ¿qué cambios visualizan en las prácticas docentes desde</p>	<p>En cuanto a los profesores que han participado del proceso de evaluación docente y los que aún no lo han</p>

<p>de evaluación docente.</p>		<p>profesores ¿cuál es la relación que visualizan entre la evaluación docente y la Ley 20.903?</p> <p>Según la experiencia institucional, ¿la evaluación docente se concibe como parte del proceso de profesionalización del profesorado o como elemento externo a este proceso? ¿Por qué?</p>	<p>la implementación de la evaluación docente en el marco de la Ley 20.903?</p> <p>¿Cómo ha contribuido la implementación de la evaluación docente al desarrollo profesional de los profesores?</p>	<p>hecho, ¿qué diferencias se pueden observar en su desempeño profesional en el aula?</p>
<p>Analizar elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.</p>	<p>Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes</p>	<p>¿Qué se entiende a nivel institucional por “cultura de desarrollo de competencias docentes”?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que forman parte de la cultura de desarrollo de competencias docentes?</p>	<p>¿Cómo perciben que ha sido la trayectoria institucional para promover el desarrollo de competencias docentes en la escuela?</p>	<p>¿Cuáles son las necesidades institucionales que se presentan para fomentar la cultura de desarrollo de competencias docentes?</p>

	Plan Local de Formación	¿Qué se entiende a nivel institucional por Plan Local de Formación? ¿Cuál es su propósito?	En el marco del Desarrollo Profesional docente ¿Cuál es el propósito de implementar un Plan Local de Formación?	¿Cómo visualizan la implementación del Plan Local de Formación en su institución? ¿Ha permitido el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio?
	Comunidades de Aprendizaje Profesional	¿Qué se entiende a nivel institucional por “Comunidades de Aprendizaje Profesional”? ¿Cómo perciben que ha sido la trayectoria institucional para implementar las Comunidades de	¿Cómo se determinan las temáticas a abordar en las Comunidades de Aprendizaje Profesional?	¿Cómo se evalúa el impacto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional a nivel institucional?

		Aprendizaje Profesional?		
--	--	-----------------------------	--	--

Anexo C. Consentimiento informado.



Facultad de
Ciencias de la Educación

Consentimiento Informado

Estimado/o profesor/a:

En el marco del Programa de Magíster en Educación Basado en Competencias, de la Facultad de Educación de la Universidad de Talca, y como parte del Trabajo de Graduación para optar al grado académico de Magíster en Educación Basada en Competencias, solicito a usted su colaboración para participar de un Focus Group que tiene como objetivo recoger información con respecto a la implementación de las orientaciones nacionales relacionadas a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903. Se destaca, que, toda la información que proporcione durante el encuentro será presentada de manera agregada y anónima, sin identificación de la fuente y solo con fines investigativos. Junto a esto, la participación solicitada consiste en una colaboración voluntaria y no remunerada, por lo que el tiempo destinado a la entrega de información será determinado de acuerdo con su disponibilidad personal. Además, se informa que este encuentro se realizará el día jueves 16 de diciembre del año 2021 a las 15:30 horas, mediante la plataforma digital Zoom, posibilitando la grabación de dicho espacio con fines de recurrir a las fuentes e información entregada para la investigación ya enunciada.

Al firmar este consentimiento usted declara:

- a. Estar en pleno conocimiento que la información obtenida será absolutamente confidencial, y que no aparecerá su nombre ni datos personales.
- b. Estar de acuerdo en participar de esta investigación de manera absolutamente voluntaria.

En caso de requerir mayor información, puede comunicarse con la estudiante de posgrado Evelyn Acevedo Molina, al correo evelyn.acevedo@utalca.cl o con el Académico patrocinante de esta investigación el Dr. Jorge Alarcón Leiva, al correo joalarcon@utalca.cl.

Agradece cordialmente a usted,

Evelyn Acevedo Molina
Estudiante de Magíster de Educación Basada en Competencias
Universidad de Talca

Talca, diciembre del 2021

Declaración de Consentimiento Informado

Yo, _____,
Cédula de Identidad _____, de nacionalidad _____,
mayor de edad, y de profesión _____,
consiento participar en la investigación denominada **“Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente: Orientaciones para la profesionalización y el desarrollo de competencias de los docentes en ejercicio”** y autorizo que se realicen los procedimientos anteriormente descritos, exclusivamente para los fines señalados en el documento.

Fecha: _____

Firma y Rut: _____

Anexo D. Validación de matriz de preguntas de grupo focal con profesores evaluados.



Facultad de
Ciencias de la Educación

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estimado(a) docente:

Junto con saludar, me dirijo a usted en su calidad de experto de la educación, considerando su experiencia y conocimiento, con la finalidad de solicitar su colaboración para la revisión y validación del instrumento que a continuación se presenta, el cual se utilizará para recoger antecedentes sobre la implementación de los lineamientos nacionales relacionados a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento se enmarca en la investigación denominada “Sistema nacional de profesionalización docente: una propuesta de articulación para el desarrollo de competencias docentes en las escuelas” la cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Basada en Competencias.

Esperando su colaboración en este proceso, agradece cordialmente a usted,

Evelyn Acevedo Molina
Estudiante de Magíster de Educación Basada en Competencias
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad de Talca

I. INFORMACIÓN GENERAL

Para contextualizar el proceso de validación que se solicita, en primer lugar, se presenta el instrumento que orientará el Focus Group que se realizará con los docentes de la Corporación Educacional Eduardo Martín Abejón de Constitución, encuentro que permitirá recoger información sobre la implementación de las orientaciones nacionales relacionadas a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento está organizado por objetivos que tributan al desarrollo de la investigación antes mencionada, la cual tiene como finalidad analizar las características del sistema profesional docente en Chile y proponer estrategias para promover el desarrollo de competencias docentes en el ámbito escolar.

A continuación, se presenta el instrumento que orientará el Focus Group, el cual se pretende validar con su participación.

Tabla 1:
Focus Group Docentes Evaluados

FOCUS GROUP				
SISTEMA NACIONAL DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS				
Objetivos	Categorías	Pregunta central	Pregunta derivada 1	Pregunta derivada 2
Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”	Contexto nacional de profesionalización docente	En cuanto a la normativa nacional promulgada el año 2016 ¿qué aspectos de la Ley 20.903 conoce, especialmente en cuanto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente?	¿Cuáles son los contenidos de la Ley 20.903 que considera más relevantes para su desarrollo profesional docente?	¿Cómo modificó su quehacer en el aula la implementación de la ley que promueve el desarrollo profesional docente a nivel nacional?
Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente,	Documentos ministeriales de profesionalización docente	¿Qué entiende por “profesionalización del rol docente”?	De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han contribuido, en mayor medida, en la	En su institución, ¿cómo se han implementado las orientaciones ministeriales para la promoción del desarrollo docente? ¿Cómo evalúa el impacto de la implementación de las orientaciones ministeriales en su institución?

<p>orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.</p>			<p>mejora de su práctica docente en el aula?</p> <p>De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han contribuido, en menor medida, en la mejora de su práctica docente en el aula?</p>	
<p>Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.</p>	<p>Evaluación docente</p>	<p>Considerando que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promueve la cualificación de los profesores ¿cuál es la relación que visualiza entre la evaluación docente y la Ley 20.903?</p>	<p>Desde su rol docente ¿qué cambios visualiza en sus prácticas desde la implementación de la evaluación docente en el marco de la Ley 20.903?</p> <p>¿Cómo contribuyó su proceso de evaluación docente en la mejora de</p>	<p>Según su experiencia, ¿qué diferencias observa en los profesores evaluados y los que aún no han realizado su proceso de evaluación docente?</p>

		Según su experiencia, ¿concibe la evaluación docente como parte del proceso de profesionalización o como un elemento externo a este proceso? ¿Por qué?	<p>sus prácticas pedagógicas?</p> <p>En su práctica docente, ¿qué cambios ha generado luego de ser evaluado a nivel ministerial?</p>	
Analizar elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.	Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes	<p>¿Qué entiende por “cultura de desarrollo de competencias docentes”?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que forman parte de la cultura de desarrollo de competencias docentes en su institución?</p>	Considerando su experiencia en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ¿cómo ha contribuido usted para promover una cultura de desarrollo de competencias docentes en su institución?	¿Cuáles son las necesidades que usted visualiza para sistematizar su desarrollo profesional docente?
	Comunidades de aprendizaje profesional	<p>¿Qué entiende por “Comunidades de Aprendizaje Profesional”?</p> <p>¿Cómo han contribuido las Comunidades de Aprendizaje Profesional en su desempeño docente?</p>	<p>¿Cómo se determinan las temáticas a abordar en las Comunidades de Aprendizaje Profesional de su institución?</p> <p>Desde su rol como profesor ¿Cuál ha sido su contribución para el desarrollo de las Comunidades de</p>	¿Cómo evalúa el impacto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en su colegio?

			Aprendizaje Profesional en su Institución?	
--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

II. ANTECEDENTES DEL EXPERTO/A

Tabla 2:
Antecedentes del experto/a

Nombre	
Título Profesional	
Posgrado o postítulo	
Institución en la que se desempeña	
Cargo	
Firma	

Fuente: Elaboración propia.

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

A continuación, se presenta una escala tipo Likert, que permitirá conocer su evaluación respecto al instrumento construido para orientar el Focus Group que recogerá antecedentes con respecto a la profesionalización del rol docente en el ámbito escolar. Las condiciones que se consideran para la validación del instrumento son:

- i. Pertinencia: las preguntas centrales y derivadas mantienen relación lógica con el objetivo y dimensión/es declarada/s permitiendo recoger antecedentes centrales sobre la temática a abordar.
- ii. Claridad: las preguntas centrales y derivadas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- iii. Suficiencia: las preguntas centrales y derivadas, que pertenecen a una misma dimensión, bastan para obtener información y evaluarla.

La escala consta de 4 categorías de acuerdo: Muy de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Medianamente en desacuerdo, Muy en desacuerdo. Marque con una X el grado de acuerdo que lo represente, considerando la siguiente tabla de equivalencia:

Tabla 3

Tabla de equivalencia: Percepción del evaluador

Percepción del evaluador	
4	Muy de acuerdo
3	Medianamente de acuerdo
2	Medianamente en desacuerdo
1	Muy en desacuerdo

Es importante destacar que, opcionalmente, puede agregar observaciones en cada indicador evaluado y al finalizar la pauta de validación en el apartado “*Observaciones Generales*”. Junto a ello, se solicita incorporar la/s pregunta/s que usted considere que no ha/n sido formulada/s y que es/son necesaria/s de establecer para recoger información de cada objetivo y categoría declarada.

Una vez terminada su validación, se solicita enviar el instrumento al correo evelyn.acevedo@utalca.cl

IV. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Tabla 4:
Pauta de validación Focus Group Docentes Evaluados

PAUTA DE VALIDACIÓN FOCUS GROUP						
Objetivo N°1: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.						
Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con la categoría y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					

	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la categoría declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°2: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los					

	procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el					

desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la categoría declarada.					
La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°3: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					

	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°4: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	Las categorías establecidas se relacionan con el objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas centrales se relacionan con las categorías asociadas al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con las preguntas centrales de la cual se desprenden.					
Claridad	Las preguntas centrales son claras y coherentes con los ámbito y el objetivo.					
	La redacción de las preguntas centrales permiten orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					

Suficiencia	Las categorías establecidas dan cobertura al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Observaciones generales:

Fuente: Elaboración propia.

Anexo E. Validación de matriz de preguntas de grupo focal con equipos directivos y técnicos pedagógicos.



Facultad de
Ciencias de la Educación

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estimado(a) docente:

Junto con saludar, me dirijo a usted en su calidad de experto de la educación, considerando su experiencia y conocimiento, con la finalidad de solicitar su colaboración para la revisión y validación del instrumento que a continuación se presenta, el cual se utilizará para recoger antecedentes sobre la implementación de los lineamientos nacionales relacionados a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento se enmarca en la investigación denominada “Sistema nacional de profesionalización docente: una propuesta de articulación para el desarrollo de competencias docentes en las escuelas” la cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Basada en Competencias.

Esperando su colaboración en este proceso, agradece cordialmente a usted,

Evelyn Acevedo Molina
Estudiante de Magíster de Educación Basada en Competencias
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Universidad de Talca

I. INFORMACIÓN GENERAL

Para contextualizar el proceso de validación que se solicita, en primer lugar, se presenta el instrumento que orientará el Focus Group con los Equipos de Gestión y Técnicos Pedagógicos de la Corporación Educacional Eduardo Martín Abejón de Constitución y la Corporación Educacional Santiago Oñederra de Constitución, encuentro que permitirá recoger información sobre la implementación de las orientaciones nacionales relacionadas a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento está organizado por objetivos que tributan al desarrollo de la investigación antes mencionada, la cual tiene como finalidad analizar las características del sistema profesional docente en Chile y proponer estrategias para promover el desarrollo de competencias docentes en el ámbito escolar.

A continuación, se presenta el instrumento que orientará el Focus Group, el cual se pretende validar con su participación.

Tabla 1:
Focus Group Equipo de Gestión y Técnico Pedagógico

FOCUS GROUP
SISTEMA NACIONAL DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS

Objetivos	Categorías	Pregunta central	Pregunta derivada 1	Pregunta derivada 2
Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”	Contexto nacional de profesionalización docente	En cuanto a la normativa nacional promulgada el año 2016 ¿qué aspectos de la Ley 20.903 conocen, especialmente en cuanto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente?	¿Cuáles son los contenidos de la Ley 20.903 que consideran más relevantes para promover el desarrollo profesional docente en el sistema escolar?	¿Cómo modificó el trabajo de los profesores la implementación de la ley que promueve el desarrollo profesional docente a nivel nacional? Según su parecer, ¿se evidencia una mejora en el rol docente a partir de la implementación de la Ley 20.903”?
Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo	Documentos ministeriales de profesionalización docente	A nivel de su institución educativa, ¿qué se entiende por “profesionalización del rol docente”?	De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y	Como Equipo de Gestión y Técnico Pedagógico ¿cómo han promovido la implementación de las orientaciones ministeriales en el desempeño docente?

<p>de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.</p>			<p>directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han orientado, en mayor medida, el proceso de profesionalización docente a nivel institucional?</p> <p>De los lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente), ¿cuáles son los que han orientado, en menor medida, el proceso de profesionalización docente a nivel institucional?</p>	<p>¿Cómo evalúan el impacto de la implementación de las orientaciones ministeriales en el desempeño profesional de los docentes en la institución?</p>
<p>Determinar criterios para evaluar el</p>	<p>Evaluación docente</p>	<p>Considerando que el Sistema de Desarrollo</p>	<p>Desde su rol como Equipo de Gestión y</p>	<p>En cuanto a los profesores que han</p>

<p>impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.</p>		<p>Profesional Docente, promueve la cualificación de los profesores ¿cuál es la relación que visualizan entre la evaluación docente y la Ley 20.903?</p> <p>Según la experiencia institucional, ¿la evaluación docente se concibe como parte del proceso de profesionalización del profesorado o como elemento externo a este proceso? ¿Por qué?</p>	<p>Equipo Técnico Pedagógico, ¿qué cambios visualizan en las prácticas docentes desde la implementación de la evaluación docente en el marco de la Ley 20.903?</p> <p>¿Cómo ha contribuido la implementación de la evaluación docente al desarrollo profesional de los profesores?</p>	<p>participado del proceso de evaluación docente y los que aún no lo han hecho, ¿qué diferencias se pueden observar en su desempeño profesional en el aula?</p>
<p>Analizar elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.</p>	<p>Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes</p>	<p>¿Qué se entiende a nivel institucional por “cultura de desarrollo de competencias docentes”?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que forman parte de la cultura de desarrollo de competencias docentes?</p>	<p>¿Cómo perciben que ha sido la trayectoria institucional para promover el desarrollo de competencias docentes en la escuela?</p>	<p>¿Cuáles son las necesidades institucionales que se presentan para fomentar la cultura de desarrollo de competencias docentes?</p>

	<p>Comunidades de aprendizaje Profesional</p>	<p>¿Qué se entiende a nivel institucional por “Comunidades de Aprendizaje Profesional”?</p> <p>¿Cómo perciben que ha sido la trayectoria institucional para implementar las Comunidades de Aprendizaje Profesional?</p>	<p>¿Cómo se determinan las temáticas a abordar en las Comunidades de Aprendizaje Profesional?</p>	<p>¿Cómo evalúan el impacto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional a nivel institucional?</p>
--	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

II. ANTECEDENTES DEL EXPERTO/A

Tabla 2:
Antecedentes del experto/a

Nombre	
Título Profesional	
Posgrado o postítulo	
Institución en la que se desempeña	
Cargo	
Firma	

Fuente: Elaboración propia.

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

A continuación, se presenta una escala tipo Likert, que permitirá conocer su evaluación respecto al instrumento construido para orientar el Focus Group que recogerá antecedentes con respecto a la profesionalización del rol docente en el ámbito escolar. Las condiciones que se consideran para la validación del instrumento son:

- i. Pertinencia: las preguntas centrales y derivadas mantienen relación lógica con el objetivo y dimensión/es declarada/s permitiendo recoger antecedentes centrales sobre la temática a abordar.
- ii. Claridad: las preguntas centrales y derivadas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- iii. Suficiencia: las preguntas centrales y derivadas, que pertenecen a una misma dimensión, bastan para obtener información y evaluarla.

La escala consta de 4 categorías de acuerdo: Muy de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Medianamente en desacuerdo, Muy en desacuerdo. Marque con una X el grado de acuerdo que lo represente, considerando la siguiente tabla de equivalencia:

Tabla 3

Tabla de equivalencia: Percepción del evaluador

Percepción del evaluador	
4	Muy de acuerdo
3	Medianamente de acuerdo
2	Medianamente en desacuerdo
1	Muy en desacuerdo

Es importante destacar que, opcionalmente, puede agregar observaciones en cada indicador evaluado y al finalizar la pauta de validación en el apartado “*Observaciones Generales*”. Junto a ello, se solicita incorporar la/s pregunta/s que usted considere que no ha/n sido formulada/s y que es/son necesaria/s de establecer para recoger información de cada objetivo y ámbito declarado.

Una vez terminada su validación, se solicita enviar el instrumento al correo evelyn.acevedo@utalca

IV. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Tabla 4:

Pauta de validación Focus Group Equipo de Gestión y Técnico Pedagógico

PAUTA DE VALIDACIÓN FOCUS GROUP						
Objetivo N°1: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.						
Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					

	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°2: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los					

	procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	El ámbito establecido da cobertura al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional					

docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°3: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con la categoría y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					

	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°4: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	Las categorías establecidas se relacionan con el objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas centrales se relacionan con las categorías asociadas al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con las preguntas centrales de la cual se desprenden.					
Claridad	Las preguntas centrales son claras y coherentes con los ámbito y el objetivo.					
	La redacción de las preguntas centrales permiten orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					

Suficiencia	Las categorías establecidas dan cobertura al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Observaciones generales:

Fuente: Elaboración propia.

Anexo F. Validación de preguntas de entrevista.



Facultad de
Ciencias de la Educación

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estimado(a) docente:

Junto con saludar, me dirijo a usted en su calidad de experto de la educación, considerando su experiencia y conocimiento, con la finalidad de solicitar su colaboración para la revisión y validación del instrumento que a continuación se presenta, el cual se utilizará para recoger antecedentes sobre la implementación de los lineamientos nacionales relacionados a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento se enmarca en la investigación denominada “Sistema nacional de profesionalización docente: una propuesta de articulación para el desarrollo de competencias docentes en las escuelas” la cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Basada en Competencias.

Esperando su colaboración en este proceso, agradece cordialmente a usted,

Evelyn Acevedo Molina
Estudiante de Magíster de Educación Basada en Competencias
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad de Talca

I. INFORMACIÓN GENERAL

Para contextualizar el proceso de validación que se solicita, se presenta el instrumento que orientará la entrevista que se realizará con la investigadora nacional y Doctora en Ciencias de la Educación Victoria Andrea Ruffinelli Vargas, encuentro que permitirá recoger información sobre la implementación de las orientaciones nacionales relacionadas a la profesionalización docente en el marco de la Ley 20.903.

Este instrumento está organizado por objetivos que tributan al desarrollo de la investigación antes mencionada, la cual tiene como finalidad analizar las características del sistema profesional docente en Chile y proponer estrategias para promover el desarrollo de competencias docentes en el ámbito escolar.

A continuación, se presenta el instrumento que orientará la entrevista, el cual se pretende validar con su participación.

Tabla 1:
Entrevista de Investigación

SISTEMA NACIONAL DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS			
Objetivos	Categorías	Pregunta central	Preguntas derivadas
Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”	Contexto nacional de profesionalización docente	¿Cuáles son los contenidos de la Ley 20.903 que considera más relevantes para promover el desarrollo profesional docente en el sistema escolar nacional?	¿Cuál es su apreciación sobre el impacto de la implementación de la Ley 20.903, como reguladora del proceso de profesionalización de los profesores en ejercicio? Considerando el desarrollo profesional docente antes del 2016 y el posterior a la promulgación de la Ley 20.903 ¿Cómo cree que modificó el trabajo y desempeño de los profesores la implementación de una ley que promueve el desarrollo profesional docente a nivel nacional?
Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estandares Indicativos de Desempeño, Evaluación	Documentos ministeriales de profesionalización docente	¿Qué entiende por “profesionalización del rol docente”?	De los lineamientos ministeriales ¿cuáles cree usted que orienta, en mayor medida, el proceso de profesionalización del rol docente? De los lineamientos ministeriales ¿Cuáles cree usted que orienta, en menor medida, el proceso de profesionalización del rol docente?

<p>Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.</p>			<p>¿Cómo percibe el impacto de la implementación de las orientaciones ministeriales en el desempeño profesional de los docentes?</p>
<p>Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.</p>	<p>Evaluación docente</p>	<p>Considerando que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promueve la cualificación de los profesores ¿cuál es la relación que visualiza entre la evaluación docente y la Ley 20.903?</p>	<p>Según su experiencia en el ámbito educativo ¿La evaluación docente se concibe como parte del proceso de profesionalización del profesorado o como elemento externo a este proceso? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo cree que ha contribuido la implementación de la evaluación docente al desarrollo profesional de los profesores?</p> <p>Con respecto a la evaluación de un profesor, ¿Cree que existe una brecha entre los resultados de la evaluación y su desempeño en el aula?</p> <p>¿Considera que la evaluación docente marca un hito en el proceso de profesionalización de los profesores?</p>

<p>Analizar elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.</p>	<p>Promoción de la cultura de desarrollo de competencias docentes</p>	<p>¿Qué entiende por cultura de desarrollo de competencias docentes?</p>	<p>¿Cuáles piensa que son los elementos que deben formar parte de la cultura de desarrollo de competencias docentes?</p> <p>¿Cuáles estima que son las necesidades que se presentan para fomentar la cultura de desarrollo de competencias docentes a nivel nacional?</p>
	<p>Comunidades de aprendizaje profesional</p>	<p>¿Cómo contribuyen las Comunidades de Aprendizaje Profesional al desarrollo de los docentes en ejercicio?</p>	<p>Si bien las Comunidades de Aprendizaje Profesional se determinan según la necesidad de cada institución ¿Cuáles cree que deben ser las temáticas que se deben abordar de manera continua en estos espacios?</p>

Fuente: Elaboración propia.

II. ANTECEDENTES DEL EXPERTO/A

Tabla 2:
Antecedentes del experto/a

Nombre	
Título Profesional	
Posgrado o postítulo	
Institución en la que se desempeña	
Cargo	
Firma	

Fuente: Elaboración propia.

III. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

A continuación, se presenta una escala tipo Likert, que permitirá conocer su evaluación respecto al instrumento construido para la entrevista que recogerá antecedentes con respecto a la profesionalización del rol docente en el ámbito escolar. Las condiciones que se consideran para la validación del instrumento son:

- i. Pertinencia: las preguntas centrales y derivadas mantienen relación lógica con el objetivo y dimensión/es declarada/s permitiendo recoger antecedentes centrales sobre la temática a abordar.
- ii. Claridad: las preguntas centrales y derivadas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- iii. Suficiencia: las preguntas centrales y derivadas, que pertenecen a una misma dimensión, bastan para obtener información y evaluarla.

La escala consta de 4 categorías de acuerdo: Muy de acuerdo, Medianamente de acuerdo, Medianamente en desacuerdo, Muy en desacuerdo. Marque con una X el grado de acuerdo que lo represente, considerando la siguiente tabla de equivalencia:

Tabla 3

Tabla de equivalencia: Percepción del evaluador

Percepción del evaluador	
4	Muy de acuerdo
3	Medianamente de acuerdo
2	Medianamente en desacuerdo
1	Muy en desacuerdo

Es importante destacar que, opcionalmente, puede agregar observaciones en cada indicador evaluado y al finalizar la pauta de validación en el apartado “*Observaciones Generales*”. Junto a ello, se solicita incorporar la/s pregunta/s que usted considere que no ha/n sido formulada/s y que es/son necesaria/s de establecer para recoger información de cada objetivo y ámbito declarado.

Una vez terminada su validación, se solicita enviar el instrumento al correo evelyn.acevedo@utalca.cl

IV. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Tabla 4:

Pauta de validación Entrevista de Investigación

PAUTA DE VALIDACIÓN FOCUS GROUP						
Objetivo N°1: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.						
Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con la categoría y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					

	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Caracterizar la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°2: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los					

	procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Documentar lineamientos ministeriales (Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, Modelo de formación para el					

desarrollo profesional docente y directivo, Estándares Indicativos de Desempeño, Evaluación Docente, orientaciones para el desarrollo de planes de formación continua a nivel escolar) sobre los procesos de articulación de las políticas y orientaciones nacionales para el sistema de desarrollo profesional docente.					
La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°3: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas centrales se relacionan con la categoría asociada al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con la pregunta central de la cual se desprende.					
Claridad	La pregunta central es clara y coherente con el ámbito y el objetivo.					
	La redacción de la pregunta central permite orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					
Suficiencia	La categoría establecida da cobertura al objetivo: Determinar criterios para evaluar el impacto de la Ley 20.903 en el proceso de evaluación docente.					

	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Objetivo N°4: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.

Criterios de validación	Indicadores	Grado de acuerdo				Observaciones
		4	3	2	1	
Pertinencia	La categoría establecida se relaciona con el objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas centrales se relacionan con las categorías asociadas al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	Las preguntas derivadas tienen directa relación con las preguntas centrales de la cual se desprenden.					
Claridad	Las preguntas centrales son claras y coherentes con las categorías y el objetivo.					
	La redacción de las preguntas centrales permiten orientar la discusión hacia la recolección de información del objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La redacción de las preguntas derivadas es comprensible, manteniendo elementos sintácticos y semánticos que permiten su entendimiento.					

Suficiencia	Las categorías establecidas dan cobertura al objetivo: Analizar los elementos orientadores para la promoción de la cultura de desarrollo profesional docente en las aulas.					
	La cantidad de preguntas permite recoger antecedentes consistentes de la dimensión declarada.					
	La cantidad de preguntas derivadas son suficientes para dar respuesta a la pregunta central.					

¿Hay alguna pregunta que no fue considerada y usted agregaría? ¿Cuál?

Observaciones generales:

Fuente: Elaboración propia.

