



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

# DOCENCIA Y DESARROLLO PROFESIONAL:

## FUNDAMENTOS, DEBATES Y PERSPECTIVAS

EDITOR

**LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ**



FACULTAD  
DE FILOSOFÍA  
Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE









**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

# **DOCENCIA Y DESARROLLO PROFESIONAL:**

## FUNDAMENTOS, DEBATES Y PERSPECTIVAS

EDITOR

**LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ**



FACULTAD  
DE FILOSOFÍA  
Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editor)

DOCENCIA Y DESARROLLO PROFESIONAL: FUNDAMENTOS, DEBATES Y PERSPECTIVAS

204 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editor), 2021.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-404-705-8

ISBN: 978-956-404-704-1

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital e Impresa.

Este libro fue sometido a un proceso de arbitraje externo, a través de sistema doble ciego, con anterioridad a su publicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

# CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	7
<b>PRIMERA PARTE: DEBATES Y DESAFÍOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EDUCACIÓN CONTINUA</b> .....	13
<b>Capítulo 1.</b> Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: avances, discursos y tensiones.....	15
<b>Capítulo 2.</b> Formador/a de docentes en servicio: hacia una delimitación del objeto de estudio.....	37
<b>Capítulo 3.</b> Aprendizajes en las trayectorias profesionales de directoras escolares chilenas.....	55
<b>Capítulo 4.</b> El modelo formativo del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio - Saberes Docentes.....	71
<b>SEGUNDA PARTE. UNA MIRADA AL PRESENTE DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EDUCACIÓN CONTINUA</b> .....	89
<b>Capítulo 5.</b> Investigación sobre desarrollo profesional docente: diseños metodológicos y rol de los actores educativos.....	91
<b>Capítulo 6.</b> Revisión de literatura sobre aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares.....	115
<b>TERCERA PARTE. INVESTIGACIONES SOBRE PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EDUCACIÓN CONTINUA</b> .....	131
<b>Capítulo 7.</b> La evaluación formativa en la educación intercultural indígena. Una discusión pendiente para la educación continua de docentes.....	133
<b>Capítulo 8.</b> Necesidades de desarrollo profesional de equipos directivos en la Educación Técnico Profesional.....	147
<b>Capítulo 9.</b> Los desafíos de las y los asistentes de la educación en el ámbito de la convivencia escolar a partir de una experiencia formativa.....	167
<b>Capítulo 10.</b> Desarrollo de capacidades profesionales en el contexto de una formación continua comunal.....	187





The background is a solid dark blue color. In each of the four corners, there are decorative elements consisting of three concentric, slightly offset orange lines forming a square-like shape, creating a sense of depth and movement.

# PRESENTACIÓN



## PRESENTACIÓN

---

El libro *Docencia y desarrollo profesional. Fundamentos, debates y perspectivas* surge de las experiencias sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente del equipo de académicos/as y profesionales del Centro de Estudios Saberes Docentes. Este equipo ha querido aportar con sus reflexiones, desde una perspectiva crítica, al fortalecimiento del ejercicio de la profesión docente y directiva, y de otros actores del sistema escolar. Se busca, así, contribuir a una resignificación del modelo de educación continua docente del país.

Las investigaciones que se presentan en este libro se caracterizan por estar realizadas para y con los actores del sistema educativo, legitimando de esta manera tanto la multidisciplinariedad como la valoración de la experiencia docentes en ejercicio y de sus saberes en contexto. Cada uno de los capítulos constituye un aporte significativo a la transformación de las escuelas y los espacios educativos de Chile y de otras realidades geográficas.

La primera parte de este libro, "Debates y desafíos en la investigación sobre desarrollo profesional docente y educación continua", se inicia con el capítulo "Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: avances, discursos y tensiones". En este capítulo se realiza una exhaustiva revisión de la formación continua en Latinoamérica junto con un análisis de los ejes de resignificación de la educación continua y cómo estos han transitado desde un enfoque remedial-instrumental hacia un enfoque de desarrollo profesional. Además, se aborda una interesante discusión entre profesionalización y desprofesionalización, y las conceptualizaciones sobre el desarrollo profesional docente que apuntan a generar un nuevo tipo de relación en las escuelas y que, por esta razón, entran en tensión con la cultura escolar y organizacional vigente.

En segundo lugar, el capítulo "Formador/a de docentes en servicio: hacia una delimitación del objeto de estudio" ofrece una revisión bibliográfica de artículos y libros sobre la figura del formador o la formadora en educación continua de profesores y profesoras de los últimos veinte años en el contexto iberoamericano. El análisis se centra en la identificación de las comprensiones predominantes del concepto de formación de formadores/as y en las distinciones que se establecen en torno a este/a, así como en la caracterización que los estudios referidos hacen sobre el formador o la formadora de profesores y profesoras en educación continua.

El tercer capítulo de esta primera parte, "Aprendizajes en las trayectorias profesionales de directoras escolares chilenas", da cuenta de los resultados de una investigación que tuvo por objetivo indagar, a través de un enfoque biográfico-narrativo, en las trayectorias profesionales de un grupo de directoras de establecimientos educativos chilenos. Esta investigación analizó los elementos que componen las trayectorias profesionales de diez directoras escolares y buscó conocer cuáles son los aprendizajes que se generan en estas trayectorias para llegar al cargo de dirección escolar.

Cierra esta primera parte del libro el capítulo "El modelo formativo del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio - Saberes Docentes". Aquí se presenta el modelo pedagógico del Centro Saberes Docentes, el que surge de la vasta experiencia del Centro en la implementación de programas de educación continua para docentes. Para ello, se revisa el proceso de construcción del modelo desde una perspectiva teórica y metodológica. Se destacan los focos formativos y metodológicos, y los fundamentos del modelo: *la reflexión profesional, las comunidades profesionales de aprendizaje y la investigación acción protagónica*.

*Se relevan también los principios que sustentan el modelo: justicia social, perspectiva de género, participación democrática y ciudadanía para la democracia.*

La segunda parte del libro, "Una mirada al presente de la investigación sobre desarrollo profesional docente y educación continua", se compone de dos capítulos. El primero, "Diseños de investigación sobre desarrollo profesional docente: aproximaciones metodológicas y rol de los actores involucrados", aborda los aspectos metodológicos de investigaciones de alto nivel en Chile relacionadas con el aprendizaje docente y el desarrollo profesional. Para ello, realiza una revisión de investigaciones Fondecyt desarrolladas en un lapso de cinco años con foco en los diseños metodológicos y el rol de los protagonistas del desarrollo profesional -los y las docentes- en la investigación educativa. El capítulo entrega aprendizajes y conclusiones que favorecen la instalación de una agenda de investigación en este ámbito.

El segundo capítulo, "Revisión de literatura sobre aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares", expone los resultados de una investigación que, mediante la revisión sistemática de literatura en revistas científicas de educación, contribuye a demarcar el campo investigativo y profundizar en los procesos de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares. Los resultados de este estudio son un aporte clave para el desarrollo de nuevas investigaciones y para la generación de procesos formativos y de políticas públicas que aporten al cumplimiento de las responsabilidades propias de este rol.

La tercera y última parte de este libro, "Investigaciones sobre programas y experiencias de desarrollo profesional docente y educación continua", se inicia con el capítulo "La pertinencia de la evaluación formativa en la educación intercultural indígena". Este capítulo aborda un tema que ha sido poco estudiado en Chile y en otras realidades. A través de una revisión de literatura, se constata la preeminencia del paradigma sumativo-calificativo entre los y las educadores tradicionales lo que constituye un desafío para una formación continua con pertinencia intercultural.

Luego, en el capítulo "Necesidades de desarrollo profesional de equipos directivos en la Educación Técnico Profesional", se analizan los desafíos y las necesidades de aprendizaje que identifican equipos directivos de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional que participaron de un programa de formación y acompañamiento al liderazgo escolar. Mediante un estudio exploratorio se develan hallazgos significativos para la formación continua Técnico Profesional, los que se vinculan a elementos como la necesidad de construcción de una identidad que les distinga de otras modalidades, la superación de la tensión entre los parámetros con los que son evaluados los centros educativos y las tareas propias de un centro educativo Técnico Profesional, y la necesidad de actualizar los recursos tecnológicos de cada centro educativo.

El capítulo "Los desafíos de las y los asistentes de la educación en el ámbito de la convivencia escolar a partir de una experiencia formativa" se refiere a la relevancia de resignificar la educación continua en las y los asistentes de la educación. Para ello, presenta los resultados de un estudio de caso que identifica los desafíos que las y los asistentes de la educación perciben como pendientes en el ámbito de la convivencia escolar. Se evidencia en el estudio la necesidad de desarrollar proyectos educativos auténticamente inclusivos, donde se concrete una comprensión del fenómeno educativo como producto de una cultura escolar participativa.

Finalmente, el capítulo "Desarrollo de capacidades profesionales en el contexto de una formación continua comunal" analiza un programa de formación continua orientado a la evaluación de aula desde un enfoque formativo. En este capítulo se busca reconocer cuáles fueron las capacidades profesionales desarrolladas en el contexto de dicho programa, evidenciándose la

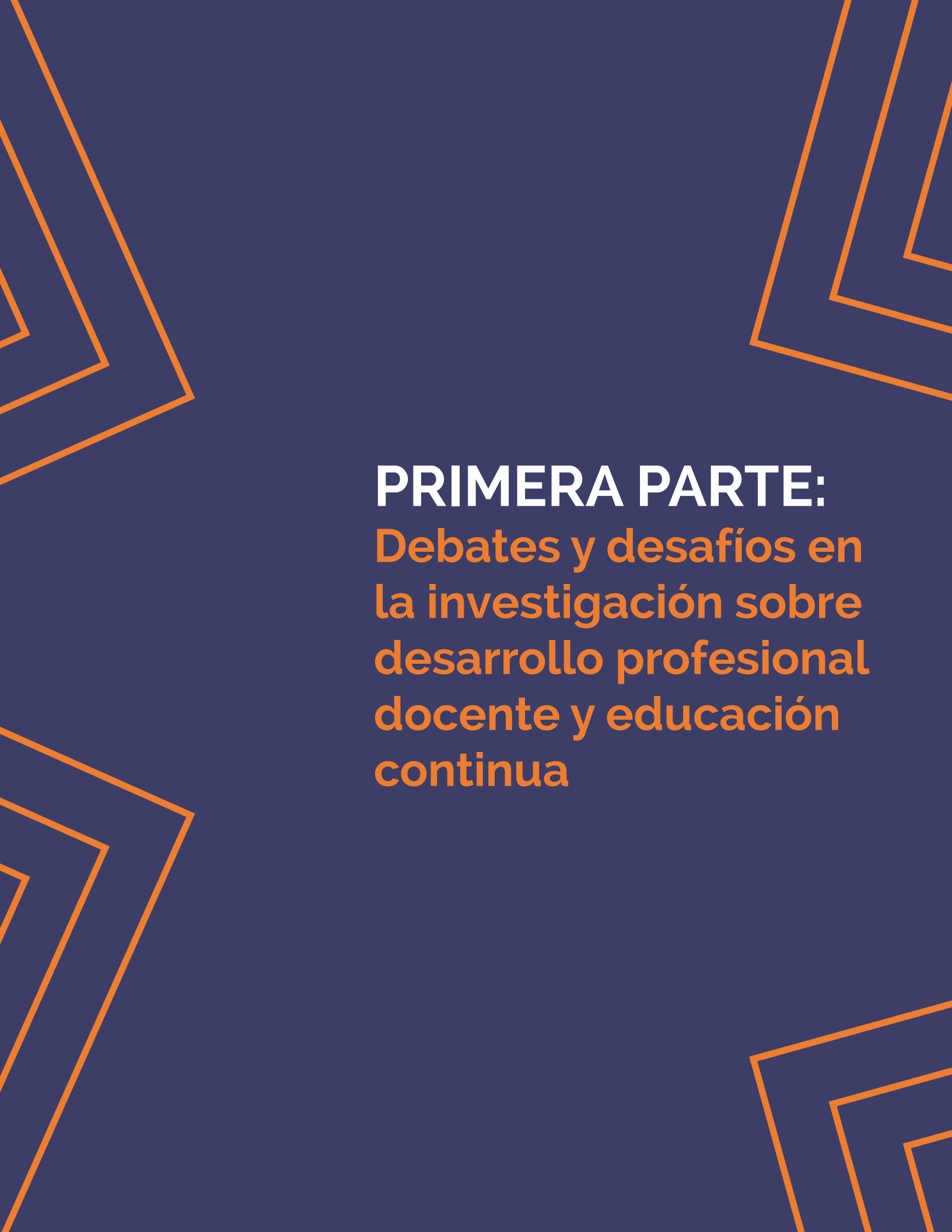
necesidad de entroncar la realidad de las escuelas con programas de formación basados en una teoría pedagógica formativa, sumado a espacios de formación continua que aseguren los derechos del profesorado.

No cabe duda, que la evidencia generada a partir de las investigaciones presentadas aquí contribuirá a la reflexión sobre la condición docente y de otros actores del sistema escolar, a la gestión educativa, y al fortalecimiento de la docencia y la carrera profesional de profesores y profesoras de Chile y también de otros países. Además, se espera que este libro sea un aporte al desarrollo de conocimiento relevante y pertinente en el ámbito de la educación continua docente y del sistema escolar en su conjunto.

Andrea Carrasco Sáez

Directora Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio.



The background is a solid dark blue color. In the four corners, there are decorative elements consisting of multiple concentric, slightly offset orange lines forming a square-like shape, creating a sense of depth and movement.

**PRIMERA PARTE:**  
**Debates y desafíos en  
la investigación sobre  
desarrollo profesional  
docente y educación  
continua**





## CAPÍTULO 1. RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE: AVANCES, DISCURSOS Y TENSIONES

---

Gabriela Martini Armengol

### 1. Contexto del debate sobre el rol y la formación continua docente

En América Latina la discusión sobre el rol y la formación docente se encuentra en el centro de la agenda de las políticas públicas educativas y de la investigación especializada desde hace tres décadas. Dicha discusión toma forma y genera miradas contrapuestas, a partir de la convergencia de un conjunto de procesos, fenómenos e interpretaciones de estos que, ciertamente, trascienden el campo educativo.

Las transformaciones estructurales de corte neoliberal de los años 90, ocurridas en el marco de las denominadas reformas del Estado de segunda generación, promovidas por los organismos políticos, económicos y/o financieros multilaterales (Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y destinadas a la adecuación de los Estados de la región se expresan en el campo educativo en profundas reformas a las políticas públicas. Estas, junto con impulsar la privatización de la educación (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2018), han generado nuevos modelos de gestión educativa basados en la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos (Andrade, 2006), nuevas formas de regulación del trabajo docente (Martínez, 2006), reconceptualizaciones de la profesión docente con el consecuente impacto en su identidad profesional (Tenti, 2005; Anderson, 2018), y reformulaciones de los programas de formación inicial y continua docente (Unesco, 2016), entre otras transformaciones.

Otro elemento contextual que ha marcado la discusión son las conceptualizaciones y propuestas de políticas promovidas por Naciones Unidas, particularmente por la CEPAL en torno a la equidad y las políticas sociales compensatorias destinadas a contener la pobreza en la región, planteamiento sintetizado en la emblemática publicación *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992). En educación, dichas formulaciones se expresaron fundamentalmente a través de las propuestas del PREAL y de la Unesco.

Una temática gravitante en este debate ha sido la centralidad e incidencia de la calidad docente en los aprendizajes de los/las estudiantes y, como consecuencia, el logro de un sistema educativo más equitativo desde la perspectiva social, de género y territorial. Si bien los diagnósticos neoliberales sobre la crisis de la educación en los ochenta, que fundamentaron las reformas, signaban justamente la baja calidad de los/las docentes como responsables del deterioro educativo y de la baja la calidad educativa (Burbules y Densmore, 1992), el profesorado pasa ahora a ser concebidos como parte de la solución (Feldfeber, 2007).

El tema de la calidad docente ha nutrido así las demandas de profesionalización y la extensión de consecuentes políticas educativas reformistas, las que han sido promovidas por organismos internacionales como la Unesco (Unesco, 2013; Unesco, 2014; Unesco, 2016; Vezub, 2019) que en las últimas dos décadas ha impulsado programas de cambios para el fortalecimiento de la profesión y la transformación de las políticas de formación docente de los países de la región. Las políticas de profesionalización docente desarrolladas

incluyen desde los criterios de selección y reclutamiento de estudiantes de magisterio, pasando por los programas de formación inicial y permanente, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura y dinámica de la carrera docente, el sistema

de incentivos, hasta los mecanismos de evaluación del desempeño docente (Tenti, 2004, citado por Feldfeber, 2007, p.449).

Particularmente, las políticas públicas de formación continua docente han sido criticadas por la ausencia de directrices específicas en la materia y/o su infectividad y poca pertinencia. Entre otros aspectos, se ha criticado la falta de continuidad de los programas; la preeminencia de modelos, diseños u ofertas de formación comúnmente alejadas de las necesidades e intereses docentes; la descontextualización de los conocimientos entregados; la cobertura de temáticas aisladas; las expectativas docentes insatisfechas; la prevalencia de la iniciativa personal en la formación; las dificultades de acceso a la formación permanente; la precariedad de los/as formadores; la escasez de recursos; la no incorporación de la formación en el tiempo regular de trabajo; el bajo impacto del perfeccionamiento en el aula y en los resultados escolares; la generación de efectos perversos (credencialismo) por asociar la formación a remuneraciones y ascensos; la existencia de un mercado de formación desregulado; la heterogeneidad de instituciones formadoras sin acreditación; y la ineficacia de los modelos formativos en la generación de cambios en las prácticas pedagógicas (Assaél y Soto, 1992; Vaillant, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010; Guerrero, 2009; Unesco, 2013; Unesco, 2014; Unesco, 2016).

También se han criticado los contenidos de la formación promovida particularmente por los Estados, orientada, en la década del noventa, fuertemente a la apropiación de los nuevos modelos curriculares y a las adaptaciones a las modificaciones de la organización escolar desarrolladas en el contexto de las reformas, dando cuenta de la instrumentalización o los fines utilitarios de la formación. En este contexto, la formación tuvo como dispositivo paradigmático el tradicional curso masivo y estandarizado de duración limitada, conformado por módulos de conocimiento o habilidades específicas en los que se separa la teoría y la práctica, y que es impartido por expertos ajenos a la realidad escolar, debilidades de las cuales la literatura ha dado cuenta en abundancia (Assaél y Soto, 1992; Vaillant, 2005; Finocchio y Legarralde, 2006; Ávalos, 2007; Terigi, 2010; Unesco, 2013; Vezub, 2019). Sin embargo, pese a la constatación de estas deficiencias, las mismas permanecen hasta la actualidad (Vaillant y Cardoso, 2016).

Considerando este marco crítico, se ha emprendido el proceso de transformaciones de las políticas de formación docente señalado anteriormente. En este, la formación continua docente ha sido uno de los principales vehículos de las políticas que buscan el fortalecimiento de la profesión tras la consecución de mayores niveles de calidad tanto de los/as docentes como de los logros de aprendizaje de los/as estudiantes. Particularmente, para la formación permanente del profesorado, ha supuesto el comienzo de la reformulación de los programas, y de la reconceptualización y promoción de una revaloración social y política de la profesión docente, una nueva comprensión del desarrollo profesional docente (en adelante DPD) y el desarrollo de organismos gubernamentales especializados en formación en servicio (Vezub, 2019). Respecto a estos últimos destaca su institucionalización más bien tardía (durante la década del 2010) respecto del discurso sobre la profesionalización presente en la literatura especializada desde los años 90.

Las nuevas conceptualizaciones sobre la profesión docente, su rol y su formación permanente emergen en un contexto tensionado por la prevalencia de nociones tradicionales sobre la docencia (y aún presentes en la práctica pedagógica) y por los modelos de gestión educativas predominantes de orientación gerencial que presentan contradicciones con la nueva figura docente promovida por el discurso político y la literatura especializada. Ello genera múltiples tensiones, plantea numerosos desafíos a los propios docentes y evidencia contradicciones en las políticas públicas educativas.

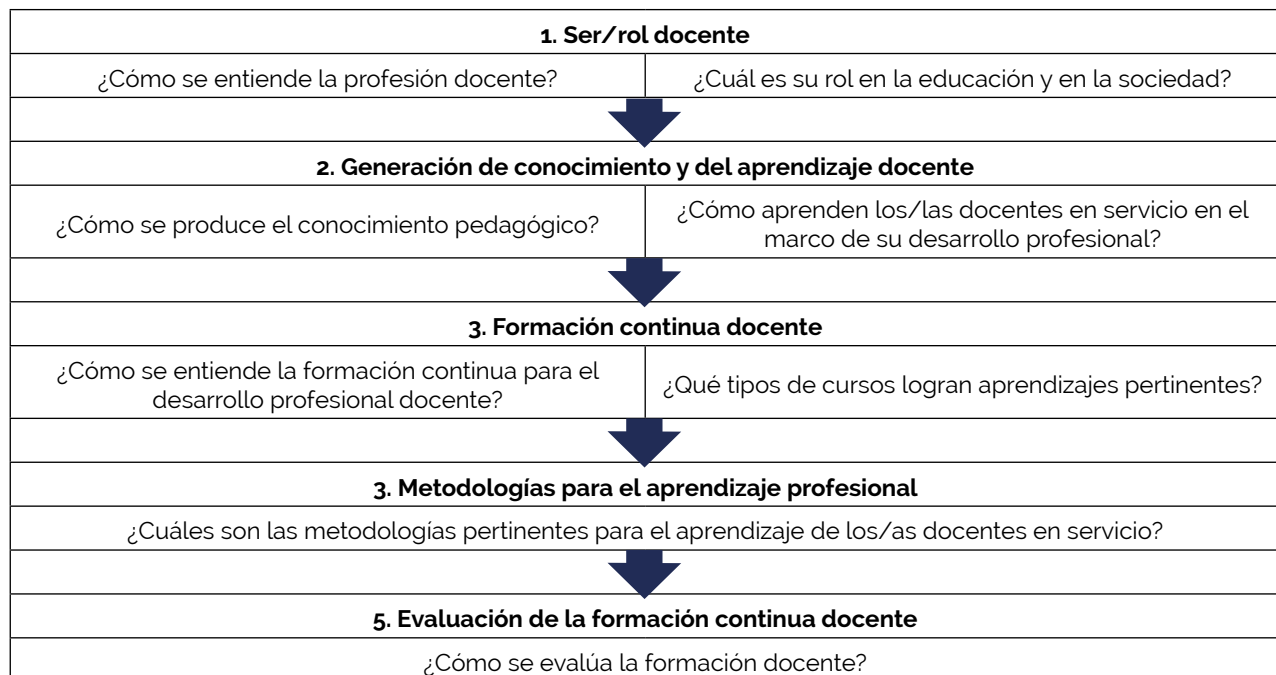
Actualmente apreciamos un proceso de tránsito entre dos enfoques o modelos referidos a la comprensión sobre el ser docente y su formación continua. Vezub (2013) denomina al primero "enfoque carencial-remedial-instrumental" y al otro, "enfoque de desarrollo profesional" y si bien, como señala la autora, no se dan en estado puro, responden a distintos intereses y comprensiones del trabajo docente. Implican, por tanto, un posicionamiento frente a la docencia, su formación y su desarrollo profesional.

Considerando los enfoques o modelos señalados, en este capítulo nos proponemos revisar las conceptualizaciones de la educación continua y de la profesión docente discutidas en la región en las últimas décadas, identificando y proponiendo un conjunto de dimensiones estructurantes de su resignificación. También pretendemos relevar avances del enfoque de desarrollo profesional, identificando tensiones y nudos críticos que se presentan para su implementación y para la profesión docente en el contexto de marcos educativos tradicionales y gobernados por modelos de gestión basados en la educación de mercado.

En cuanto a estas conceptualizaciones, hemos identificado, a partir de la revisión bibliográfica efectuada, cinco dimensiones que emergen como ejes transformativos o de resignificación del ser docente y su formación permanente, ejes ciertamente interrelacionados y que han incidido en los cambios de las políticas públicas en la materia. Dichas dimensiones, así como las preguntas que definen su contenido central y que pretendemos abordar en este análisis, se describen en la Figura 1.

**Figura 1**

*Dimensiones de transformación del ser docente y de la formación continua docente*



## El ser/rol docente

La primera dimensión de los enfoques identificados aborda la antigua y extensa discusión, configurada y reconfigurada históricamente, en torno al ser docente, al estatus del oficio y a su comprensión como una técnica o una profesión, nociones de las que se deriva su identidad y rol tanto en los procesos educativos como en la sociedad. Esta dimensión es estructurante dado que la comprensión y las definiciones que le son asociadas definen los siguientes ámbitos abordados.

El ser docente ha transitado por una amplia gama de interpretaciones polares que han signado el estatus docente como un oficio, como un arte (Villegas-Reimers, 2003) o como una técnica que consiste en aplicar metodologías de enseñanza (Assaél y Soto, 1992). El/la docente es visto, así, como un técnico que pone en práctica o reproduce planes diseñados por expertos. Estas visiones, a decir de Schön (1998), se sustentan en una epistemología positivista de la práctica docente. Asimismo, la docencia ha sido conceptualizada como una profesión en agonía que merece desaparecer por ser un mero instrumento colonizador o bien una actividad semiprofesional y proletarizada (Lyotard, 1987; Illich, 1971; Perrenoud, 2004).

La discusión en torno a la actividad docente también está marcada por la tensión entre las visiones del profesorado como trabajadores/as de la enseñanza, compartiendo por tanto las mismas condiciones y reivindicaciones de los/las trabajadores/as en general, o como profesionales, compartiendo las cualidades que definen a las profesiones (Gadotti, 1996 y Villegas-Reimers, 2003, en Louzano y Moriconi, 2014).

Para diversos autores/as, el carácter profesional del trabajo docente no está en discusión. Los elementos profesionales de la docencia, según plantea Ávalos (s/f, basada en Abbot, Yinger y Eraut), estarían dados por una base de conocimientos sólida, específica, compleja y adaptable a las necesidades del contexto, por la institucionalización de la preparación (formación terciaria), por el reconocimiento social en torno las competencias propias de la docencia (jurisdicción sobre un campo propio de ejercicio) y por el control sobre la calidad del ejercicio profesional desarrollado a través de los gremios, los sistemas formativos (ingreso, egreso a la carrera, entrada al campo laboral) y los controles del propio espacio escolar (códigos de ética, estándares y evaluación del desempeño, entre otros) (Ávalos, s/f; Ávalos, 2010).

Otros atributos del carácter profesional de la docencia son un determinado ethos docente o sentido de identidad colectiva (Day, 2005), la valoración de pares de referencia (Marcelo y Vailllant, 2009), la autonomía en el ejercicio de la profesión (Contreras, 2001), la especificidad de su ejercicio, las competencias profesionales (Perrenoud, 2004), el código ético y compromiso pedagógico (Freire, 2005a), y la adaptabilidad de las prácticas y pericia (Schön, 1998).

Definido así el/la docente como un sujeto profesional y ratificado, al menos por la literatura, el carácter profesional de la docencia, Hargreaves (1996) plantea la distinción entre profesionalismo y profesionalización. Por una parte, la profesionalización (*ser un profesional*) la comprende como la posición social y el mejoramiento del prestigio de la docencia. El profesionalismo (*ser profesional*), en tanto, lo asocia con atributos del ejercicio de la docencia tales como el mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica. Al respecto, analiza la evolución del profesionalismo docente en cuatro etapas históricas o edades: el pre-profesional, el profesional autónomo, el profesional colegiado y la edad post-profesional, etapas signadas por las transformaciones en el ejercicio de la docencia, los modelos de enseñanza-aprendizaje, las formas de aprendizaje profesional, el desarrollo individual y colectivo de la profesión, las regulaciones externas e internas de la profesión y la tensión entre profesionalización y desprofesionalización.

Junto a esta comprensión del ser docente como sujeto profesional, se encuentra otra vertiente proveniente de las ciencias sociales (Cuenca, 2020), la pedagogía crítica y los movimientos pedagógicos latinoamericanos, que han sumado las categorías de sujeto social, sujeto político o sujeto de acción política. Nociones que, ligadas a una reconfiguración de la identidad docente y a sus subjetividades, y en el marco de la comprensión de la educación como una herramienta transformativa y liberadora (Freire, 2005b), aluden a la trascendencia del acto educativo en la sociedad, a su compromiso social y a su actuación en la sociedad. Es decir, el/la docente se entiende como un sujeto

con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (Martínez M. C., 2006, p.244).

Si bien las caracterizaciones de la profesionalidad y la profesionalización docente y particularmente las condiciones para su desarrollo profesional efectivo continúan siendo un tema de debate, lo cierto es que la cualidad profesional de la docencia se asienta como un elemento constitutivo de esta, siendo ampliamente recogida por la literatura, por las políticas públicas y por los/las propios/as docentes, quienes la han incorporado como una reivindicación de su quehacer laboral, instalando así el concepto de DPD en el debate.

## Generación de conocimiento y del aprendizaje docente

Una segunda dimensión que ha nutrido las reconceptualizaciones sobre la educación continua y la profesión docente y, por ende, el tránsito entre los enfoques o modelos referidos es la generación del conocimiento pedagógico y, estrechamente vinculado a ello, la generación de aprendizajes docentes. Es de interés abordar esta dimensión, en tanto la producción académica en esta materia ha influido tanto en el debate sobre la profesionalización docente como en las características de las políticas de formación desarrolladas en las últimas décadas.

**Generación de conocimiento.** Existen distintos marcos interpretativos sobre cuál es y cómo se genera el conocimiento pedagógico que funda la base de conocimientos requeridos para ejercer la docencia. Sin pretender desarrollar aquí un análisis exhaustivo, cabe distinguir tres perspectivas respecto de la comprensión del conocimiento docente reseñadas por Louzano y Moriconi (2014) basadas en Puentes, Aquino y Neto (2009), cuyo foco distintivo son el conocimiento, los saberes y las competencias:

- *El conocimiento.* El exponente central de esta perspectiva es Lee Shulman (1987, 2005), para quien el conocimiento base para la enseñanza es entendido como la representación de creencias y concepciones que orientan la práctica educativa. Sus dimensiones son: conocimiento del contenido (materia impartida); conocimiento didáctico general (principios de manejo y organización de las clases); conocimiento del currículo (programas y materiales); conocimiento didáctico del contenido (forma en que se imparten los contenidos); conocimiento sobre los/as estudiantes y sus características; conocimiento de los contextos educativos (financiamiento, gestión, carácter de la comunidad); y conocimiento de los fines de la educación (objetivos, valores, fundamentos filosófico-históricos de la educación). Los elementos que generan estos conocimientos son la formación académica de la disciplina, los materiales y el contexto del proceso educativo, la

investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano y la práctica. Desde esta perspectiva, conocimiento pedagógico del contenido es el que cobra mayor importancia en la formación del profesorado.

- *Los saberes.* Maurice Tardiff y Clermont Gautier (2001) son los exponentes centrales de esta perspectiva. Ellos utilizan el término "saberes" en referencia a la acción de conocer, comprender y saber hacer, del campo docente. Desde esta perspectiva, los/las profesores/as movilizan cuatro tipos de saberes en su ejercicio docente: saberes de la ciencia de la educación (conjunto de conocimientos profesionales no vinculados al acto de enseñanza); saberes disciplinarios (referentes a los conocimientos de cada materia); saberes curriculares (referidos a la transformación de los saberes producidos por la ciencia en lo que será enseñado en las escuelas); saberes experienciales (relacionados con el trabajo diario docente y su conocimiento de su entorno, surgidos de la experiencia y validados a través de esta). Estos saberes constituyen un "reservorio" de donde el maestro extrae "sus certezas, sus modelos de la realidad, sus razones, sus argumentos, sus juicios [que definen su acción]" (Louzano y Moriconi, 2014, p.21).
- *Las competencias.* Este enfoque para la docencia ha sido desarrollado por múltiples autores entre los que destaca Philippe Perrenoud (2004), quien propone distinguir dos niveles de competencias docentes (capacidades que junto a conocimientos aportan a la práctica docente): nivel de competencias de referencia (campos o dominios que el/la docente considera prioritarios en los programas de formación docente, como, por ejemplo, la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje y de trabajar en equipo); y nivel de estructuración de las competencias, en el que se incorporan cuarenta y cuatro competencias específicas a través de las cuales se concretan los dominios de formación.

Como hemos señalado, estas comprensiones sobre el conocimiento pedagógico han incidido en los programas de formación docente, poniendo el foco en el desarrollo de contenidos o en el desarrollo de competencias individuales. Según Louzano y Moriconi (2014), las aportaciones de Shulman, más operativas, tratan de normalizar la formación docente, en tanto las nociones más conceptuales de Tardiff y Gautier intentan problematizarla. Para estos últimos autores, "la idea de que conocimientos, competencias o saberes puedan definir un programa de desarrollo profesional ignora que estos conceptos representarían 'modelos de saber y de poder'" (p.21).

**Generación de aprendizajes.** La evolución sobre la comprensión del aprendizaje docente está estrechamente ligada a la concepción sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre el cómo se construye la base del conocimiento docente y sobre el carácter individual o social de la profesión, cuestiones que también han incidido en los programas de formación continua docente, como se mostrará más adelante.

Si bien Vaillant y Cardoso (2016) constatan "la ausencia de referencias a las teorías de aprendizaje en servicio de los docentes [en los programas formativos]" (p. 10), la generación de aprendizajes de los/as profesores/as ha sido abordada en los últimos años a partir de las nociones de construcción social del conocimiento y, por ende, del carácter social del aprendizaje, del desarrollo de las teorías constructivistas del aprendizaje desarrolladas por Piaget y Vygotski y del asentamiento del concepto de aprendizaje profundo introducido por Marton y Säljö a fines de la década de los 70. Este último concepto, tras ser referido a las formas de aprendizajes de los niños y las niñas, se traslada a la reflexión sobre cómo aprenden los/as docentes.

Así, en el ámbito de la formación docente continua, ello ha implicado el tránsito de procesos de formación que transfieren información a procesos que co-construyen conocimiento. Esto es lo que Monereo (2010) denomina el paso de modelos formativos pre-constructivos a modelos formativos co-constructivos.

Trasladado el foco del aprendizaje desde lo individual a lo colectivo, se identifican diversas conceptualizaciones y las consecuentes fuentes de aprendizaje docente, entre las que destacan: la práctica docente y la reflexión en torno a ella, la interacción social en el espacio educativo (aprendizaje colaborativo) y la interacción con el contexto sociocultural del ejercicio profesional (la escuela). Por ende, los procesos formativos formales (cursos) quedan situados como una fuente del aprendizaje continuo más, perdiendo la centralidad de antaño.

**La práctica docente como fuente de aprendizaje.** La práctica docente como fuente de aprendizaje ha sido cada vez más relevada por la literatura, aportando a la reconfiguración de los procesos de formación profesional docente. Al respecto, se observa un cambio central en la valoración del conocimiento experto y las habilidades y competencias como pertenencia individual, al reconocimiento de la práctica profesional docente comprendida como

un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez, 1998, p.198).

El desarrollo teórico en torno a la práctica y la reflexividad ha sido influido fuertemente por Schön (1987) con su propuesta de una nueva epistemología de la práctica y la noción del profesional reflexivo. En lo central, el autor sitúa la praxis docente en contextos de alta complejidad, cambio e incertidumbre, y tensiones que requieren un abordaje profesional y no técnico, superando la separación entre conocimiento teórico y práctico, que permita la resolución de problemas concretos en el aula. En este sentido, la reflexión docente, como forma de conocimiento, es lo que debiera orientar la acción. Plantea, así, el concepto de pensamiento práctico como sostén del profesional reflexivo, el cual se construye a través *del conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción, y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

En la misma línea de la valoración de la práctica como fuente constitutiva de conocimiento y también en el marco del modelo de DPD, Cochran-Smith y Lytle (2003, referidas por Vezub, 2013) utilizan el concepto de *conocimiento de la práctica*, centrado en la indagación como actitud cognoscitiva y en la integración del saber teórico-práctico. Distinguen este enfoque del de *conocimiento para la práctica*, que sobrevalora el saber teórico y lo separa de la práctica, y del de *conocimiento en la práctica*, que comprende la acción y la reflexión sobre la práctica como la fuente esencial de la generación del conocimiento docente. Las autoras plantean que

el conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando estos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación y reflexión, al tiempo que se nutren de los aportes de otros (expertos, asesores, investigadores) para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea (Vezub, 2013, p.9).

Estas perspectivas aportan a consolidar la relevancia de la *práctica reflexiva*, entendida por Cerecedo (2018) "como un proceso continuo, intencional y sistemático por el cual el profesor busca el conocimiento sobre sí mismo, el significado de su labor, el contexto en que se encuentra y el de la relación con los diferentes sujetos" (p.77). En su visión, transitar hacia una práctica reflexiva implica tanto la resignificación de la propia práctica docente, como un desarrollo profesional auténtico.

**Interacción social y aprendizaje colaborativo.** La interacción social que se genera entre sujetos que comparten su experiencia laboral (y en ella la práctica docente) y la generación de aprendizajes colaborativos también se integra en los nuevos enfoques sobre el DPD. Day (1999)

es uno de los autores que ha puesto de relieve la noción de aprendizaje entre pares comprendiéndolo como experiencias de aprendizaje desarrolladas en forma natural o deliberada que favorecen tanto individualmente al/la docente como a grupos de docentes y a la escuela en su conjunto.

En esta línea, Joyce y Showers 1988, citados por (Hargreaves, 1996) señalan que la investigación educativa indica que la enseñanza entre pares aumenta significativamente la posibilidad de éxito de nuevas estrategias de enseñanza: "Los profesores aprenden mejor en forma colectiva que en forma individual" (Hargreaves, 1996, p.18).

Así se ha asentado la noción de *aprendizaje profesional colaborativo*, la cual reconoce que los/las docentes

aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos (Calvo, 2014, p.114).

Fullan (2004, citado por Calvo, 2014) profundiza en las acciones colectivas que permiten el desarrollo del aprendizaje profesional colaborativo que genera la interacción formal e informal entre docentes

a través del encuentro y la charla profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es a partir de estas acciones en colectivo, que pueden insertarse procesos de aprendizaje profesional colaborativo (p.113).

**La escuela como espacio de aprendizaje.** En consecuencia, estos enfoques postulan a la escuela como un espacio fundamental para la generación de conocimiento y aprendizajes docentes, dado que es un escenario "natural" para el aprendizaje colaborativo, el cual se transforma en una estrategia institucional que responde a las necesidades locales y específicas del centro escolar. La escuela es vista como una organización que aprende, lo que ubica a la formación docente como un eslabón clave en la cadena de profesionalización de todo el conjunto de agentes educativos (OEI, 2013).

Desde esta mirada,

el desarrollo profesional suele ser más efectivo no cuando es impartido por expertos alejados del sitio de trabajo, sino, cuando se encuentra inmerso en la vida y el quehacer de la escuela, cuando cuenta con el incondicional apoyo y participación del director o directora y cuando constituye el foco de acciones y debates colaborativos (Little, 1993, citado por Hargreaves, 1996, p.18).

Estas nociones sobre la escuela como unidad generadora de saberes y aprendizajes han impulsado su integración como un escenario necesario para la formación continua docente, propiciando el carácter situado y contextualizado de la formación.



## Formación continua docente

La tercera dimensión transformativa de los modelos analizados es la comprensión de la formación en servicio y su materialización, particularmente, a través de los programas promovidos por las políticas públicas.

Hargreaves (1996) aborda la evolución histórica de dicha formación a través de las distintas etapas del profesionalismo docente que propone (referidas anteriormente). Estas, de manera sucinta, se caracterizan por:

- *Edad del pre-profesionalismo* (siglo XIX-mediados del siglo XX): bajo la comprensión de la enseñanza como una labor simple, el aprendizaje de la enseñanza y la formación docente se desarrolla a través de observación de otros, primero como estudiante y luego en la formación pedagógica formal, "tras lo cual, sin perjuicio de uno u otro refinamiento aprendido durante el período de ensayo y error, se le considera [al docente] capaz de enseñar y se le deja librado a sus propios recursos" (p.8).
- *Edad del profesional autónomo* (década de los sesenta): marco en el que los métodos de enseñanza se vuelven un tema de controversia ideológica, se observa una expansión de la formación en servicio impuesta desde el exterior de la escuela, de carácter individual, descontextualizada de su realidad y de los pares docentes, haciendo inviable la aplicación de los conocimientos en la práctica educativa concreta.
- *Edad del profesional colegiado* (segunda mitad de los ochenta): en un contexto de acelerados cambios sociales y económicos se produce el cuestionamiento a la formación impuesta por expertos, la mirada del aprendizaje profesional se vuelve hacia los pares y hacia la colaboración docente, es decir, se produce el tránsito "de formas individuales hacia modalidades colectivas de profesionalismo y el fortalecimiento de las comunidades profesionales como medio para mejorar el aprendizaje profesional ante la complejidad y rapidez de los cambios" (p.23).
- *Edad post-profesional* (década de los noventa): la formación docente se encuentra tensionada por las corrientes contrapuestas entre la desprofesionalización y la redefinición del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional "en formas positiva y post-modernas que son más flexibles, de mayor alcance y naturalidad" (p.2).

Casi tres décadas después de estas clasificaciones, Hargreaves (2003) plantea nuevos desafíos para el profesionalismo asociados al desarrollo de nuevas dimensiones del quehacer docente como consecuencia de los cambios generados por la sociedad del conocimiento y las nuevas exigencias que ello impone para los aprendizajes de los/las estudiantes.

Las corrientes de desprofesionalización aludidas por Hargreaves se dan en el contexto de la instalación de las políticas neoliberales en educación de las décadas de los ochenta y noventa que propiciaron la educación de mercado en el nivel escolar y superior. Estas políticas provocaron un efecto desprofesionalizante en la formación y en el mercado de trabajo docente, cuestión que ha intentado corregirse tibiamente en la década anterior en la región. Solo en los últimos 10 años se han estado dando pasos sustanciales en la dirección de fortalecer la condición profesional del/la docente y prestigiar la carrera. De ello dan cuenta, entre otros, los consecutivos Informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, producidos en la década pasada por la OEI.

Si bien los alcances de la desprofesionalización docente siguen siendo un tema de debate, la comprensión del proceso de formación docente como un trayecto, un continuo que trasciende la formación formal y no formal, ha ganado terreno. La formación docente es vista cada vez

más como un continuo, un trayecto construido no solo entre la formación inicial y continua, sino que alimentado por experiencias formativas informales que parten desde la biografía escolar de los y las docentes (Anijovich *et al.*, 2009). En consecuencia, se instala el concepto de desarrollo profesional continuo (Fullan y Connelly, 1990; Ávalos, 2007).

Esta comprensión del desarrollo profesional continuo, del aprendizaje profesional continuo y del/la docente entendido/a como un sujeto en formación permanente se inserta y refuerza por el marco filosófico conceptual de la noción de *aprendizaje a lo largo de la vida*, promovida desde los 90 por la Unesco, a partir de *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), publicación conocida como el Informe Delors. Dicha publicación ha tenido una incidencia fundamental por ampliar el alcance de las capacidades requeridas para el desarrollo de la docencia, desde las dimensiones del *conocer y el hacer*, vinculadas al ámbito cognitivo y los resultados de aprendizaje, al fortalecimiento de las dimensiones del *aprender a ser* y el *aprender a convivir*, que son las que potencian la capacidad de expresar y comprender las subjetividades, la afectividad, la capacidad de empatizar, de compartir y de relacionarse con la diversidad. En este mismo marco se inscribe la *Agenda 2030* y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* impulsados por el PNUD tras el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Corea en 2015. En este sentido, el Objetivo 4, Educación de Calidad, que propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de las personas* (ONU, 2015), destaca el rol docente en este proceso.

Basadas en estas conceptualizaciones y en los múltiples diagnósticos e investigaciones educativas que señalan las deficiencias de las políticas de formación docente, las reformas políticas acometidas han pretendido generar cambios en la estructura, las regulaciones y la oferta de la formación continua, proponiéndose superar la lógica remedial, y fomentar el desarrollo de programas que aborden su dimensión individual y colectiva, asociados a la institución y al contexto cultural y territorial en el que se insertan. En consecuencia, las nuevas conceptualizaciones destacan las necesidades de poner al centro de la formación continua el contexto real y concreto de los/las docentes en los procesos formativos, relevando el carácter situado del aprendizaje y su necesaria inserción en las comunidades de práctica (Ávalos, 2007; Vaillant y Cardoso, 2016; Cortez, Zoro y Núñez, 2020).

Asimismo, en el marco de estas nuevas conceptualizaciones, emerge la necesidad de vincular el desarrollo profesional y los programas formativos con otros factores del sistema educativo tales como la organización de los puestos de trabajo en las escuelas, su contexto cultural, el respaldo institucional, la integración de la formación como parte del propio desarrollo de la unidad educativa y las condiciones laborales de los/as docentes (Vaillant y Cardoso, 2016; Imbernón, 2017; Vezub, 2018).

### **Metodologías para el aprendizaje profesional docente**

En el marco de la reformulación de las políticas de formación docente y en el contexto de la transición a un modelo basado en el DPD, las metodologías y estrategias formativas son una dimensión nodal. Ávalos (2007) sitúa el desarrollo de estas en dos polos: las cercanas a la *capacitación* que, desde la visión del déficit, conciben al/la docente como receptor/a de conocimientos o técnicas que debe conocer para luego *transmitir*; y las estrategias que les comprenden como constructores/as autónomos/as de conocimiento y de nuevas prácticas mediante acciones de *facilitación*.

Observamos que la comprensión sobre el cómo se genera el conocimiento docente y, por ende, la comprensión del/la propio/a docente (y su rol), están en la base de las estrategias de formación empleadas. De ahí que los procesos formativos estén comenzando a transitar hacia su reconsideración conceptual y diversificación metodológica, incorporando multiplicidad de

estrategias conducentes a superar las metodologías tradicionales de aprendizaje que no han aportado a la reflexión y apropiación crítica del conocimiento por parte de los/las docentes (Unesco, 2013). Se reconoce, así, que sus saberes se desarrollan muy fundamental y activamente en procesos de interacción e intercambio con sus pares (Louzano y Moriconi, 2014) y que estos procesos requieren multiplicidad de escenarios formativos siempre vinculados al contexto real de las escuelas (Pérez, 1998).

Bajo estas premisas, las nuevas metodologías formativas avanzan hacia el desarrollo del aprendizaje colaborativo, el estímulo a las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje experiencial. Estas metodologías se centran en el aprendizaje a partir del otro (aprendizaje con otros, docentes enseñando a docentes), la formación de profesores/as líderes y la inserción de la formación en contextos de encuentro natural docente, tales como la mentoría, el acompañamiento par, el amigo crítico, el coaching, residencias, pasantías, redes de apoyo profesional, estudio de clases, observación de clases y de prácticas, *self-study*, investigación-acción, estudio de casos, tareas y evaluación auténtica, entre otros (Montecinos, 2003; Day, 2006; Vezub, 2013; Unesco, 2014; González *et al.*, 2019; Durán, 2019; Cortez *et al.*, 2020, entre otros/as).

También, en la perspectiva de la superación del trabajo y el aprendizaje individual, y valorando el conocimiento como una construcción colectiva emergente de la experiencia compartida entre pares, los programas de formación han incorporado la construcción de comunidades de aprendizaje o comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas, cuyo objetivo es aprender colectivamente a partir de la interrogación crítica sobre el quehacer docente, impulsando así la transformación de las prácticas educativas orientadas a incrementar los aprendizajes de los/as estudiantes. Estas comunidades propician la generación situada de conocimiento a partir de la investigación y nuevas experiencias, focalizando su quehacer en la innovación para la transformación pedagógica (Fullan y Hargreaves, 1996; Bolívar, 2000; Ávalos, 2007; Elmore, 2010, entre otros/as).

Atendiendo al reconocimiento de las características de los sujetos partícipes de los procesos de formación (adultos en contexto laboral) y desde los principios del aprendizaje de adultos, los programas formativos han avanzado hacia la incorporación de metodologías basadas en el aprendizaje experiencial. Este es considerado como "un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones" (Kolb en Domingo, 2013, p.97). Uno de los autores destacado en este ámbito es David Kolb quien, a partir de los estudios sobre estilos de aprendizaje, ha propuesto un modelo formativo basado en la experiencia (concreta o abstracta) del/la docente-estudiante, la cual se transforma en conocimiento a partir de procesos reflexivos en torno a ella y a la experimentación activa con dicho conocimiento.

El reciente avance de los nuevos marcos metodológicos para la formación profesional docente supone también la transformación de quienes diseñan y desarrollan los procesos formativos, los/as formadores/as de formadores/as, figura en torno a la cual, en el caso de la formación continua docente, aun encontramos pocos abordajes en la investigación educativa.

Desde la perspectiva del enfoque de la carencia, este rol formativo ha sido entendido como el de un mediador entre los planes/programas y el/la profesor/a, en una función transmisiva y ejecutante, en consistencia con el modo como se concibe el papel docente en la relación con los/as estudiante en el aula (Edwards, 1992). Asimismo, Vaillant y Cardoso (2016) reconocen, con base en un extenso análisis bibliográfico, la existencia de un modelo jerárquico de formación para los/as docentes realizado por especialistas.

Las bases socioconstructivistas que sostienen las nuevas metodologías de formación orientan entonces la transformación de los/as formadores/as:

Cuando el papel del profesor cambia desde la persona que posee y transmite el conocimiento hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje de manera que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar, el papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido. El rol de los participantes también cambia ya que dejan de ser 'objetos' de perfeccionamiento, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares (Montecinos, 2003, p.109).

Así, el rol del/la formador/a de formadores/as transita desde la figura del/a especialista y académico/a experto a la de facilitador/a de aprendizajes previos, en una relación "horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia" (Vezub, 2013, p.9).

Sin embargo, los sistemas educativos formales de la región han incorporado escasamente procesos de formación para tal figura del/la formador/a de formadores/as. En este sentido, desde la política educativa y la institucionalización de la formación continua docente se requiere profesionalizar también dicha figura, consolidando un cuerpo de formadores/as de alta calificación para "atender las demandas cambiantes de la agenda del desarrollo profesional de los docentes y cubrir las necesidades de formación de los distintos niveles, modalidades del sistema, contextos de desempeño y trayectorias docentes" (Vezub, 2019, p.44).

### ***Evaluación de la formación docente***

La última dimensión abordada es la evaluación de los programas de formación, dimensión sobre la cual, si bien existe un amplio debate académico, hay una menor producción metodológica y una aún menor incorporación en las políticas públicas de formación docente continua, siendo así el ámbito que presenta menos desarrollo en el tránsito hacia los modelos expuestos.

El debate académico al respecto se ha centrado en los resultados de los programas de formación continua, principalmente debido a su baja incidencia en cambios reales en el aula y en la calidad de los aprendizajes logrados (Edwards, 1992; Unesco, 2013; Vaillant y Cardoso, 2016; Vaillant y Díaz, 2018, entre otros y otras).

Si bien la literatura ha tendido a focalizar sus análisis en los resultados visibles de corto plazo de los programas formativos (Vaillant y Cardoso, 2016), las críticas existentes apuntan a diversas características de estos programas: su duración y coherencia interna (Ávalos, 2007); cursos que no permiten una adecuada apropiación de los contenidos que se refleje en el cambio en las relaciones pedagógicas, dado que no se relacionan con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje (Assaél y Soto, 1992); simplificación de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de los procesos formativos dado su reduccionismo técnico metodológico "suponiendo que existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, es decir, que todo lo que se enseña se aprende" (Assaél y Soto, 1992, p. 15); y modalidades distantes de la sala de clases, y de los intereses docentes acordes a la etapa de su desarrollo profesional y características del contexto de desempeño.

Por su parte, las metodologías de evaluación han estado dominadas por técnicas de transferencia (que entienden el conocimiento como un objeto que se puede transferir linealmente) y de impacto (midiendo las variaciones entre un estado inicial de conocimientos y uno final) que desconocen la variabilidad de factores que inciden en los resultados de los procesos formativos.

vos. Estas pretenden evaluar y medir la formación en sujetos sobre quienes se desconoce su cualidad, la de su trabajo y su contexto.

Vezub (2013) critica particularmente la lógica de relaciones causa-efecto entre programas y políticas públicas que subyacen a las metodologías de impacto.

Desde este enfoque, se establece, primero, el sentido de la transformación curricular, didáctica u otra a implementar; segundo, se diseñan los cursos, seminarios o talleres de formación que los docentes deberán realizar para adquirir las nuevas habilidades y marcos conceptuales que requiere la transformación, y, tercero, se analiza su impacto. Bajo esta perspectiva subyace una creencia según la cual la renovación de las prácticas es consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado sin atender a otras variables estructurales, históricas, subjetivas o institucionales. (...) Esta mirada se ha correspondido con los métodos positivistas o neopositivistas centrados en la objetivación, medición y control de los procesos humanos y formativos. Estas metodologías no dan cuenta de la riqueza y complejidad que entrañan las actividades de desarrollo profesional docente (p.14).

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora propone incorporar epistemologías que reconstruyan la experiencia formativa docente y los saberes construidos en la práctica y en las interacciones sociales, tales como el análisis sociocrítico y los métodos interpretativos.

Estas maneras de indagar los espacios de formación y la trayectoria de los sujetos deben ubicarse en la trama más amplia del contexto sociopolítico y cultural en el que ocurren revisando las continuidades y rupturas que se establecen con las tradiciones pasadas, con las identidades docentes construidas y con la historia colectiva de la profesión (Vezub, 2013, p.24).

Ello implica atender a cómo los/las docentes integran los nuevos aprendizajes en la experiencia profesional y cómo el proceso formativo moviliza aprendizajes previos y potencia la generación de reflexión en torno a su práctica y la transformación de su contexto.

En la misma línea, la evaluación de los programas de formación debe superar la simple revisión del programa desde la formalidad de su cumplimiento y de su puesta en marcha. La evaluación debiera poner en valor criterios levantados por los participantes en los programas que otorgan sentido al ejercicio docente y que trascienden los contenidos de los programas: la valoración de compartir experiencias significativas para su formación, la importancia que le otorgan a los espacios de reflexión entre pares, la producción de conocimientos colaborativa, entre otros (Olave y Carrasco, 2016).

En este sentido, las metodologías de evaluación deberían ser consistentes con los nuevos marcos epistemológicos sobre el aprendizaje docente. Es así como desde estas perspectivas alternativas y particularmente desde la investigación cualitativa, emergen y se proponen diversas metodologías evaluativas (De Andraça *et al.*, 2010; Castañeda *et al.* 2007; Vezub 2011 citados/as por Vezub, 2013, p.14), tales como:

- Análisis socio-crítico que propicia la reflexión sobre procesos de aprendizaje.
- Métodos interpretativos como las narrativas, centrados en la indagación y reconstrucción de la experiencia formativa.
- El levantamiento de buenas prácticas y estudios de casos.
- Evaluación para el Aprendizaje que incorpora transversalmente la evaluación formativa en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que la evaluación requiere no solo de diversidad de modelos evaluativos pertinentes a la naturaleza de los programas de formación y sus fines, a sus participantes y sus formas de aprender, sino que también de recursos de tiempo y financieros. Es decir, el monitoreo y la evaluación (pertinente e idónea) debiera ser considerada por las políticas públicas como parte constitutiva del diseño de los programas formativos.

## 2. Síntesis de las dimensiones de transformación

A partir del análisis de las cinco dimensiones que actualmente caracterizan el tránsito de los modelos de formación continua docente, es posible extraer un conjunto de conceptos clave que permiten sintetizar las nociones centrales para la comprensión de los enfoques analizados. Estos son expuestos en la siguiente Tabla:

**Tabla 1**

*Conceptos claves de las dimensiones en tránsito de un modelo remedial a uno basado en el desarrollo profesional docente*

Dimensiones	Enfoque remedial-instrumental	Enfoque de desarrollo profesional
Ser/rol docente	Oficio, arte, técnica. Docente deficitario, ineficaz. Técnico reproductor del currículum.	Profesionalismo/Profesionalidad. Sujeto profesional/ social/político/ pedagógico. Autónomo/reflexivo. Productor de conocimiento pedagógico.
Generación de conocimiento y de aprendizajes	Individual. Transmisión de ideas y contenidos prescriptivos. Separación teoría-práctica. Modelaje de procedimientos. Conocimiento sobre la práctica/ conocimiento en la práctica. Saber experto.	Individual y esencialmente colectivo. Conocimiento construido socialmente. Investigación y reflexión. Aprendizajes sobre la experiencia. Reflexión en torno a la práctica. Conocimiento de la práctica. Saber docente.
Formación continua docente	Formación inicial. Lógica remedial. Formación episódica. Iniciativa personal. Dispositivos de formación: cursos masivos y estandarizados.	Formación permanente. Formación sistemática, articulada con formación inicial. Desarrollo de capacidades. Dispositivos situados en la actividad (escuela, aula, proceso de enseñanza aprendizaje).

Metodologías para el aprendizaje profesional	Clases frontales. Contenidos teórico-conceptuales universales. Expertos/académicos.	Indagación, reflexión sistemática, cuestiona prácticas y creencias. Reconocimiento y movilización de aprendizajes previos. Aprendizaje experiencial. Facilitador, movilizador de aprendizajes.
Evaluación de la formación continua docente	Transferencia: conocimiento como objeto. Impacto: relaciones de causalidad.	Evaluación para el aprendizaje: transversalidad. Métodos interpretativos: indagación y reconstrucción experiencia formativa. Análisis socio-crítico: reflexión sobre procesos de aprendizaje. Buenas Prácticas: estudios de casos.

*Fuente: elaboración propia.*

### 3. Reflexiones finales

Hemos presentado y analizado cinco dimensiones que emergen como ejes estructurantes del proceso de resignificación de la educación continua docente en el marco del tránsito desde los enfoques tradicionales basados en el déficit y la instrumentalización de la formación, a enfoques centrados en el fortalecimiento de la profesión docente y su desarrollo. Entendemos que dichas dimensiones están interconectadas y mutuamente influenciadas. En este sentido, y sin pretender una lectura lineal, la concepción que se tenga del ser docente y su rol tanto en la experiencia educativa como en la sociedad se vincula a comprensiones sobre cómo se genera el conocimiento pedagógico y las fuentes del aprendizaje profesional, las cuales inciden en el diseño de las políticas de formación continua docente, sus metodologías y las formas de evaluación de los programas.

Las iniciativas internacionales que promueven los aprendizajes a lo largo de la vida, así como los acuerdos de la comunidad internacional en pos de alcanzar sistemas educativos equitativos y con oportunidades de desarrollo para todos y todas, que destacan en este proceso el rol de los/as docentes, junto a la abundante investigación sobre profesionalización y profesionalidad docente desarrollada en las últimas tres décadas, dan cuenta del paso hacia un nuevo horizonte en la concepción de la profesión docente. Se instala, así, un escenario particular para la reconfiguración de los modelos descritos y para la posibilidad de crear sistemas de DPD consistentes y pertinentes. En este escenario, se avanza también hacia la distinción entre la formación permanente del profesorado y el DPD (Imbernón, 2017).

Sin embargo, si bien se observa en la literatura coincidencias en torno a la direccionalidad de los cambios, pareciera haber menos certezas sobre cómo realizar dichos cambios (Vaillant y Cardoso, 2016). Asimismo, los avances concretos en la nueva dirección son desiguales, existiendo además escasa información sistematizada que permita efectuar análisis comparativos en los países de la región respecto a sus aportes para incrementar el DPD del profesorado en servicio (Vezub, 2019). En este sentido, más allá de la literatura y el discurso institucional, persisten numerosas tensiones, desafíos y preguntas.

Una interrogante fundamental se refiere a la posibilidad de que las conceptualizaciones propiciadas desde la perspectiva del DPD se materialicen efectivamente en el marco de políticas educativas neoliberales y modelos educativos estandarizados y de gestión empresarial, como las que hoy priman en la región y en Chile.

Desde una perspectiva crítica, se constata que la elaboración teórica sobre la profesionalización docente opera como un discurso retórico que no tiene correlato efectivo en las políticas docentes ni en el trabajo docente real. Es decir, se observa una escasa consistencia entre la producción académica en la materia, las fundamentaciones conceptuales en las que se basan las propuestas de nuevas políticas docentes con su formulación concreta, su materialización y sus resultados. Al respecto, como señalan Vaillant y Cardoso (2016),

existe una fractura entre el copioso cuerpo de investigación sobre DPD y su influencia práctica y real en el aprendizaje de los docentes. De hecho, el DPD es uno de los temas educativos más complejos y relevantes, no porque no existan una multitud de estudios empíricos ni fundamentaciones teórico-conceptuales, sino porque a pesar de ser ampliamente investigado, ha fracasado consistentemente en producir resultados satisfactorios y sostenibles en el tiempo (p.8).

En este sentido, por ejemplo, se aprecian divergencias entre los temas incorporados en las agendas de discusión globales y regionales de los organismos internacionales, y los asumidos por los políticos y técnicos gubernamentales, y las condiciones objetivas y subjetivas del profesorado y de las prácticas educativas en los países de la región. De hecho, una primera discordancia es la propia participación de los/as docentes en la concepción e implementación de las nuevas políticas, siendo estos/as objeto de ellas más que participantes activos/as de las mismas (Feldfeber, 2007). En este sentido, el desarrollo profesional docente "constituye una intervención que se hace sobre los profesores y no con ellos; parecería que el valioso aporte de los docentes es frecuentemente ignorado" (Vaillant y Cardoso, 2016, p.9).

Desde una mirada macro, tanto las políticas educativas en general como las de formación continua docente en la región están insertas en un marco de economía de mercado que ha desarrollado un conjunto de dispositivos que entran en tensión, cuando no en contradicción, con los planteamientos del discurso en torno al DPD.

Las nociones del/la profesor/a y la escuela efectiva, el modelo de gestión gerencial escolar, expresión de "la necesidad del sistema público de control sobre el ejercicio docente" (Ávalos, s/f, p.4) y, particularmente, sobre la calidad de su desempeño han incentivado el control externo de la profesión a través de los diversos componentes de los sistemas de rendición de cuentas (entre ellos los sistemas de evaluación individual), responsabilizando a los/as docentes de los resultados de aprendizaje sin considerar las variables contextuales de estos y desconociendo el peso en dichos resultados de la administración educativa y las decisiones políticas (Guerrero, 2009).

Como sintetiza Feldfeber (2007), se trata de

modelos que discursivamente proponen la autonomía del docente como profesional y la autorregulación, pero (...) condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a "los mejores" a la profesión, evaluación basada en "reglas objetivas", mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional (p.466).



Estos elementos han limitado la autonomía docente, uno de los factores esenciales que definen el carácter profesional de la docencia, cuestión que entra en franca tensión con el discurso de la profesionalidad y la emancipación docente. Estas limitaciones, entre otros elementos, mantienen vigente la discusión entre profesionalización y desprofesionalización. Asimismo, plantean el cuestionamiento del discurso de la profesionalización en tanto aparece como una nueva forma de disciplinamiento del profesorado (Reyes, 2018). En esta línea, las nuevas formas de regulación del trabajo docente constituyen "modos de imposición heterónomos, que contradicen los objetivos que formalmente se propone alcanzar en materia de profesionalización y autonomía de los docentes" (Feldfeber, 2007, p.466).

También la incorporación del enfoque del desarrollo profesional no puede obviar las condiciones de trabajo del profesorado. Existe abundante evidencia respecto a las consecuencias de las políticas neoliberales en dichas condiciones en términos de intensificación y precarización del trabajo (Fardella, 2013; Anderson, 2018).

Desde el nivel micro del sistema escolar, las nuevas conceptualizaciones sobre el DPD, en tanto apuntan a generar un nuevo tipo de relación en las escuelas, entran en tensión con la cultura escolar y la cultura organizacional. En la cultura escolar aún persisten fuertemente modelos de enseñanza tradicionales, transmisivos, desarrolladores de habilidades técnicas, reproductores de conocimiento y rutinas, jerárquicos, y basados en la autoridad y la disciplina (Pérez, 1998; Vergara Ríos y Cuentas Urdaneta, 2015; Anderson, 2018). En este sentido, la transformación de modelos de enseñanza y aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes son interdependientes y requieren no solo de la voluntad de los actores, sino también de liderazgos apropiados y de políticas públicas transformativas.

En la misma perspectiva, como señala Montecinos (2003, basada en Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002), actualmente las nuevas conceptualizaciones de la profesión docente impulsan también el tránsito de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Ello requiere de un cambio en la tradicional cultura organizacional del trabajo docente aislado en el aula. Según la autora, la necesidad de la transformación de la cultura organizacional hacia el trabajo en equipo se refuerza por la mayor heterogeneidad del estudiantado, la diversificación de las demandas de las escuelas, la requerida articulación de la formación permanente y las crecientes complejidades del conocimiento y del mercado laboral.

Asimismo, desde la visión de la escuela, el desarrollo del aprendizaje colaborativo requiere la generación de una cultura y de políticas internas que propicien y faciliten el cambio paradigmático en la colaboración entre pares, de modo de hacer real la posibilidad de indagar y reflexionar sobre las prácticas individuales y colectivas propiciadas por los enfoques del desarrollo profesional. Ello requiere condiciones institucionales de trabajo (espacios, tiempos) (Saberes Docentes, 2020) que posibiliten estas nuevas "relaciones de saber-poder y la relocalización de los actores en la escena educativa" (Vezub, 2013, p.8).

Si bien en el presente análisis concluimos la presencia de un conjunto de condicionantes que tensionan y dificultan el asentamiento de las nuevas conceptualizaciones en torno a la profesión docente y la formación continua, no es menos cierto también que en las últimas décadas observamos experiencias de maestros/as, centros educativos y redes de escuelas que, no sin dificultades, están posibilitando la resignificación de la profesión y el trabajo docente, desde su reconocimiento y valoración de la producción de conocimiento pedagógico situado y contextualizado, puesto al servicio de una escuela que trabaja en forma colaborativa y que aprende desde la reflexión sobre su quehacer, intentado superar la educación bancaria y movilizadora por un horizonte de justicia social.

## Referencias

- Anderson, G. (2018). Privatizando subjetividades: resistiendo el "nuevo profesionalismo". En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 101-116). LOM Ediciones.
- Andrade, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-32). Noveduc.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Silvia, M. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Assaél, J. y Soto, S. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. PíEE, ICI.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 42(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 235-263.
- Ávalos, B. (s/f). *Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia*. Divesup, Mineduc.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Burbules, N. y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización en la docencia. *Educación y Sociedad*, (11), 67-83.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En O. Santiago (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Unesco.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.
- Cerecedo, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cortez, M., Zoro, B. y Núñez, K. (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: herramientas para docentes y líderes educativos*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Cuenca, R. (2020). Ser director/a: ¿una "otra" identidad profesional? En G. Martini y L. F. de la Vega, *Seminario Internacional: Profesión Docente y Educación Continua en América Latina* (pp. 82-88). Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Palmer Press.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Ediciones Morata.
- Durán, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden los unos de los otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* (50), 50-62.
- Edwards, V. (1992). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. En J. Assaél y S. Soto, *Cómo aprende y cómo enseña el docente* (pp. 11-18). PIEE, ICI.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fardella, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianidad de los cambios*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, 28(99), 444-465.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Freire, P. (2005a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. y Connelly, M. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Ontario Ministries of Colleges and Universities.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. MCEP.
- González, P., Carrasco, A. y Martini, G. (2019). Mentoría a directores/as noveles: experiencias y proyecciones. En K. K. Kapitango-a-Samba, *Residência e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 57-81). Editora CV.
- Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En R. Cuenca, *La Educación en los tiempos del APRA* (pp. 15-36). Foro Educativo.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. *Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente*. Santiago de Chile. <https://baixardoc.com/preview/cuatro-edades-del-profesionalismo-y-del-aprendizaje-profesional-a-hargreaves-5cf2e0ae5403e>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Grao.
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En O. Santiago (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). Unesco.

- Marcelo, C. y Vailllant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En M. Feldeber y D. Andrade Oliveira (Eds.), *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 33-52). Noveduc.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- OEI (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, OEI.
- Olave, J. y Carrasco, A. (2016). Incidencia de los programas de especialización en el desarrollo profesional docente. En A. Carrasco y J. M. Olave (Eds.), *Experiencias de formación continua docente* (pp. 49-66). Editorial Universitaria.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Reyes, L. (2018). El "profesor efectivo" en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 209-236). LOM Ediciones.
- Saberes Docentes. (2020). *Modelo Formativo para el aprendizaje profesional. Documento de Trabajo*. Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera profesional docente*. PREAL.
- Unesco (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/Unesco.
- Unesco (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC/Unesco.
- Unesco (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/Unesco.

- Vaillant, D. (2005). *Formación docente en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Vaillant, D. y Díaz, T. (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 9-10.
- Vergara Ríos, G. y Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2018). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 35-58). LOM Ediciones.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2018). *Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua. Módulo del Programa de Formación en Políticas Docentes*. IIPE-Unesco.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review*. Unesco, International Institute for Educational Planning.



## CAPÍTULO 2. FORMADOR/A DE DOCENTES EN SERVICIO: HACIA UNA DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

---

Pablo González Martínez

### 1. Antecedentes.

En la última década se han producido una serie de avances en las políticas de formación inicial y continua de profesores/as y en las condiciones de su desarrollo profesional. Algunos de estos avances han impactado y modificado, aunque de modo parcial aún, el currículum y la metodología de la formación inicial y la educación continua (EC) de docentes (Mellado, 2020). Sin embargo, los avances respecto al conocimiento sobre las/os formadoras/es de docentes no han sido significativos. Es así como resulta difícil encontrar información específica respecto de quienes se desempeñan en EC de profesoras/es: ¿quiénes son los/as formadores/as de docentes en EC?; ¿qué trayectorias académicas y profesionales los/as han llevado a ejercer el rol?; ¿qué comprensiones de su rol predomina en ellos/as?; ¿qué comprensiones tienen respecto de la profesión docente y del espacio escolar?; ¿qué miradas predominan en ellos/as en relación a la EC de profesores/as?; ¿qué enfoques y metodologías de formación caracterizan su práctica?; ¿qué necesidades de aprendizaje los/as animan a su propia formación continua? A partir de algunas de estas preguntas, surge la necesidad de contar con estudios que permitan conocer las cualidades y necesidades de los/as formadores/as de docentes en servicio con el propósito de mejorar su propia formación y su desempeño en la EC para el desarrollo profesional docente.

Para avanzar en esta dirección, este capítulo presenta un estado del arte respecto a la figura del/la formador/a en educación continua de profesores/as de los últimos veinte años en el concierto iberoamericano, construido a partir de la revisión de literatura especializada presente en tres bases de datos y en otras publicaciones académicas que permiten completar la tarea. La investigación en la que se basa este capítulo se centró en la identificación de las comprensiones predominantes del concepto y en las distinciones que se establecen en torno a este, así como en la caracterización que los estudios referidos hacen del/la formador/a de profesores/as en EC y los roles que identifican para él/ella.

El problema que se aborda en el texto surge de la siguiente constatación: a pesar de los avances observados en los últimos años en el campo de la formación inicial y continua de profesores/as y de la existencia de algunos diagnósticos (Marcelo, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001; Cornejo, 2007b) aún sigue pendiente avanzar en este campo, en tanto son evidentes las carencias en el conocimiento sistemático sobre el/la docente que se desempeña en la formación de profesores/as.

Los escasos estudios realizados en la materia reconocen que existe un pobre desarrollo en el estudio sobre los/as formadores/as de docentes en general, lo que podría explicarse por la diversidad de orígenes y trayectorias de quienes conforman los cuerpos académicos y profesionales que se dedican a la formación de profesores/as (Marcelo, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001; Cisternas, 2007; Cornejo, 2007b; González-Vallejos, 2018). En el caso de Chile, la investigación educativa relacionada con la formación docente se centra en el análisis de programas de formación y en la caracterización de estudiantes en la formación inicial y el perfeccionamiento docente, sin que ello signifique el abordaje del estudio específico sobre los/as formadores/as (Cisternas, 2007; González-Vallejos, 2018).

González-Vallejos (2018) afirma que en América Latina son escasos los estudios centrados en la figura del/la formador/a de docentes, por lo que no resulta sencillo profundizar en su definición y en el conocimiento de este actor, al que define como un grupo amplio y heterogéneo desde el punto de vista de las trayectorias académicas y profesionales de quienes lo integran. Su estudio concluye que el/la formador/a de docentes, en tanto objeto de estudio, es todavía un campo en construcción y que la escasez de producción científica en esta materia se constituye en un problema para la propia formación docente.

Estas carencias se hacen más críticas todavía cuando se busca información validada por estudios científicos respecto del/la formador/a de docentes en EC. Como se verá en este capítulo, ella aún es escasa y, en general, aborda de modo indirecto la figura del/la formador/a. Este vacío en la literatura no se correlaciona con los avances en el campo de la EC que han dado lugar a una nueva comprensión respecto del aprendizaje profesional de los/as docentes en servicio y de las principales fuentes que lo nutren: la práctica y la trayectoria profesional, y la capacidad de reflexionar críticamente que los/as profesores/as tienen respecto de ellas. El reconocimiento de estas fuentes, a su vez, impacta en la formulación de programas y de experiencias de EC, en especial en relación con las metodologías que en ellas han de prevalecer para contribuir al desarrollo profesional de sujetos que generan y portan un conjunto de saberes y conocimientos (Vaillant y Marcelo, 2015). Sin embargo, como se verá más adelante, se desconoce en qué medida estos avances han logrado impactar en las capacidades y prácticas que los/as formadores/as de profesores/as en EC llevan adelante en sus desempeños en las actividades formales y no formales de formación docente, lo que podría llegar a constituir una situación problemática o un elemento obstaculizador de la transformación que las políticas y programas de formación continua se proponen alcanzar.

Este desconocimiento se debe a dos grandes factores: el primero de ellos es que la investigación en formación de docentes no ha logrado consolidar la delimitación del/la formador/a de profesores/as como un objeto de estudio en sí mismo (González-Vallejos, 2018); el segundo, como se plantea más adelante, es que este déficit es todavía más crítico cuando se trata de situar como objeto de estudio al/la docente formador/a de profesores/as en el ámbito de la EC.

En este marco, las siguientes son las preguntas que orientaron la revisión de literatura que se realizó en el marco del estudio que presentamos en este capítulo: ¿qué dice la literatura respecto del/la formador/a de profesores en educación continua docente y qué tipo de roles le asigna?; ¿aborda la literatura especializada, desde el punto teórico-conceptual, la figura del/la formador/a de formadores/as en educación continua?; ¿cómo la aborda?; ¿qué tipo de atributos/cualidades reconoce la literatura en relación al sujeto formador de profesores/as en servicio?; ¿qué sugerencias realiza la literatura respecto de las competencias/capacidades profesionales que deben tener los/as formadores/as de profesores/as en servicio?; ¿qué características y roles identifican en ellos/as?.

## 2. Marco conceptual

### ***Desarrollo profesional docente y formación continua de profesores/as***

La literatura especializada coincide en la comprensión de la carrera docente como un proceso formativo continuo compuesto de tres momentos: la formación inicial universitaria, la inmersión al ejercicio profesional como docente novel y el trayecto profesional en el contexto escolar que se extiende a lo largo de los años de servicio (Ávalos, *et al.*, 2010; Tejada, 2010; Vaillant y Marcelo, 2015).

Dicho continuo formativo, en el caso de los/as profesores/as, es también referido como desarrollo profesional docente (DPD), y entendido como el desempeño y aprendizaje que viven



los/as profesores/as en el transcurso de su carrera (Ávalos, *et al.*, 2010; Miranda y Rivera, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). El DPD es un proceso individual y colectivo en el que participan las/os docentes en relación con el contexto en el que trabajan (Moral, 1997; Vaillant, 2002; Osorio, 2016). El DPD también puede definirse como la conducta del/la profesor/a que le permite mantener su *curiosidad* intelectual y profesional respecto de su práctica, mediante “una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant y Marcelo, 2015, p.123).

Por otra parte, el DPD propone una comprensión más amplia y diversa de la tradicional mirada de la formación de docentes en servicio, asociada únicamente al dispositivo curso en el que el/la docente participa, las más de las veces, como receptor/a pasivo/a de contenidos predominantemente teóricos y generalmente descontextualizados de su realidad y de sus necesidades de formación (Unesco, 2013; OEI, 2013).

El concepto de DPD plantea que la formación se despliega a lo largo de los años de la carrera profesional, carrera que demanda y genera aprendizajes profesionales sostenidos. Según Moral (1997), esta perspectiva implica la identificación de un punto de *ruptura* con los tradicionales modelos de formación docente que se expresa en cinco dimensiones:

- Un nuevo rol del/la docente, el/la que es considerado/a como guía de su propio crecimiento profesional.
- La incorporación de nuevas estrategias de formación: investigación-acción o procesos de acompañamiento entre pares.
- Nuevas formas de organizar el trabajo: grupos de resolución de problemas.
- El desarrollo de otro tipo de tareas: diarios y escritos personales, estudios de caso, tareas y trabajo colaborativo.
- La instalación de prácticas de indagación y reflexión.

Este modo de comprender el DPD y de significar la formación continua docente, en última instancia, también implica remirar al/la docente a fin de comprenderlo/a como un sujeto portador de conocimientos, saberes y experiencias a partir de las cuales construye nuevos aprendizajes (Moral, 1997; De Tezanos, 2007; Ávalos, 2011; Krichesky y Murillo, 2011; Unesco, 2013; Bolívar, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

La escuela, los grupos de profesores/as, las comunidades y el contexto en el que ocurre el DPD cobran especial relevancia para el aprendizaje profesional, puesto que las necesidades de perfeccionamiento de los/as docentes se articulan con las cualidades contextuales de cada centro escolar y con las necesidades y potencialidades que cada cual tiene en singular (Unesco, 2013).

Este enfoque constitutivo del DPD promueve el concepto de aprendizaje situado que busca transformar la escuela en la principal fuente de la que emergen las soluciones a los grandes problemas de la educación. En ella, las comunidades docentes identifican necesidades, problemas y nudos críticos, los que analizan para, mediante la reflexión e indagación, proponer soluciones significativas para ellas y las/os estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011; OEI, 2013).

Vaillant y Marcelo (2015) plantean que la interacción con el contexto no puede reducirse a una simple relación causa-efecto. El contexto es mediador en el aprendizaje profesional puesto que influye en la práctica del/la docente. Existe también la variable biográfica que, por cierto, influye en la conducta que tiene el/la profesor/a al momento de ejercer su profesión y al momento de enfrentarse a la formación continua y al desarrollo profesional.

Es necesario, al momento de analizar la figura del/la formador/a de docentes en educación continua, tener en cuenta estas consideraciones respecto de las actuales comprensiones de la profesión docente y el desarrollo profesional, puesto que de ellas surge de manera natural un conjunto de requerimientos a los que deben responder quienes ejercen las diversas funciones del/la formador/a de formador/a en educación continua docente.

### ***Formador/a de formadores/as en la educación continua docente***

La figura del/la formador/a de docentes aún es una materia pendiente en el campo de la investigación educativa en América Latina, aunque en el último tiempo empieza a cobrar un creciente interés debido al efecto indirecto que tienen sobre este campo las reformas sobre la formación inicial y continua de docentes, las que han significado, desde hace unos cuarenta años, la concentración de la formación en las universidades de la región (Vaillant, 2002; Viau, 2007).

En el caso de Chile, la Ley 20.903 (2016) crea un sistema de desarrollo profesional docente el que, en el caso de la formación inicial y continua de profesores/as, instala nuevas exigencias a las instituciones formadoras que propician un proceso de transformación sustancial de la formación docente. Universidades acreditadas con carreras de pedagogía igualmente acreditadas, exigencia de la nueva ley, serán las únicas que podrán impartir carreras pedagógicas y participar en la formación continua de profesores/as en servicio, junto a otras agencias privadas y fundaciones que también han de acreditar su preparación y experiencia para participar en el plano de la formación continua docente. Este hecho inevitablemente significará, para las casas de estudios superiores, la generación de políticas institucionales que apunten al fortalecimiento de las competencias de sus cuerpos académicos y equipos profesionales que participen de la formación de docentes, en especial de los que son parte de la educación continua universitaria.

A pesar de aquello, como ya se ha dicho, los estudios centrados en la figura del/la formador/a en educación continua docente son escasos y se sitúan más bien en el ámbito de la formación inicial o, cuando más, se circunscriben a los procesos de mentoría para docentes noveles. El estudio de las y los formadores, con capacidades especialmente desplegadas para la formación continua y el DPD, es un campo abierto a la exploración (Viau, 2007; Mamaqui y Miguel, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015).

Por lo general, los estudios relacionados con la formación de docentes en servicio abordan al/la formador/a más bien como una dimensión anexa a aquellas que cobran mayor interés para los/as investigadores/as. Esta falta de visibilización del sujeto formador como un objeto de estudio en sí mismo se expresa en la complejidad de establecer para este tipo de académicos y profesionales competencias, habilidades y roles específicos (Mamaqui y Miguel, 2011). No obstante, existen algunos trabajos que aportan a la conceptualización y comprensión de este rol. Vaillant (2002) afirma que el/la formador/a de formadores/as está dedicado a la formación de profesores/as en la formación inicial y continua, además de jugar roles de asistente técnico o asesor/a en los procesos de planificación, implementación y en la búsqueda de la innovación pedagógica.

De este modo, la autora aborda los dos grandes campos que abarca el/la formador/a de docentes en servicio en el desarrollo de su rol: el de docente que lleva adelante tareas académicas tradicionales en el diseño y dictación de cursos de formación y el de profesional que asesora y/o acompaña a docentes y equipos docentes en el contexto escuela. Las reformas en marcha han visibilizado y consolidado esta segunda figura, la del o la docente experto/a, asesor/a o par experimentado/a, el/la mentor/a informal o formal de docentes noveles (Vaillant, 2002).

La figura del/la formador/a de formadores/as dentro del contexto escolar en Chile ha venido creciendo en el transcurso de las dos últimas décadas, principalmente como efecto de la implementación de políticas públicas que promueven el traslado del eje de la formación continua docente al espacio escolar, privilegiando el aprendizaje profesional entre pares, mediante la indagación y la reflexión sistemática de sus prácticas. Esta es una figura emergente, en la que el rol de formador/a es jugado por un/a par experimentado/a que lidera y moviliza a sus colegas hacia la transformación de la escuela (Marcelo, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001).

En el cumplimiento de estos dos grandes roles, los/as formadores/as en educación continua deben ser poseedores/as de una profunda formación pedagógica y didáctica para diseñar e implementar experiencias de aprendizaje para otros/as profesionales de la educación que actúan como docentes en servicio. Junto a ello, han de poseer habilidades para el trabajo con personas adultas en sus contextos laborales, en especial en lo referido a la capacidad de acompañar a los/as docentes en servicio a emprender cambios en sus disposiciones, creencias, métodos y prácticas de enseñanza. Deben, además, poseer conocimientos disciplinares y saberes experienciales, capacidades reflexivas, comunicativas, y de trabajo y aprendizaje colaborativo (Moral, 1997; Vaillant, 2002; Ortega y Castañeda, 2010; Mamaqui y Miguel, 2011).

### 3. Metodología

Los trabajos analizados en este capítulo constituyen una contribución a la comprensión del fenómeno de la EC docente en Chile, en tanto aportan a los procesos de estudio sobre la figura del/la formador/a de profesoras/es en servicio en la región y en Chile, en donde los avances respecto al qué y al para qué de la formación continua docente, desde hace una década aproximadamente, han sido significativos. Sin embargo, estos avances son mas bien escasos cuando se trata de abordar el cómo de la EC, haciendo con ello referencia los formatos más adecuados para su realización y para responder a las inquietudes y necesidades de las y los docentes que ejercen la profesión: metodologías, didácticas, herramientas, estrategias y enfoques evaluativos.

Esta necesidad, la de avanzar en el cómo la EC docente responde a los desafíos del aprendizaje profesional de las/os profesoras/es en servicio, se relaciona, por cierto, con la figura, con los atributos, con las trayectorias de los/as formadores/as de formadores/as y con la comprensión que se tiene de ellos/as y de las funciones y roles que cumplen y han de cumplir, insistimos, en el marco de la resignificación de la formación en servicio.

El estudio que aquí presentamos ofrece un estado del arte que contiene las fronteras respecto del conocimiento (Londoño *et al.*, 2016) que la investigación ha logrado desarrollar en torno a la figura del/la formador/a de docentes en servicio, en la perspectiva de contribuir a la delimitación de este campo con sus propias singularidades y especificidades.

Desde una perspectiva descriptiva, el estudio organizó el abordaje teórico y metodológico de un conjunto de publicaciones con foco en las preguntas y el problema de investigación, los objetivos, el marco conceptual, el enfoque metodológico, los resultados y conclusiones en torno a los cuales fueron articulados los procesos de indagación reportados por los trabajos consultados (Guevara, 2016; Londoño *et al.*, 2016; Urbina y Morel, 2017).

Se realizó una revisión de artículos de revistas referidos a los/as formadores/as que se desempeñan específicamente en el ámbito de la educación continua de profesores/as, publicados en el transcurso de los últimos veinte años en América Latina y España. La búsqueda se realizó en tres bases de datos: Scielo, Latindex y Dialnet. La pesquisa se centró exclusivamente en artículos de revistas integradas en estas bases, excluyendo otro tipo de publicaciones, como libros, capítulos de libros, tesis u otros medios de divulgación. Se buscó identificar en ellos las

comprensiones predominantes del concepto y sus distinciones, así como la problematización y metodologías utilizadas. Las palabras claves utilizadas en la búsqueda fueron: Formador de Profesores, Formador de Formadores.

Los resultados de la búsqueda arrojaron un listado de 42 publicaciones, las que fueron sometidas a un primer proceso de despistaje, mediante la utilización de dos criterios de inclusión: referencias al/la formador/a en educación continua docente y referencias al/la formador/a en educación inicial y continua de docente. Utilizando estos criterios se procedió a la lectura de los resúmenes de cada publicación con la finalidad de confirmar su pertinencia respecto de los objetivos de este trabajo. Cuando ello no fue suficiente para aplicar los criterios de inclusión que luego se presentarán, se procedió a la lectura de otros apartados de cada artículo para agotar en profundidad la búsqueda de hallazgos. De este modo, se configuró una muestra final de 7 publicaciones.

Todas ellas fueron leídas y analizadas, a la luz de una Ficha Bibliográfica que contiene 11 campos que registran información clave para los objetivos de este estudio. Estas fichas fueron procesadas en una matriz de sistematización que contiene las dos dimensiones siguientes: Comprensiones/distinciones del concepto; Características y roles del formador de formadores en la educación continua docente. La definición de estas dimensiones responde al propósito central de este trabajo.

Ante los escasos resultados alcanzados en esta búsqueda y como complemento de ella, se integraron al trabajo de indagación y análisis algunas otras publicaciones referidas a la temática de la formación de formadores/as de educación continua docente, por lo que se analizaron además otros 6 trabajos compuestos por 4 artículos de revistas, un capítulo de libro y una ponencia, todos ellos publicados en español en el mismo período de la revisión anterior y en los países ya mencionados. La incorporación de estos trabajos obedeció a los dos criterios de inclusión utilizados para la incorporación de los artículos de las bases de datos, es decir, referencias al/la formador/a en educación continua docente y referencias al/la formador/a en educación inicial y continua de docentes.

#### **4. Resultados**

A continuación, presentamos los resultados de la búsqueda, diferenciados en los dos momentos de esta. Primero se presenta una tabla con los resultados de la búsqueda en las tres bases de datos mencionadas en el apartado anterior. Luego, se presenta otra tabla con los resultados de los trabajos integrados posteriormente. Ambas tablas contienen información bibliográfica de cada una de las publicaciones revisadas y además integran los resultados del análisis de datos en torno a dos dimensiones específicas que orientaron la búsqueda: comprensiones/distinciones del concepto; y características y roles del/la formador/a de formadores/as en la educación continua docente.

## **Análisis de los artículos publicados en las tres bases de datos**

### **Tabla 1**

*Artículos de revistas en bases de datos que responden a criterios de inclusión*

#### **Contenidos**

##### **1.- Datos de la publicación**

Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores (V. Rodríguez, trad.). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-10 (original publicado en 1991).

##### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Posee competencias profesionales y capacidades personales que lo habilitan en especial para contribuir al conocimiento didáctico como dimensión clave de la formación continua del profesor. Las experiencias y las capacidades reflexivas de los formadores son factores claves que le permiten realizar dicha contribución.

##### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Profesional experto y experimentado que se ha enfrentado a lo largo de su carrera a numerosas y variadas iniciativas de formación las que ha debido ajustar a los múltiples contextos donde trabajan los docentes en servicio. Debe precisamente ser capaz de organizar e implementar experiencias de aprendizaje que faciliten el desarrollo profesional docente. Para ello, debe contar con un variado y flexible repertorio de experiencias de aprendizaje. Sus conocimientos están organizados en dos dimensiones: 1. La profesional, compuesta por cuatro ejes: conocimiento de la materia; conocimiento didáctico general; conocimiento didáctico específico de la materia; conocimiento didáctico de la formación de profesores. 2. La personal, compuesta por su experiencia y su autoconocimiento como formador de formadores; disposición para la experimentalidad.

##### **2.- Datos de la publicación**

Martins, I., Gouvêa, G., Jansen, M., Santos, A., Assumpcao, A. (2006). Transitando fronteras. Reflexiones a partir del discurso de formadores de profesores de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1127-1150.

##### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Caracterización de los factores constitutivos de los discursos de un grupo de profesores en el marco del ejercicio profesional en un equipo de profesores de ciencias que participan, junto a académicos universitarios, de manera sistemática en proyectos de investigación e intervención en el trabajo docente. De manera implícita, el texto reconoce que docentes en servicios también pueden actuar como formadores. Al planificar y participar en acciones de formación docente continua, en las que actúan como formadores, articulan diversos componentes de un discurso que sostiene la enseñanza de las ciencias en el contexto escolar. Al hacerlo, se apropian e integran conceptos, palabras, ideas, sentidos, acciones y prácticas que los instalan en un proceso de construcción de "nuevos discursos y posiciones enunciativas" (p.1128).

##### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Ha de poseer un determinado capital cultural incorporado y objetivado. De igual modo ha de poseer y movilizar un sólido capital lingüístico propio del mundo pedagógico, con el fin de articular a ambos en la formación de profesores en servicio. No obstante, se evidencia que existe un predominio del capital lingüístico y de la formación de profesores y no así del lenguaje científico. Realiza acciones de formación diversas: talleres, cursos, actividades de preparación de material didáctico. En ese marco posee un manejo variado de metodologías de trabajo que permiten establecer relaciones entre diversas áreas del conocimiento.

##### **3.- Datos de la publicación**

Cornejo, J. (2007). ¿Cómo acompañar a los centros educativos en sus proyectos de cambio? *Revista Foro Educativa*, (11), 9-67.

**Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Dos polos del concepto: uno tradicional, casi de apoyo clínico a la escuela o al docente, al verse como un técnico especialista o experto que conoce en profundidad determinadas materias, técnicas o destrezas; otra comprensión, que lo concibe como un "facilitador de procesos, dinámicas y modalidades de trabajo" que busca aportar a identificar y resolver de manera colectiva los problemas de la escuela mediante el desarrollo de capacidades en el centro escolar. Es muy común que en una escuela convivan ambos polos del concepto.

**Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Profesionales especialistas en alguna materia, externos al centro educativo al que apoyan en los procesos de formación, revisión y transformación procurando empoderar a los actores internos de la escuela. Pueden ser también considerados como asesores, colaboradores, co-investigadores externos que actúan como facilitadores. El texto, citando un trabajo de 1989 de Saxl, Miles y Liebermann, sostiene que utiliza estrategias de asesoramiento compuestas por las siguientes tareas: construir relaciones de confianza con los equipos de la escuela; realizar un diagnóstico de la organización; monitorear de modo colaborativo y reflexivo a los equipos; identificar y utilizar recursos estructurales, operacionales y psicosociales; gestionar el trabajo durante el proceso de asesoramiento; desarrollar capacidades en los equipos para que continúen por sí mismos con el proceso.

**4.- Datos de la publicación**

Jaimes, M. (2007). Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 539-559.

**Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

El trabajo se propone avanzar en una caracterización socioeconómica y formativa de la población de formadores de docentes en servicio que trabajan cumpliendo esa función en el Estado de Guerrero en México.

Busca conocerlos mediante la descripción de un perfil de quienes componen este grupo profesional y pretende conocer cómo se han formado para ejercer el rol en los Centros de Actualización del Magisterio, CAM.

**Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Describe las características de un grupo de 99 profesores de los tres CAM del Estado de Guerrero, uno de los Estados más pobres de México.

Señala que 8 de cada 10 formadores nacieron en Guerrero y provienen de localidades rurales, y pequeñas y grandes ciudades. En la actualidad residen preferentemente en las tres ciudades más pobladas del Estado. El 67,1% cursó sus estudios escolares en el mismo Estado.

66 integrantes del grupo son la primera generación de profesionales de sus familias y 1/3 es hijo de profesionales con maestría y un 3,9, con doctorado. Sus orígenes sociales son heterogéneos. 6 de cada 10 profesores encuestados son hombres, en una carrera en la que históricamente predominan las mujeres. Sus edades oscilan entre los 26 y los 73 años, y la edad promedio es de 47,5. El 73,6% tiene más de 40 años.

"El 82,7% de las mujeres tiene menos de 1 a 10 años laborando en estas instituciones, 3,4% se ubica entre los 11 y 20 años y 13,7% entre los 21 y 30 años. Por su parte, 59,5% de los varones lleva de 1 a 10 años laborando en los CAM, 12,7% lleva de 11 a 20 años, 19,1% ha trabajado de 21 a 30 años y 8,5% lleva de 31 a 42 años de trabajo" (p. 554).

**5.- Datos de la publicación**

Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.

**Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

"...profesional que, siendo parte de un colectivo, media en la construcción de conocimientos con otros actores para –en conjunto– aprender y comprender conceptos y prácticas propias del ejercicio profesional docente. Entra en esta definición todo aquel que socializa un saber o contribuye para implementar proyectos educativos desde las diversas áreas del conocimiento. Además, son considerados formadores los especialistas que planean e implementan actividades, proyectos o programas de una determinada política educacional, tales como los gestores de los programas de postítulo" (p.159).

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

El perfil es variado y responde a una serie de atributos personales y profesionales relacionados con las competencias académicas que permiten realizar la labor formativa en un programa de postítulo.

En 37 programas de este tipo dictados en Chile por 17 universidades, el promedio de edad de los formadores de formadores es de 49 años, de ellos el 59% es del género masculino. Tan solo en un programa de postítulo en Lenguaje se evidencia un predominio de mujeres, alcanzado el 71% de la planta docente.

El 77% de los formadores posee el título de profesor de enseñanza media y además posee el grado de magister en la especialidad en la que imparte formación. Igual porcentaje declara tener únicamente experiencia en docencia universitaria, cuyo promedio es de 17 años en dicha función. De los 254 consultados, 84 posee el grado de doctor, siendo casi todos ellos profesores de enseñanza media, en tanto solo dos profesores de enseñanza básica o primaria declaran poseer este grado académico. De todos ellos, 29 son mujeres y 55 son hombres.

### **6.- Datos de la publicación**

Lupión, T. y Gallego, M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>

### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Profesionales experimentados, integrantes de los Equipos de Asesores de la educación que comprenden la formación docente como autoaprendizaje, aprendizaje guiado y propia experiencia. Comprenden, en ese marco, la relevancia de impulsar iniciativas y prácticas de innovación, investigación-acción e indagación en los equipos docentes y ejercen su labor como asesores de formación permanente mediante procesos de acompañamiento orientados a "la búsqueda de soluciones conjuntas a las necesidades que presentan los docentes de los centros escolares" (p.130). Su punto de partida son las necesidades personales que manifiestan los profesores y que comunican los propios centros.

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Actúan como guías y asesores de profesores en servicio en el contexto escuela que promueven prácticas de reflexión personal respecto de la gestión de los docentes. Son promotores de espacios de trabajo colaborativo. También impulsan iniciativas de transferencia de estrategias y herramientas que apuntan al desarrollo contextualizado de capacidades en los docentes. Contribuyen a la edificación de estructuras y procesos que dan soporte a dinámicas de cambio en la escuela. Generan espacios formativos que incrementan la confianza y la autoconfianza profesional en los docentes. Actúan como facilitadores de las conversaciones internas en los equipos de las escuelas. Cuentan con competencias profesionales en los ámbitos del trabajo colaborativo entre el profesorado, el trabajo en equipo y la práctica reflexiva, además de contar con herramientas para contextualizar los programas a la realidad del docente.

### **7.- Datos de la publicación**

Paula, L.C. (2018). La potencialidad del diálogo freiriano para las investigaciones sobre la constitución de los Formadores de Profesores. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 86-110.

### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Para definirlo es necesario tener en cuenta el saber científico, el saber profesional y el saber vivencial de las personas involucradas en dicha función: "los formadores se han constituido en las relaciones sujeto-sujeto, sujeto-objeto y sujeto-objeto-sujeto que establecen mediante las condiciones históricas de vida, de escolarización, de trabajo, de clase social, que le propician momentos de aprendizaje, reflexión y enfrentamiento de las situaciones que los condicionan y oprimen, les trae acomodaciones o rupturas, provocan extrañamientos o satisfacciones, caracterizando un constante movimiento dialéctico de hacer y rehacer, hacerse y rehacerse" (pp.108-109).

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Las acciones del formador de formadores en ocasiones son ingenuas y en otras cuentan con criticidad, no obedecen únicamente a propósitos institucionales y explícitos. También están conformadas por finalidades, objetivos y métodos por los que optan en lo individual, todos los cuales además responden a opciones valóricas asociadas a comprensiones y visiones de mundo, a las historias de vida de cada sujeto como, por ejemplo, la formación religiosa de un individuo.

*Fuente: elaboración propia.*

En líneas generales, se puede observar que, de los 7 artículos analizados, 5 de ellos son de naturaleza cualitativa y dos de tipo cuantitativo. Los primeros se proponen aportar un conjunto de interpretaciones y comprensiones relacionadas con el sujeto formador que se vinculan a sus historia y trayectorias profesionales, a la constitución de su identidad profesional y a la asimilación de sus roles y funciones. En cambio, los 2 artículos de carácter cuantitativo abordan una descripción del/la formador/a mediante un análisis estadístico de la población de académicos/as y profesionales que se desempeñan en este rol, a través de los resultados de encuestas censales aplicadas a dichos grupos. Con los resultados de la aplicación de dichos instrumentos proceden a una caracterización de tipo socioeconómica, de género, de formación y trayectoria profesional y académica.

De la revisión del conjunto de trabajos, se pueden extraer los contenidos, que exponemos a continuación, prevalentes en la mirada del conjunto, los que pueden contribuir a la formulación del concepto.

El formador en la EC docente, como coinciden Tamir (2005), Cornejo (2007), Miranda y Rivera (2009), Lupión y Gallego (2017) y de Paula (2018), es un/a profesional o un/a académico/a experimentado/a que actúa principalmente como mediador/a y un/a facilitador/a del aprendizaje profesional de los/as docentes en servicio. Son considerados/as formadores/as en EC docente, aquellos/as académicos/as y/o profesionales que socializan saberes y conocimientos provenientes de diversas áreas, mediante la dictación de cursos, procesos de acompañamiento o asesorías técnico-pedagógicas. Ellos/as, según la mayoría de las fuentes consultadas, son especialistas en las materias en las que se desempeñan, ya sea por su dedicación a la investigación y la docencia o bien por sus trayectorias profesionales en el mundo escolar. Como componente de su experticia, son capaces de planear e implementar actividades, proyectos o programas relacionados con una determinada política educacional o bien vinculados a las necesidades de aprendizaje profesional de grupos de docentes y a requerimientos de apoyos institucionales para la gestión de programas de cambio en las escuelas. También pueden actuar, como dicen Lupión y Gallego en su trabajo de 2017, como asesores de la formación permanente situada de profesores/as en servicio, mediante acciones de acompañamiento fundadas en la búsqueda de respuestas y soluciones conjuntas a las necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional que presentan los/as docentes de un centro escolar.

Se evidencian en los trabajos, tal como lo sostiene Cornejo (2007a), "dos polos del concepto". El tradicional, que concibe al formador únicamente como un técnico que presta algún tipo de "apoyo clínico" a la escuela o al docente, y el segundo polo, que propone otra comprensión de la figura del formador, al que concibe como un "facilitador de procesos, dinámicas y modalidades de trabajo" (Bolívar, 1999, en Cornejo, 2007a, p.63), que busca aportar a identificar y resolver de manera colectiva los problemas de la escuela, mediante el desarrollo de capacidades en el centro escolar.

Por otro lado, las características del/la formador/a, reconocidas por los trabajos, son: profesionales experimentados/as en el campo de la educación, con competencias profesionales y conocimientos didácticos de la formación continua docente. Tamir (2005), Martins *et al.* (2006), Cornejo (2007a), Lupión y Gallego (2017) y de Paula (2018) coinciden de modo explícito e implícito en reconocer que los/as formadores/as en EC son, por lo general, sujetos reflexivos y con pensamiento crítico que cuentan con conocimientos específicos en la materia de la que son expertos, la didáctica general, y el saber didáctico específico de la materia y de la formación de profesores. Al ser personas experimentadas logran autoconocimiento de su condición de formadoras, tienen una inclinación hacia la experimentalidad y la innovación (Tamir, 2005), son capaces de construir relaciones de confianza con los equipos de la escuela y han incorporado un importante capital cultural y un sólido capital lingüístico propio del mundo pedagógico. Se



evidencia, además, que existe un predominio del capital lingüístico pedagógico y de la formación de profesores/as y, en muchos de ellos, el lenguaje científico es una cualidad descendida (Martins *et al.*, 2006). La mayoría de quienes se desempeñan en la tarea son hombres cuando en el gremio las mujeres son mayoría (Jaimes, 2007; Miranda y Rivera, 2009). Un trabajo llama la atención sobre el hecho de que solo en una labor las mujeres son mayoría, evidenciando un sesgo de género, como es el caso de la enseñanza del lenguaje (Miranda y Rivera, 2009). Finalmente, poseen un manejo variado de metodologías de trabajo que permiten establecer relaciones entre diversas áreas del conocimiento y los desafíos pedagógicos de los y las docentes.

De todos los trabajos, es posible desprender, en cuanto a los roles y funciones que desempeñan como formadores/as, que estos son amplios y diversos. En cuanto a los roles, actúan como guías y asesores de profesores/as en servicio en el contexto escuela. Pueden ser también considerados/as como asesores/as, colaboradores/as o co-investigadores/as externos/as a la escuela. Se desempeñan como docentes, relatores/as, mediadores/as y facilitadores/as en cursos de diversa extensión y profundidad. Las funciones que realizan son también diversas: diseñan e implementan talleres, cursos y actividades de preparación de material didáctico; realizan diagnósticos institucionales, de grupos de profesores/as y de docentes en lo individual; monitorean de modo colaborativo y reflexivo a los equipos con los que trabajan; identifican y utilizan recursos estructurales, operacionales y psicosociales; gestionan los espacios de trabajo durante el proceso de asesoramiento y generan condiciones para el mismo; desarrollan capacidades en los equipos para que continúen por sí mismos con el proceso; negocian con sus contrapartes institucionales, en el marco de la implementación de los proyectos o cursos; promueven prácticas de reflexión personal en los docentes y espacios de trabajo colaborativo; impulsan iniciativas de transferencia de estrategias y herramientas que apuntan al desarrollo contextualizado de capacidades en los docentes y actúan como facilitadores de las conversaciones internas en los equipos de las escuelas.

### ***Otros trabajos incorporados al análisis***

#### **Tabla 2**

*Artículos, ponencias y capítulos de libro fuera de las bases de datos que responden a criterios de inclusión*

Contenidos

#### **1.- Datos de la publicación**

Marcelo, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista Educación*, (1), 33-57.

#### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Profesionales que desde un nivel universitario forman a los profesores en diferentes niveles y momentos de la carrera docente, esto es, en la formación inicial o en la formación continua. En el caso de esta última son profesionales que se dedican al diseño e implementación de actividades orientadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado. Están adscritos a los centros escolares en Andalucía.

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Se desempeñan como mentores de profesores noveles y como formadores dentro del ámbito escolar propiamente tal. En su función de asesor en el centro escolar su rol ha transitado desde la atención al desarrollo individual de un docente hacia la comprensión de la escuela como una organización que aprende. Además, los cambios en su rol también se han relacionado con el cambio en el modo de comprender cómo cambian los mismos profesores y las propias escuelas: "...esta idea del cambio requiere de unos asesores, de unos formadores capacitados y conocedores de los procesos de innovación y mejora..." (p.37). Los Estados han utilizado a los asesores más bien como difusores de su política que como agentes de innovación, guía o mediador.

#### **Citando a Killion y a Harrison, plantea que son siete los roles de los asesores:**

1. Formador/diseñador: es el papel del asesor como especialista que ayuda a otros a adquirir nuevas destrezas, conocimientos y actitudes. La formación es la actividad más visible de los asesores. En esta tarea los formadores deben ser conocedores de teorías de aprendizaje adulto, diseño instruccional, evaluación, diagnóstico y procesos de grupo. 2. Seguimiento: es el papel del formador que apoya a los profesores en la aplicación y transferencia de conocimientos en situaciones prácticas. 3. Proporcionar recursos: el formador proporciona medios, recursos técnicos y humanos. 4. Gestor de programas: el formador a veces debe promover el desarrollo de programas de innovación en las escuelas. Ello supone liderazgo, gestión y coordinación. 5. Consultor: un consultor es una persona que tiene una posición de influencia sobre individuos o grupos pero que no ejerce directamente poder para introducir cambios en los programas. El consultor es una especie de diagnosticador de situaciones y problemas. 6. Facilitador de tareas y de procesos: el formador facilita el desarrollo de programas de mejora para la escuela y apoya el trabajo de grupos. 7. Catalizador de cambios: en este papel el formador sugiere nuevas ideas, plantea nuevas formas de actuación más eficaces.

#### **2.- Datos de la publicación**

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. España: Ediciones Aljibe. ISBN 9788497000185.

#### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Es un profesional de la formación que realiza su labor en diferentes niveles educativos y que juega diferentes roles en diversos campos ocupacionales. Está capacitado y acreditado para ejercer esta función. Es un profesional del aprendizaje que actúa como mediador entre el conocimiento y las personas que deben adquirirlo.

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

"Posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación" (p. 30). Tres roles relacionados con educación continua de profesores: docente formador de profesores en servicio; profesores mentores que asesoran y supervisan a profesores noveles; en el contexto escolar, actúan también como facilitadores y/o agentes de cambio (asesores).

#### **3.- Datos de la publicación**

Viau, M.L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 581-614.

#### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

Se ocupan de la formación continua de los profesores titulares la que se desarrolla en torno a dos dispositivos: uno de ellos constituido por las estancias profesionalizantes que son dirigidas por profesores reconocidos (destacados) de primaria y secundaria o por docentes-investigadores; el otro, por las visitas de los consejeros pedagógicos a los maestros jóvenes, los que se dedican a coordinar y orientar las jornadas de actividades pedagógicas de estos últimos. Los consejeros pedagógicos son seleccionados de entre quienes han rendido un examen de aptitud.

**Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

La gran mayoría de ellos nunca ha recibido una preparación sistemática para ejercer este rol por lo que, en general, no están preparados para el ejercicio de dicha tarea. Ello ocurre a pesar de que las necesidades de formación y desarrollo profesional fueron identificadas y definidas hace unos treinta años (desde que se realizó el estudio). Este déficit responde no solo a la falta de esfuerzos sistémicos, sino a la falta de pertinencia de las ofertas formativas ofrecidas a los formadores y a la escasez de programas de formación diferenciados para ellos. Sus competencias profesionales deben estar situadas en las siguientes dimensiones: 1. Analizar las situaciones de trabajo y las prácticas de formación: "La formación de los docentes es una formación de acompañamiento por el análisis de la práctica y, por ende, se debe hacer la misma cosa para la formación de formadores" (p. 598); 2. Contenidos curriculares.

**4.- Datos de la publicación**

Arredondo, M. A. (2007). Formador de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486.

**Aproximaciones al concepto de Formador Formadores en EC**

Son los académicos dedicados a formar a otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente.

**Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

"...este sector del profesorado carece del perfil profesional requerido, de formas de organización académica congruentes con la misión que se les ha confiado y sus centros de trabajo no se han logrado consolidar como auténticas instituciones de educación superior..." (pp.473-474). Se evidencia que existe una marcada ausencia de políticas públicas destinadas a atender las necesidades formativas de los formadores. Arredondo reconoce la necesidad de contar con estudios específicos que permitan conocer las características, trayectorias de vida y formativas, condiciones de trabajo, necesidades de formación y desarrollo profesional, entre otros aspectos, de quienes ejercen esta función en el nivel inicial y continuo de la formación docente.

**5.- Datos de la publicación**

Flores, M. (2010, 13-15 de septiembre). *Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario*. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.

**Aproximaciones al concepto de Formador Formadores en EC**

Los formadores que actúan como asesores de los docentes en servicio "no cuentan con un perfil profesiográfico deseado, sus procesos de selección fueron azarosos [y] su actualización es fruto de su propio esfuerzo y entusiasmo".

**Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Los formadores de docentes han aprendido principalmente de la observación y la imitación de sus propios formadores. 2 de cada 10 asesores tiene el título de Normal Básica sin licenciatura. El 65% de ellos no ha recibido capacitación para trabajar en colectivos docentes; el 60% declara no conocer campos teóricos respecto de la formación de profesores ni modelos de formación docente; 7 de cada 10 declaran ejercer el rol de modo ocasional; 100% declara que ha sido designado para la función por alguna autoridad inmediata y sin criterio puntual para ello; el 93% cree manejar herramientas para liderar grupos de profesores; el 85% dice invertir recursos propios para desarrollar sus tareas de asesor en programas de formación continua de profesores; el 55% no cuenta con una designación formal y específica que ampara su labor; el 65% comparte su labor de asesor con la de profesor de educación básica; el 74% dice no recibir una remuneración aparte de su salario de profesor.

Propone un programa de formación de formadores en torno a un proceso de certificación de competencias, el que debe tributar a un perfil desagregado de 7 campos de competencias: intelectuales y cognitivas; identidad deontológica, profesional y social; innovación y capacidad creadora; uso y aplicación de tecnologías de la información y la comunicación; dominio de contenidos (experto en campo de conocimientos de la educación); conocimientos y habilidades pedagógicas, epistemológicas, y de generación y uso de ambientes de aprendizaje; competencias didácticas para la formación (ser asesor, tutor, facilitador, transferir conocimientos).

**6.- Datos de la publicación**

Santiago, R. y Nájera, J. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. *Revista Atenas*, 4(28), 23-34.

### **Aproximaciones al concepto de Formador de Formadores en EC**

En la figura del Asesor Técnico-Pedagógico (ATP) recae la tarea de desarrollar acciones de profesionalización y de actualización de los docentes de educación básica. El ATP es un profesional que luego de un proceso de formación tiene a su cargo el liderazgo de iniciativas de formación continua de profesores en servicio. Es una figura académica que puede ser considerada como un sujeto que logra trascender a esa influencia académica sin negar su condición social. Al articular de modo activo sus roles sociales con su vida y su condición personal, es capaz de ir más allá de aquello que se comprende tradicionalmente como académico.

### **Características y/o roles del Formador de Formadores en EC**

Una de sus principales cualidades es la capacidad de adaptación, es decir, su ductilidad en tanto, "actúa, analiza y modifica su proceder en función de las necesidades, tanto contextuales como profesionales de su universo de atención" (p. 26). Estimulan pensamientos, percepciones, y acciones en los profesores con los que trabajan. Su "preparación académica debiera incluir conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes para la docencia (competencia docente) y esta puede ser comparada con las características adscritas al agente, lo cual implica la posibilidad de propiciar un cambio social (...) y debe contar con capacidad para agenciarse de elementos que le permitan promover el cambio, desde el desarrollo de competencias en los profesores" (p.28). Han de ser sujetos reflexivos, con capacidad para comprender, analizar y actuar en los diversos contextos de la realidad escolar.

*Fuente: elaboración propia.*

De los 6 trabajos analizados en la Tabla N°2, 5 de ellos son de tipo cualitativo y 1 cuantitativo. En general, siguen la tendencia de los artículos de la anterior tabla, aunque es posible observar en ellos un nivel de criticidad mayor respecto del/la formador/a de docentes en EC, en especial cuando se hacen referencias a la formación de los/as formadores/as, momento en el que se destaca la ausencia de estudios sistemáticos en la materia, así como la falta de apoyo institucional y estatal para la formación formal de quienes ejercen este rol.

De igual modo, los trabajos contenidos en la Tabla N°2 coinciden en gran medida con lo ya planteado en los resultados de la Tabla N°1, aunque aportan a la definición del concepto los siguientes elementos: los/as formadores/as de docentes en la EC, como sostiene Marcelo en su trabajo de 1999, son profesionales que desde el mundo universitario forman a los/as profesores/as mediante el diseño e implementación de actividades orientadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado. Son también, como sostienen Vaillant y Marcelo en 2001, profesionales del aprendizaje que actúan como mediadores/as entre el conocimiento y las personas que deben adquirirlo. En ellos/as recae la tarea de desarrollar acciones de profesionalización y de actualización de los/as docentes (Santiago y Nájera, 2014). Son figuras que poseen una dimensión académica, continúan estos dos autores, la que logran trascender sin negarla, con el propósito de lograr mayor cercanía con los/as docentes con los/as que interactúan.

En cuanto a las características de este actor, a lo ya planteado anteriormente por los otros trabajos, los que componen la Tabla N°2 coinciden en reconocer a los/as formadores/as de formadores/as como profesionales experimentados/as que cuentan con un profundo conocimiento sobre procesos de cambio en las escuelas, en los equipos de docentes y en la práctica docente. Una de sus principales características es la flexibilidad y la ductilidad para abordar sus responsabilidades profesionales en diferentes contextos (Marcelo, 1999; García y Nájera, 2014). Gracias a ello, poseen una capacidad específica para leer y comprender las realidades contextuales. Poseen, además, según Vaillant y Marcelo (2001), un conocimiento teórico y práctico en el ámbito pedagógico y disciplinar, y en el ejercicio de la docencia. Demuestran un compromiso con su profesión, con su propio aprendizaje y con la innovación de sus prácticas. Muchos/as de los/as formadores/as, afirman tres de los trabajos consultados (Viau, 2007; Arredondo, 2007;

Flores, 2010), nunca han recibido una preparación específica y sistemática para ejercer este rol, por lo que la mayoría de ellos se ha ido apropiando del rol en el propio hacer. Las pocas ofertas de formación para este actor, las más de las veces o no son pertinentes a sus necesidades o bien no son sistemáticas. Ello evidencia la falta de conocimiento específico sobre los/as formadores/as de docentes en general y sobre los/as formadores/as en EC en particular. A esa falta de conocimiento se ha de agregar la ausencia de políticas públicas que den impulso a programas de investigación y programas de formación que mejoren la preparación de los/as formadores/as (Arredondo, 2007).

En cuanto a los roles, existe gran coincidencia entre los dos grupos de trabajos revisados. Tan solo cabe destacar que uno de los trabajos incorpora a una figura emergente en el campo de los/as formadores/as de docentes: el/la mentor/a, profesional experimentado/a que acompaña a docentes noveles en sus primeros pasos en la carrera docente, mediante un proceso de diálogo reflexivo (Vaillant y Marcelo 2001).

## 5. Conclusiones

Los resultados recién presentados confirman la necesidad de avanzar en la delimitación de un campo de estudio que contribuya al conocimiento de la figura del/la formador/a de formadores/as en educación continua docente. La sola búsqueda de literatura referida a la materia y los escasos resultados obtenidos evidencian la magnitud de la carencia. De todos los trabajos seleccionados con los criterios originales de búsqueda ya descritos, un total de 42, solo 7 respondieron efectivamente al propósito de la pesquisa, esto es, conocer lo que dice la literatura científica respecto de la figura del/la formador/a de docentes en educación continua. No obstante, solo 5 de estos artículos tenían al/la formador/a de formadores/as como su principal propósito y dos de ellos hacían referencias al rol de manera anexa o secundaria a la temática principal del respectivo trabajo. Del total de 13 trabajos analizados, 9 tenían como eje principal de su estudio al/la formador/a de docentes en educación continua. Los 4 restantes abordaban el tema de manera secundaria o indirecta.

Al analizar en detalle el contenido de los artículos y extraer de ellos la información requerida fue posible observar que presentan una serie de elementos conceptuales comunes cuando abordan la figura del/la formador/a de formadores/as en la EC docente. Predominantemente, se aproximan de un modo similar a la definición del concepto "formador/a en la EC", aunque principalmente se refieren a esta figura como asesora y acompañante de docentes en el centro escolar, centrado en el desarrollo de capacidades profesionales y en la gestión para el cambio en la organización. En este punto existe un evidente avance respecto de la formulación conceptual que puede aportar a la tarea de configurar el objeto de estudio. No obstante, es posible observar que otra dimensión a ser considerada en la construcción del concepto, la del/la formador/a de formadores/as en programas tradicionales de formación docente continua, como pueden ser considerados los cursos, diplomas y postítulos, es abordada de manera específica tan solo por un par de artículos. Para una comprensión global de la complejidad que caracteriza al sujeto formador se hace necesario seguir profundizando y ampliando esta otra dimensión, en especial cuando esta función es asumida por un número importante de académicos/as e investigadores que se desempeñan simultáneamente en la formación inicial docente, desde la cual suelen trasladar mecánicamente enfoques y metodología de formación que no logran articularse en plenitud con la formación de docentes en servicio.

De igual modo, el conjunto de estudios revisados y analizados alcanzan un nivel de coincidencia fácil de observar respecto de las características profesionales y personales que portan los/as formadores/as de la educación continua docente. En este plano, la mayoría de los estudios presentan un significativo nivel de profundidad en el abordaje del sujeto formador, gracias a lo

cual fue posible identificar un conjunto de atributos académicos, profesionales y personales de los/as formadores/as, constituyéndose también en un componente que puede aportar a la configuración como objeto de estudio de la figura del/la formador/a de formadores/as.

A igual conclusión se arriba cuando se observa cómo los trabajos se refieren a los roles y funciones que desempeñan los/as formadores/as de EC docente, siendo este componente el que alcanza un mayor grado de desarrollo en cada trabajo, lo que podría explicarse también por su propia naturaleza.

Dicho esto, para finalizar, queda como tarea diseñar e implementar programas y líneas de investigación que permitan seguir avanzado de modo sistemático en el conocimiento sobre el/la formador/a de docentes en servicio, reconociendo la condición multicolor, polisémica y polifónica que estos sujetos tienen. Si lo que se busca es mejorar sustancialmente la formación de docentes en servicio situada y contextualizada, como se espera que sea, si lo que se pretende es producir transformaciones en los enfoques y métodos de formación que contribuyan efectivamente al desarrollo profesional y al aprendizaje en servicio de los/as profesores/as, es necesario conocer las trayectorias vitales y profesionales, las comprensiones y visiones de la pedagogía y de la educación, las percepciones y convicciones de la profesión docente, los métodos de trabajo y las didácticas, las formas de aprender y de enseñar, y los temores y anhelos de los/as formadores/as respecto del mundo del presente y del futuro.

## Referencias

- Arredondo, M. A. (2007). Formador de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. y Valenzuela, J.P. (2010). La profesión docente en Chile: políticas, prácticas, proyecciones. [www.nucleodocentes.uchile.cl](http://www.nucleodocentes.uchile.cl)
- Bolívar, A. (16-20 de noviembre de 2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional* [Charla magistral]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. [https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_2014-15\\_files/Reciente%202.pdf](https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente%202.pdf)
- Cisternas, T. (2007). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164.
- Cornejo, J. (2007a). ¿Cómo acompañar a los centros educativos en sus proyectos de cambio? *Revista Foro Educativo*, (11), 9-67.
- Cornejo, J. (2007b). La formación de los formadores de profesores: ¿para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 37-55.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- Flores, M. (2010, 13-15 de septiembre). *Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario*. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.

- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.eflc
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios* (44), 165-179.
- Jaimes, M. (2007). Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 539-559.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge. ICONK.
- Lupión, T. y Gallego, M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>
- Mamaqui, X. y Miguel, J. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *Relieve*, 17(1), 1-32.
- Marcelo, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. XXI. *Revista Educación*, (1), 33-57.
- Martins, I., Gouvêa, G., Jansen, M., Santos, A. y Assumpcao, A. (2006). Transitando fronteras. Reflexiones a partir del discurso de formadores de profesores de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1127-1150.
- Mellado, M.E. (2020). Prácticas innovadoras de educación continua de docentes. En G. Martini y L. F. de la Vega (Eds.), *Seminario Internacional Profesión Docente y Educación Continua en América Latina: aprendizajes y desafíos* (pp.98-102). Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Editorial Grupo FORCE.
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ortega, S. y Castañeda, M. (2010). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.129-136). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- Paula, L.C. (2018). La potencialidad del diálogo freiriano para las investigaciones sobre la constitución de los formadores de profesores. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 86- 110.
- Santiago, R. y Nájera, J. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. *Revista Atenas*, 4(28), 23-34.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-10.
- Tejada, J. (2010). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, (349), 463-477.
- Urbina, A. y Morel, M. (2017). El estado del arte / estado de la técnica y la investigación científica y tecnológica. *Revista Portal de la Ciencia*, (13), 3-7. <https://doi.org/10.5377/pc.v13i0.5916>
- Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Orealc/Unesco.
- Vaillant, D. (2002). Preal 25. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Preal.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Viau, M. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 581-614.



## CAPÍTULO 3. APRENDIZAJES EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DIRECTORAS ESCOLARES CHILENAS

---

Andrea Carrasco Sáez

### 1. Antecedentes

El fortalecimiento del ejercicio de la dirección y el liderazgo escolar en Chile ha sido materia de investigación (Weinstein y Hernández, 2014; Weinstein, *et al.*, 2019) y de permanente desarrollo en las políticas pública de los últimos años (Mineduc, 2016). Las investigaciones internacionales en liderazgo escolar han contribuido a ello impulsando el desarrollo del liderazgo en directores y directoras con el fin de promover la mejora de los aprendizajes, el desarrollo profesional docente, el fortalecimiento de las comunidades profesionales, la inclusión y la justicia social al interior de los establecimientos escolares (Robinson, 2007; Leithwood, 2009; Louis *et al.*, 2010; Bolívar, 2019; Maureira y Garay, 2019). Sin duda, el fortalecimiento del liderazgo escolar es una temática que está estrechamente ligada con el aprendizaje de directores y directoras en las distintas etapas de las trayectorias formativas.

Considerando la realidad nacional, es necesario indicar que actualmente quienes ejercen la dirección escolar en Chile son en su mayoría mujeres, alcanzando el 64% en el sistema en general. El porcentaje de directoras en la dependencia municipal es de 50% y en la dependencia subvencionada particular es de 72% (Mineduc, 2019). Por otra parte, es importante mencionar que los mecanismos de selección y evaluación de los cargos directivos en establecimientos municipalizados del país están condicionados por la Ley 20.501 sobre la calidad y equidad de la educación y la Ley 20.006 que establece la concursabilidad de los cargos de directores/as de establecimientos municipalizados. En el caso de establecimientos subvencionados particulares, la selección depende de los criterios de cada sostenedor. En ambas situaciones, la complejidad del ejercicio del cargo y la selección exigen una profesionalización de las funciones directivas (Vásquez *et al.*, 2016).

Los estudios relacionados con las trayectorias profesionales de directores y directoras en Chile señalan que en torno a las etapas y los aprendizajes desarrollados previos al cargo y durante el ejercicio de este, se articulan múltiples factores de tipo organizacional, personal y político (Rodríguez, 2009; Galdames, 2019). Además, estos estudios consideran que para fortalecer la formación de directores y directoras es necesario indagar y profundizar en el déficit en la preparación para el cargo de director/a, los problemas del primer año de ejercicio del cargo y el tipo de formación continua que reciben antes y durante el ejercicio del cargo. Además, existe la necesidad de revisar la excesiva rotación del cargo de director/a en los establecimientos educativos (Weinstein y Muñoz, 2012; Weinstein y Hernández, 2014; Weinstein *et al.*, 2016; Valenzuela *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2019).

Visto lo anterior, en este capítulo se presenta una investigación que tuvo por objetivo indagar en las trayectorias profesionales de un grupo de directoras de establecimientos educativos chilenos. En esta investigación nos preguntamos: ¿qué elementos componen las trayectorias profesionales de las directoras escolares de este estudio? y ¿qué aprendizajes se generan en estas trayectorias para llegar al cargo de dirección escolar?

## 2. Marco conceptual

### *Las trayectorias profesionales de los/las directores/as*

Las trayectorias profesionales son parte de la configuración de la identidad del/la director/a. Se construyen desde un continuo movimiento donde interactúan factores culturales e históricos y el contexto (Crow y Møller, 2017). En este escenario de movilidad, las experiencias profesionales y de vida cobran un valor fundamental ya que permiten construir aprendizajes y conocimientos profesionales en el marco de las trayectorias definidas como personales, académicas y laborales (Marcelo, 2009), y construidas a lo largo de la vida (Unesco, 2015).

Las trayectorias de los/as directores/as están cruzadas por la formación formal y no formal. La formación o aprendizaje formal (formación continua) se adquiere mayormente en espacios o instituciones de educación superior, "con fines de capacitación, especialización o actualización profesional" (Sánchez Martínez, 2013, p.8). La formación no formal, por su parte, corresponde a los aprendizajes que se producen a partir de la interacción con otras personas en el mismo espacio educativo, y las experiencias y reflexiones que tienen lugar en lo cotidiano de la vida personal de los directores/as.

En ese sentido, encontramos definiciones de trayectorias profesionales de los/as directores/as de acuerdo con etapas de formación tanto para llegar al cargo como en el ejercicio mismo de este. Estas etapas están compuestas específicamente por programas de formación inicial para quienes aún no ejercen el cargo, de inducción para quienes están empezando en el cargo y de formación continua para directores/as en ejercicio (Darling-Hammond *et al.*, 2009). Por otra parte, Bush (2011) define trayectorias profesionales directivas contemplando las siguientes etapas: preparación, selección, inducción y desarrollo en servicio. Según este autor se trataría de una trayectoria gradual que se complejiza progresivamente. También señala la importancia y necesidad de planificar la sucesión en los cargos directivos, con el fin de preparar y formar a quienes los asuman.

Además, es necesario señalar que el avance en las trayectorias de los/as directores/as suele estar marcado por dos promociones: horizontal y vertical. La promoción vertical hace referencia a la posibilidad que tienen los y las docentes de realizar cursos y construir sus habilidades avanzando en la escala jerárquica de cargos presentes en las instituciones escolares. En la promoción horizontal lo relevante resulta ser la realización satisfactoria de cursos de formación continua en un mismo rol, sin aspiraciones a nuevos cargos como motor (Unesco, 2007). Esta trayectoria de promoción, en Latinoamérica y en Chile, ha permitido una situación paradójica: que las y los mejores docentes se alejen del aula y busquen desarrollo profesional en otros cargos directivos (Gajardo, 2013).

Ahora bien, este marco de trayectorias profesionales es, a su vez, el lugar donde los/as directores/as construyen su identidad profesional mediada por un componente individual en relación e interacción con otros (Wenger, 2001). Es así que para entender la identidad propia se requiere pensar siempre en relación con la comunidad de pertenencia (Ritacco y Bolívar, 2018; Ricoeur, 1996).

Las identidades profesionales de los/as directores/as responden a un continuo movimiento en el cual el contexto histórico y cultural juega un rol fundamental (Crow y Møller, 2017; Dubar, 2002). Es menester entender que las identidades son sociales y se desarrollan siempre en relación con las otras personas o grupos sociales e influenciadas por su contexto. Así, la trayectoria juega un rol fundamental, ya que es en ella que se configura la identidad de la o el director/a, junto con sus historias docentes, sus acontecimientos personales y experiencias profesionales, elementos que influyen en su construcción de conocimiento profesional. Morgade (2005) nos

plantea que el devenir de un/a docente o un/a directivo/a es un proceso de subjetivación que dura toda la vida, desde las primeras experiencias escolares de los/as docentes-directivos/as hasta la construcción de conocimiento profesional que se realiza en el trabajo en las escuelas. Por lo tanto, al definir y analizar las trayectorias profesionales, no se puede soslayar que en ese trayecto interactúan elementos presentes a lo largo de sus vidas: conocimientos, aprendizajes, y experiencias personales y colectivas.

### ***Aprendizajes y conocimientos en las trayectorias profesionales de los/as directores/as***

Como ya señalamos, las trayectorias profesionales de los/as directores/as están permeadas por las experiencias y aprendizajes cimentados en sus historias de vida, en las reflexiones cotidianas, en la interacción con sus pares y, por supuesto, en su mismo actuar como directores/as (Tardif, 2004; Bolívar, 2019).

En este contexto, podemos clasificar los aprendizajes o conocimientos profesionales que las y los docentes-directivos/as construyen en sus trayectorias en: a) conocimiento teórico (formal) entendido como la información para la práctica que es parte de la estructura cognitiva; b) conocimiento práctico entendido como las habilidades que guían y conforman la conducta en la práctica y c) conocimiento de la experiencia, de la práctica, adquiridos en el ejercicio docente-directivo (Porlán Ariza *et al.*, 1997; Tamir, 2005; Simkins, 2005). Los conocimientos profesionales son intrínsecos a la experiencia humana y además son complejos en tanto son múltiples los saberes que están implicados en su construcción (Peach y Morejón, 2018).

En este sentido, las experiencias generan conocimientos y el conocer constituye experiencias (Contreras y Pérez de Lara, 2010), por lo que no se puede separar el "conocer" o el "saber" de la experiencia, del significado que el sujeto le atribuye en su historia. Por otra parte, el conocimiento no puede ir en busca de normas o procedimientos, sino de significaciones que se generan en lo cotidiano de la vida, en este caso, en lo cotidiano de la experiencia docente y directiva (Tadeu da Silva, 2001). El/la profesional (docente y directivo/a) construye conocimientos a lo largo de su vida y es, por tanto, "sujeto en formación permanente". En cada etapa de su preparación y de su desarrollo profesional se definen los aprendizajes y conocimientos de la profesión docente: la formación inicial, la formación en los primeros años de ejercicio profesional y luego la formación que se amplía y profundiza por medio de la práctica y la reflexión sobre los conocimientos y aprendizajes adquiridos (Ortega, 2011).

En las configuraciones de trayectorias, se ponen en juego la combinación de "saberes" técnicos (saber qué), prácticos o interpretativos (saber hacer) y valores/principios (saber ser) que permiten actuar, siendo el conocimiento práctico y el de carácter reflexivo adquiridos a través de la experiencia (Eraut, 1994, Tardif, 2004). Estos saberes o conocimientos son heterogéneos, eclécticos y requieren de diferentes componentes para su desarrollo (Shulman, 2005). Son saberes arraigados en el trabajo, en las vivencias cotidianas y en la reflexión de los actores, otorgándole valor al contexto en que los/as directores/as ejercen su rol (Tardif, 2013).

Por ello, los/as directores/as no definirán en sí mismos/as su propios saberes o conocimientos profesionales, sino que ello ocurrirá en la interacción con otros sujetos y de acuerdo con su capacidad reflexiva (Lave y Wenger, 1991; Giddens, 1992). Los procesos reflexivos se realizan en torno a la acción y se vuelven progresivamente más explícitos cuando existe trayectoria y rutinas asociadas a ellos (Poggi, 2001). Los procesos reflexivos son importantes en cuanto permiten la producción y movilización de conocimiento profesional (Campos, 2016).

De esta manera, los aprendizajes de los/as directores/as se construyen desde las experiencias, las reflexiones y las interacciones, desde el conocimiento formal adquirido en la formación

continua, y desde las experiencias en aula y en diferentes cargos. Así, cada experiencia es beneficiosa para un siguiente cargo o rol, siendo la experiencia como docente de aula beneficiosa para el ejercicio del cargo de director/a y la mayor experiencia en cargos directivos buena para el ejercicio de un liderazgo efectivo (Bowers y Bradford, 2014).

### 3. Marco metodológico

En el marco de una metodología cualitativa, esta investigación, que tuvo como propósito indagar en las trayectorias profesionales de un grupo de directoras de establecimientos educativos chilenos, utilizó el enfoque comprensivo interpretativo (Berger y Luckmann, 1995) y el biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019), con el fin de aprehender los sentidos construidos en su cotidianidad por las mismas directoras (Creswell, 2013). La investigación fue de carácter exploratoria y longitudinal y se basó en un "estudio instrumental de casos", definiendo el caso como el análisis de las trayectorias de las directoras escolares chilenas (Stake, 1999).

Participaron en la investigación diez directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile. El criterio de selección de las participantes consideró la dependencia de los establecimientos educacionales. De esta forma, se seleccionaron cinco directoras de establecimientos municipalizados y cinco de establecimientos subvencionados particulares.

**Tabla 1**

*Directoras seleccionadas*

<b>Directora</b>	<b>Rango edad</b>	<b>Dependencia del establecimiento</b>
Directora N°1	55 y más	Particular subvencionado
Directora N°2	30-39	Particular subvencionado
Directora N°3	40-55	Particular subvencionado
Directora N°4	40-55	Particular subvencionado
Directora N°5	55 y más	Particular subvencionado
Directora N°6	40-55	Público
Directora N°7	40-55	Público
Directora N°8	55 y más	Público
Directora N°9	55 y más	Público
Directora N°10	40-55	Público

*Fuente: elaboración propia.*

Se utilizó el método biográfico (Denzin, 1989; Goodson, 2003; Bolívar y Domingo, 2019) y, en ese marco, se usaron dos instrumentos de indagación: un cuestionario autobiográfico y tres entrevistas biográficas semiestructuradas con cada directora. Estas últimas se realizaron en el transcurso de 6 meses, ya que estimamos que, para sumergirnos en los relatos de vida de las directoras, de manera de percibir su unidad y configurar una narración biográfica, se requería de un tiempo y un espacio definido, además de una trama, una secuencia, una protagonista y una situación (Bolívar y Domingo, 2019).

La construcción de ambos instrumentos contempló un proceso de validación para analizar la coherencia interna y externa de estos con respecto a los objetivos de la investigación. Se contó con la participación de un grupo de personas expertas quienes, a partir de dos pautas de evaluación y con los criterios de pertinencia, claridad y relevancia, analizaron los instrumentos aplicados. Con los resultados del análisis de instrumentos se procedió a mejorar el cuestionario biográfico y el guion de entrevista biográfica.

El abordaje analítico de esta investigación consistió en buscar lo común y diferente en el conjunto de las narraciones de las directoras en estudio. Para ello se estableció una "relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado [y] el trabajo de análisis y teorización del corpus" (Mucchielli, 2001, p.69). Además, para dar coherencia al procedimiento analítico (Bolívar, 2012), se trabajó con el *software* Atlas ti. 7.

Las categorías analíticas que surgieron del análisis de los relatos de las directoras que participaron de esta investigación fueron las siguientes:

- *Experiencias docentes-directivas*. Esta categoría recoge los diferentes cargos y roles que tuvieron las directoras de este estudio antes de transformarse en directoras.
- *Desarrollo profesional docente (formación continua)*. Esta categoría comprende los programas de formación continua en los que participaron las directoras durante su desempeño como docentes y directivas, además de los estudios de magister que algunas realizaron.
- *Postulación y acceso al cargo de dirección*. Esta categoría se focaliza en los lugares y formas de postulación al cargo de dirección.

## 4. Análisis y resultados

### *Experiencias docentes-directivas*

Como se señaló en el marco conceptual, la experiencia es parte fundamental de la construcción de aprendizaje y conocimiento profesional (Bowers y Bradford, 2014) en las trayectorias de docentes-directivas, por tanto, las experiencias de las directoras de este estudio son trascendentales para conocer y comprender cómo se transformaron en directoras escolares y cómo definen su identidad profesional.

Las experiencias de docencia y en cargos directivos son significadas por las directoras como un momento que aporta aprendizajes para el liderazgo efectivo (Bowers y Bradford, 2014), tanto para prepararse para postular al cargo, como para su desempeño en él. Todas las directoras de esta investigación pasaron por años de experiencia docente (profesoras de aula) y también por cargos directivos (coordinadoras, jefas de Unidad Técnica, inspectoras, evaluadoras, entre otros puestos) antes de asumir el cargo de dirección escolar. A continuación, se presenta un cuadro donde se consigna los años de experiencia como docente y como directivas de las directoras que participaron en este estudio.

**Tabla 2***Años de experiencia de las directoras como docentes y directivas*

Directoras	Años de experiencia en cargo docente	Años de experiencia en cargos directivos
Directora N°1 Subvencionado particular	5 años	25 años
Directora N°2 Subvencionado particular	15 años	8 años
Directora N°3 Subvencionado particular	12 años	4 años
Directora N°4 Subvencionado particular	16 años	3 años
Directora N°5 Subvencionado particular	15 años	10 años
Directora N°6 Municipal	21 años	4 años
Directora N°7 Municipal	25 años	4 años
Directora N°8 Municipal	14 años	3 años
Directora N°9 Municipal	18 años	24 años
Directora N°10 Municipal	10 años	8 años

*Fuente: elaboración propia.*

En la Tabla 3 se aprecia que todas las directoras que participaron en esta investigación han sido profesoras de aula, con un rango de experiencia que va desde los 5 a los 25 años, y han asumido cargos como directivas (coordinadoras, jefas de UTP, inspectoras, evaluadoras, apoyo curricular, entre otros) con un rango de 3 a 25 años, lo que les ha permitido consolidar una experiencia y conocimiento para posteriormente asumir el cargo de dirección.

Este conocimiento experiencial (Porlán Ariza *et al.*, 1997; Simkins, 2005) permite a las directoras validarse y sentir seguridad para postular o asumir un cargo de dirección. También las favorece reconocerse personalmente como poseedoras de características positivas que dan paso a la construcción de su autoimagen personal. Las entrevistadas destacan que el paso por estas experiencias resulta relevante para prepararse para asumir nuevos desafíos.

Como jefa técnica, creo que aprendí mucho, me sentí muy validada por los profes, tenían mucha confianza. Creo que ahí puedo ver habilidades que no son estudiadas, como tener buenas relaciones con las personas, ser buena guía, ser bien preguntona –“por qué haces esto”, “por qué no hiciste esto otro”- sin manejar las materias, visitando el aula, observando cómo [los y las docentes] iban desarrollando sus clases y poniendo mucho en juego mi creatividad (Entrevista a directora N°5 de establecimiento particular subvencionado).

Como lo señalan las mismas entrevistadas, la experiencia en el ejercicio de un cargo directivo ya sea como jefa de Unidad Técnica u otro cargo en donde pueden refinar los aprendizajes adquiridos (Ortega, 2011) es clave para prepararse y posteriormente asumir y enfrentar el cargo de dirección escolar: “El director debe tener experiencia directiva antes de asumir la dirección. Debe tener la experiencia de haber sido o jefe de UTP, o inspector general, o subdirector. Yo

creo que debiera pasar por alguno de esos cargos" (Entrevista a directora N°9 de establecimiento municipal).

Se evidencia en esta investigación que las experiencias profesionales en distintos cargos y espacios de las escuelas permitieron a las directoras ir formándose y preparándose para asumir el cargo e ir construyendo su identidad, la que se piensa y se relaciona con la comunidad de pertenencia (Ritacco y Bolívar, 2018). La formación, trayectoria e identidad está estrechamente vinculada con el entorno y con las relaciones que se construyen en este espacio (Marcelo, 2009).

La práctica que he tenido en este colegio, yo creo que me ha ido formando. Lo que me ha tocado vivir en los distintos espacios en los que he prestado servicio, siendo profesora de aula, siendo profesora jefa, siendo encargada de departamento, coordinadora pedagógica, evaluadora, es decir, la formación a través de la experiencia ha sido muy, muy relevante (Entrevista a directora N°3 de establecimiento particular subvencionado).

Otro elemento que destacan las directoras de esta investigación como experiencia clave para el desarrollo de sus trayectorias es la interacción que tuvieron con otros actores de cargos directivos, quienes les prestaron apoyo en una especie de "inducción" al cargo (Darling-Hammond *et al.*, 2009). Interacción que a su vez va configurando su identidad en un continuo movimiento en el cual el contexto educativo juega un rol fundamental (Crow y Møller, 2017). Esta situación es valorada como experiencia práctica que les permitió conocer el ejercicio del cargo y les entregó mayor seguridad para postular a este.

Yo creo que [me ayudó] la experiencia de haber estado acompañando mucho a las directoras anteriores porque en teoría puedes aprender muchas cosas, pero la práctica es la que te permite conocer y darle sentido a lo que estás haciendo. Yo creo que tuve la suerte de haber sido la persona de confianza de las directoras, entonces nada nuevo vi cuando me tocó ser directora: yo sabía todo lo que había que tener, los documentos, las fiscalizaciones, los contratos, o sea, para mí, no era nada, nada nuevo (Entrevista a directora N°7 de establecimiento particular subvencionado).

Lo anterior, sin duda, refleja lo fundamental que fue para las entrevistadas tener experiencias en distintas áreas o quehacer de los establecimientos educativos con el fin de estar mejor preparadas, así como el apoyo de otros/as directivos/as para enfrentar los desafíos del cargo.

### ***Desarrollo profesional docente (formación continua)***

La formación continua docente es trascendental para el desarrollo profesional de las directoras en estudio. Estar siempre perfeccionando su conocimiento y aprendiendo nuevos temas es clave si consideramos que el o la docente es un sujeto en formación permanente (Ortega, 2011). Teniendo en consideración que en el desarrollo profesional se definen los aprendizajes y conocimientos de la profesión docente, fue necesario recabar información sobre el número de programas formativos en los que participaron como docentes y directivas (cursos, diplomas, postítulos, etc.) las directoras investigadas, con el fin indagar en los aprendizajes y conocimientos que adquirieron en estos programas formativos. A continuación, se presenta un cuadro con el detalle de programas de formación realizados por las directoras que participaron en este estudio.

**Tabla 3***Número de programas de formación continua de las directoras*

Directoras	Nº de programas de formación continua como docentes	Nº de programas de formación continua como directivas	Posgrado (magister)
Directora N°1 Subvencionado particular	6	6	Sí
Directora N°2 Subvencionado particular	2	2	Sí
Directora N°3 Subvencionado particular	2	2	Sí
Directora N°4 Subvencionado particular	4	4	No
Directora N°5 Subvencionado particular	3	4	Sí
Directora N°6 Municipal	7	4	Sí
Directora N°7 Municipal	4	2	Sí
Directora N°8 Municipal	4	6	Sí
Directora N°9 Municipal	3	6	Sí
Directora N°10 Municipal	2	7	Sí

*Fuente: elaboración propia.*

La Tabla 3 nos muestra que todas las directoras han cursado programas de formación continua como docentes, directivas y en el cargo de dirección, algunas en mayor cantidad que otras. La misma Tabla, además de permitirnos destacar el rol de la formación continua, también nos muestra la importancia de la adquisición de nuevos aprendizajes y títulos para la trayectoria profesional (Ortega, 2011).

La adquisición de nuevas herramientas de aprendizaje, y conocimiento teórico y práctico (Tamir, 2005) son claves en la anticipación al cargo. La formación continua es una caja de saberes (Tardif, 2004) que les ha permitido a las directoras tener seguridad de sí mismas y responder a las demandas externas. Constatamos, así, que no solo son necesarias las características personales, sino también lo son los aprendizajes adquiridos en la formación continua: "(...) pero las características personales no bastan, hay que prepararse en los elementos que me entregan herramientas para el cargo" (Entrevista a directora N°4 de establecimiento particular subvencionado).

Las entrevistadas destacan que los programas de formación continua en diferentes áreas les entregan seguridad para afrontar nuevos desafíos, y les permiten ampliar y profundizar la comprensión de su quehacer por medio de la práctica y la reflexión sobre los conocimientos adquiridos (Ortega, 2011).

Sí, [me dan] mucha seguridad. En cuanto a la evaluación, yo digo: "yo me manejo en la evaluación, puedo no saber las cosas de memoria, pero yo tomo un libro y me manejo con eso, sé cómo se llevan los procesos". Y en el currículum también, tengo mucha claridad sobre cómo enfocar el currículum, qué cosas ocurren efectivamente y cuáles no, cuáles son los pros y los contras (...) (Entrevista a directora N°5 de establecimiento particular subvencionado).

No hay duda de que el desarrollo de conocimiento para la práctica y teórico formal (Porlán Ariza *et al.*, 1997; Tamir, 2005; Simkins, 2005) ha sido clave en la construcción de su rol como di-



rectoras porque entienden que es un elemento que les permite validarse frente a los demás y frente a sí mismas como capaces para el ejercicio de un rol de dirección: "Lo que pasa es que el programa de formación, a mí lo que me dio fue seguridad porque me ayudó a ponerle nombre a la teoría" (Entrevista a directora N°10 de establecimiento municipal).

Pero, además de seguridad, la adquisición de un título o un certificado de formación, a juicio de las entrevistadas, permite validar el conocimiento y la experiencia que tienen, y acreditar su trabajo frente a sus pares para postular a nuevos cargos: "Yo te podría decir que, de verdad, lo que he aprendido de investigación, lo he aprendido en la práctica. El magíster me ha servido para tener el currículum para postular" (Entrevista a directora N°2 de establecimiento particular subvencionado).

Del grupo de diez directoras en estudio, nueve tenían en su poder un título de magíster y todas coincidieron en que es una herramienta necesaria para validarse y para postular al cargo de dirección.

Tener el magíster te permite, de alguna manera, optar a algún cargo. Yo podría haber optado antes al cargo de directora, pero no tenía un magíster entonces no tenía opciones. Tengo otra carrera que a lo mejor me hubiese ayudado a entrar, pero yo dije: "creo que todavía no estoy preparada para hacer el cambio de rol". Terminé el magíster y dije: "ahora sí tengo la posibilidad de poder optar" (Entrevista a directora N°6 de establecimiento municipal).

Por otra parte, en los colegios subvencionados particulares, si bien también existen motivaciones personales para estudiar, suele haber una estructura institucional que potencia el perfeccionamiento de las directoras a través de procesos formativos que suelen tener lugar cuando ya están en el ejercicio del cargo o *ad-portas* de asumir, situación parecida a una "sucesión planificada" (Bush, 2011).

Necesitaba más herramientas para realizar clases más efectivas y empecé a meterme en el tema del currículum, pero, además, porque debo ser honesta, había un sacerdote de director en esa época y él, junto al director académico, me incentivó: "hay que seguir especializándose", me decían. Yo también sentía la necesidad, en el sentido de que me daba cuenta de que tenía un cierto liderazgo dentro de mis colegas (Entrevista a directora N°3 de establecimiento particular subvencionado).

Esto puede deberse a que, en los colegios subvencionados particulares, a diferencia de los municipales o públicos, existen menores requisitos y competitividad para la postulación al cargo (Weinstein y Muñoz, 2012), siendo cada institución o fundación privada la que define sus propios mecanismos de selección.

El colegio se preocupa mucho por eso. A fin de año, uno postula y dice: "hermana, mire, ¿está la posibilidad?; ¿hay recursos o lo financiamos a medias?". Algunos cursos fueron gestionados por el colegio y otros fueron gestionados por mí (Entrevista a directora N°4 de establecimiento particular subvencionado).

En cambio, en las escuelas municipales, la formación continua para prepararse para el cargo fue más bien producto de las necesidades y ambiciones de las propias directoras, sin que exista un proceso definido desde la política pública para prepararlas para el cargo (sucesión planificada). Debido a ello, cada directora construye su trayectoria formativa según sus propias necesidades, habitualmente en diferentes establecimientos.

Las cinco directoras de establecimientos municipalizados realizaron sus perfeccionamientos con anterioridad a asumir el cargo de dirección, estando en diferentes establecimientos edu-

cativos y consideran que estos son una opción necesaria para adquirir cargos: "Si yo no hubiese tenido conocimientos [formación continua], a lo mejor no me habrían dado la posibilidad de pasar a los otros cargos que pasé" (Entrevista a directora N°9 de establecimiento municipal).

### ***Postulación y acceso al cargo de dirección***

Las directoras que pertenecen a establecimientos municipalizados participaron en concursos para postular al cargo de dirección. Solo una postuló y fue seleccionada en el mismo establecimiento donde se desempeñaba como docente-directiva; las demás asumieron el cargo en otros establecimientos municipalizados. Por su parte, las cinco directoras de colegios subvencionados particulares asumieron cargos en los mismos establecimientos donde se desempeñaban como docentes o directivas. Solo dos participaron en concursos y uno de estos era interno.

Es así como las directoras de establecimientos subvencionados particulares señalan que, para postular y asumir el cargo de dirección, los sostenedores consideraron la experiencia adquirida en la misma institución y las confianzas construidas en el trabajo cotidiano, a través de lo cual se construye una trayectoria interna.

Me dicen: "la comunidad religiosa cree que tú debes participar" [en el concurso de dirección]; entonces yo les dije: "yo no lo había contemplado, no tengo ni siquiera mi currículum actualizado, pero voy a participar". Me dijeron: "sí, mira, ya llevamos 7 entrevistas de las 12 personas que han postulado y la verdad es que yo creo que ninguna representa lo que tu podrías hacer en el cargo" (Entrevista a directora N°3 de establecimiento particular subvencionado).

De acuerdo con las entrevistadas, conocer y familiarizarse con el establecimiento educativo en que se asumirá el cargo de dirección y haber generado confianzas al interior de la institución, es más importante para los sostenedores subvencionados particulares que haber realizado un programa de formación continua, como un magíster. Aquí nuevamente se pone en evidencia que la identidad responde a un continuo movimiento en el cual el contexto juega un rol fundamental (Crow y Møller, 2017).

[La sostenedora] me dijo: "postula". "¿Me está hablando en serio?", le respondí. "Postula, si tú eres directora, yo me quedaria tranquila". Y agregó: "pero tienes que correr el riesgo como todos de postular". Entonces yo le dije: "hermana, pero cómo, si yo no tengo magíster, usted jamás me ha evaluado si lo he hecho bien como subdirectora". Ahí me dijo: "tú conoces el colegio, quieres al colegio y quieres a las niñas, y con eso a mí me basta" (Entrevista a directora N°4 de establecimiento particular subvencionado).

En cambio, en los establecimientos municipales, la postulación al cargo debe realizarse por la normativa vigente (Ley 20.501 de Calidad y Equidad en Educación) que indica que un requisito para postular es tener experiencia en cargos de gestión, sin dejar claro si la experiencia es en la misma institución educativa o en otra. Lo que sí importa, a juicio de las entrevistadas, es poseer experiencias de cargos en establecimientos públicos, es decir, conocer el sistema público.

Yo postulo a un cargo de directora de establecimiento público y ahí me dicen: "¿qué experiencia tiene usted en establecimiento municipalizado?". Si tú te das cuenta, en mi historial no tenía trabajo en establecimiento municipalizado, tenía particular subvencionado y privado, particular-particular. Entonces, yo digo que no tengo. En esa entrevista, recuerdo que estaba en la terna, estaba lista, lo único que yo sentí que no estaba bien era eso. "Bueno, si lo que quieren es que yo tenga experiencia en

colegio público", que es lo que yo pensaba que me iban a preguntar en otro concurso, "entonces, fácil, me voy a un colegio del sistema público" (Entrevista a directora N°8 de establecimiento municipal).

Por lo anterior, vemos que no se privilegia la postulación en el mismo establecimiento en que se desempeñan, lo que provoca una construcción de trayectorias externas y además genera una alta rotación del cargo de dirección en los establecimientos públicos (Valenzuela *et al.*, 2018). Este aspecto es trascendente para la comprensión de la configuración de la identidad, puesto que las identidades profesionales de las directoras responden a un continuo movimiento (Crow y Møller, 2017) y se desarrollan siempre en relación con las otras personas e influenciadas por su contexto (Rittaco y Bolívar, 2018). Por tanto, asumir el cargo de directoras en el mismo establecimiento (o en uno diferente en el que han ejercido como docentes) configura identidades profesionales diferentes.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis que resume si las directoras participaron o no en un proceso de selección para el cargo (concurso) y, además, si el establecimiento donde asumieron el cargo de dirección es el mismo en que se desempeñaban como docentes o directivas. "M" corresponde a mismo establecimiento en que se han desempeñado en cargos docente y directivos y "D" a diferente establecimiento donde se han desempeñado en cargos directivos.

**Tabla 4.**

Establecimientos donde asumen cargo de dirección.

Directoras	Participó en concurso	Establecimiento donde asume cargo dirección (M/D)
Directora N°1 Subvencionado particular	No	M
Directora N°2 Subvencionado particular	Sí (interno)	M
Directora N°3 Subvencionado particular	Sí	M
Directora N°4 Subvencionado particular	No	M
Directora N°5 Subvencionado particular	No	M
Directora N°6 Municipal	Sí	D
Directora N°7 Municipal	Sí	M
Directora N°8 Municipal	Sí	D
Directora N°9 Municipal	Sí	D
Directora N°10 Municipal	Sí	D

*Fuente: elaboración propia.*

De acuerdo con esta Tabla y con el análisis anterior, se puede señalar que todas las directoras de establecimientos subvencionados particulares continuaron sus trayectorias directivas en los mismos espacios escolares en que se habían desempeñado como docentes, a diferencia de las directoras de establecimientos municipales que cambiaron de lugar. Esta situación devela el tipo de trayectorias de las directoras, las que podemos clasificar, por un lado, en trayectorias internas (endógenas), que son realizadas mayormente por las directoras de establecimiento

particulares subvencionados y son las que asumen el cargo en la misma institución donde han sido docentes–directivas, versus trayectorias externas (exógenas) que corresponden a las directoras de establecimientos municipalizados que asumen el cargo de dirección en un establecimiento diferente al que se desempeñaban como docentes–directivas.

## 5. Conclusiones

Sin perjuicio de que cada una de las directoras que participaron en esta investigación tiene una historia de vida en particular, sus trayectorias cuentan con elementos que las unen y las diferencian. En este sentido, el análisis de las trayectorias trabajadas en este capítulo permitió responder, en primera instancia, la pregunta sobre qué elementos componen las trayectorias de las directoras escolares de este estudio, así como indagar en los aprendizajes o conocimientos que se generan en sus trayectorias profesionales antes de asumir el cargo de dirección escolar.

Para las directoras de este estudio, las trayectorias profesionales están compuestas por experiencias previas como docentes y directivas, así como por los aprendizajes o conocimientos teóricos que adquieren en programas de formación continua y los aprendizajes que entrega enfrentar o asumir el cargo de dirección escolar, todos elementos que son parte de su identidad profesional. Para ambos grupos de directoras (de establecimientos municipales y subvencionados particulares) las experiencias directivas y docentes, así como el desarrollo profesional, fueron fundamentales a la hora de asumir y ejercer el cargo. En las distintas etapas de sus trayectorias, los aprendizajes o conocimientos teóricos, prácticos y experienciales se adquieren en el continuo formativo de la profesión y de la vida personal, siendo esenciales para superar y enfrentar los obstáculos del rol. Aquí, se muestra la importancia del proceso de subjetivación que configura la identidad de cada directora (Morgade, 2005), respondiendo esta identidad a un continuo movimiento en el cual el contexto juega un rol clave (Crow y Møller, 2017). Se concluye, así, que la trayectoria directiva se caracteriza por ser multidimensional ya que incorpora elementos relativos a la experiencia, a la construcción de conocimiento, y a la identidad personal y profesional (Tardif, 2004).

En lo que respecta al desarrollo profesional docente o formación continua, se puede indicar que las directoras de establecimientos municipalizados, en su mayoría, buscaron por iniciativa propia programas de formación continua, sobre todo a nivel de magíster, a diferencia de las directoras de establecimientos subvencionados particulares que buscaron, de común acuerdo con el sostenedor, oportunidades de formación continua (también sobre todo en programas de magíster) que fortalecieran su desarrollo profesional docente.

En lo que respecta a las diferencias del grupo de directoras en estudio, las directoras de establecimientos municipales adquirieron el cargo de dirección en establecimientos diferentes al que se habían desempeñado en su trayectoria inicial, a diferencia de las directoras de establecimientos subvencionados particulares, donde las directoras asumieron el cargo en la misma institución en que se desempeñaban.

A la luz de los resultados, es posible generar una clasificación de dos tipos de trayectorias profesionales: exógenas y endógenas. Las primeras, se caracterizan por asumir el cargo en instituciones escolares diferentes a la que se han desempeñado como docentes–directivas, lo que dificulta la configuración de una identidad profesional vinculada al espacio escolar en el que asumen como directoras. El segundo tipo de trayectorias se caracterizan por el hecho de que las directoras asumen el cargo en el mismo espacio escolar donde se han desempeñado como docentes y en el cual han construido una identidad profesional, situación que se traduce en un mayor vínculo con el espacio escolar, además de un mayor conocimiento de los procesos de gestión de este. Esta situación podría favorecer el ejercicio del cargo en los primeros años de

dirección, por lo que adquiere relevancia, a la hora de pensar las trayectorias profesionales de directoras y directores, considerar la "sucesión planificada" (Bush, 2011) y evitar la alta rotación de directores y directoras en los establecimientos de dependencias municipales (Valenzuela *et al.*, 2018), situación que podría promover un mayor vínculo e identidad con la institución cuya dirección les toca asumir.

La intención de este capítulo no ha sido generalizar. Los elementos aquí discutidos son el resultado de una sistematización realizada a partir del relato de diez directoras chilenas, por lo que consideramos que este es un primer paso en la reflexión sobre los aprendizajes en las trayectorias profesionales de las directoras escolares. El próximo desafío que se nos plantea es profundizar en esta discusión a través de nuevas investigaciones que permitan continuar explorando las diferencias entre el ejercicio del cargo de las directoras que fueron escogidas en los mismos espacios educativos en que fueron docentes-directivas y el de las directoras que fueron seleccionadas para ocupar el cargo en establecimientos educativos diferentes a aquellos en los que ejercían.

## Referencias

- Berger, P. y Luckmann, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Arco Libro-La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bowers, J. y Bradford, R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois? A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705-736. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0134>
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800. <http://doi.org/10.1080/03057925.2011.595968>
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.255681>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Crow, G. y Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 749-758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Sage Publications.

- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. y Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. SAGE.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- Giddens, A. (1992). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gajardo, M. (2013). *Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias globales. Desafíos regionales*. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=106&aid=206>
- Galdames, S. (2019). Trabajo duro, una sed por aprender y un poco de suerte: la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio en las escuelas públicas de Chile. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 69-91. doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.821
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/926>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://pdfs.semanticscholar.org/11c7/75f8a059d6100ad7f5e499a-b1300e4c1747f.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Ley N°20.501. Calidad y Equidad de la Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011.
- Ley N°20.006. Establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 22 de marzo de 2005.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership Project. Investigating the links to improved Student Learning*. Executive Summary of research Findings. University of Minnesota, Centre for Applied Research and Educational Improvement; University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Narcea.
- Maureira, O. y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M.A. Díaz y A. Veloso (Coords), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 147-159). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mineduc (2016). *Guía Metodológica para la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño de directores escolares*. Mineduc.

- Mineduc (2019). *Bases de datos del Centro de Estudios*. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Morgade, G. (2005). El encuentro entre docentes y practicantes como espacio privilegiado de construcción de conocimiento. En *Primer Seminario Taller Internacional de Educación. Escuela: Producción y democratización del conocimiento* (pp.75-78). Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Ortega, S. (2011). Formación Continua (borrador para discusión). En *el marco de la formulación del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Unesco-OREALC; CEPPE.
- Peach, J. y Morejón, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño*. IIPE/Unesco.
- Porlán Ariza, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-172.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1-24.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series 41. Australian Council for Educational Leaders.
- Rodríguez, S. (2009). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 135-154). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Sánchez Martínez, E. (2013). Educación continua y misión institucional. RECLA (*Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa*). *Retos y Claves de la Educación Continua*, (1), 7-21.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: "What works" or "what makes sense"? *Education Management Administration and Leadership*, 33(1), 9-26.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19–44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 263–268.
- Unesco (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Unesco-OREALC.
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco.
- Valenzuela, J., Allende, C. y Vanni, X. (2018). *Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas*. Nota Técnica N°8. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Vásquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52–68. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3- FULLTEXT-468
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44) 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la educación*, (51), 15-82. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



## CAPÍTULO 4. EL MODELO FORMATIVO DEL CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO - SABERES DOCENTES

---

Marcela Peña Ruz

Estela Ayala Villegas

Marcela Bornand Araya

### 1. Antecedentes

En el modelo formativo del Centro Saberes Docentes se plasman los principios orientadores para el diseño e implementación de acciones formativas que fortalezcan el desarrollo profesional docente y de otros actores y actoras claves de la comunidad educativa.

Este modelo busca asentar y fundamentar los sentidos formativos que inspiran el trabajo del Centro para así brindar una estructura que oriente al cuerpo de docentes que desarrolla una amplia gama de acciones formativas para docentes, líderes escolares y asistentes/as de la educación, y acompañamientos a las comunidades. Esta estructura pretende mostrar una ruta flexible de sentidos y procesos siempre abierta a la innovación y mejora del modelo a través de mecanismos de seguimiento y reflexión colectiva que permitirán enriquecer el proceso de formación e investigación del Centro.

En la base de esta construcción se encuentran los principios orientadores del modelo educativo de la Universidad de Chile, los que propician una formación integral de personas junto con la pertinencia educativa, la equidad e inclusión y la calidad educativa. Asimismo, estos principios promueven el desarrollo de la capacidad de investigación, la capacidad crítica (y autocrítica), la responsabilidad social y el compromiso ético (Universidad de Chile, 2018).

La construcción del modelo del Centro Saberes Docentes responde a un proceso reflexivo y colectivo desarrollado desde 2018 hasta inicios de 2020, el cual recoge una revisión teórica y metodológica, y un posicionamiento respecto de esta revisión que propone una comprensión sobre el desarrollo profesional docente, el aprendizaje profesional y la generación de saberes que transformen la escuela.

El diseño del Modelo Formativo consideró un marco contextual, un marco conceptual y un marco metodológico. En el presente capítulo, se describirá el marco conceptual y el marco metodológico.

### 2. Marco conceptual: énfasis y focos formativos para el desarrollo de saberes docentes

#### *Profesión docente*

Remitirse a la docencia como profesión implica adentrarse en una vieja controversia en la que aún existen posicionamientos que cuestionan el estatus profesional y, por ende, las implicancias que ello conlleva en la configuración de una identidad docente. Desde lecturas que aluden a un mero oficio, una actividad definida por su carácter vocacional o a la enseñanza como un arte, hasta las miradas más técnicas de su quehacer, el universo de referencias es bastante variopinto. Se debe adicionar, además, otras posturas que estiman que la docencia es una "profesión en agonía" (Lyotard, 1987) que merece desaparecer por ser un mero instrumento colonizador (Illich, 1971) o bien una actividad semiprofesional y proletarizada (Perrenoud, 2004).

Autores como Beatrice Ávalos *et al.* (2010) sostienen que la discusión sobre si la docencia cumple o no con los requisitos de una profesión ya no es relevante y que, en realidad, lo que hoy provoca tensión es la percepción y la valoración social que se tiene de la profesión:

Si bien el carácter profesional de la docencia no está en discusión, el modo como se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo en muchos sistemas sociales es variable. En cierta medida, esto afecta la forma cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente (2010, p.235).

Junto con lo anterior, se ha avanzado en concordar que la profesión docente implica un proceso en el que los/as profesionales configuran y/o actualizan sus visiones, herramientas y acciones respecto de su rol. El desarrollo profesional docente entonces es un continuo pese a la tendencia recurrente a diseccionarlo en etapas o ciclos profesionales (como la etapa del/la principiante, o la del/la experto/a).

Según lo señalado por Christopher Day (1999), el desarrollo profesional corresponde al proceso en que los/as profesores/as, solos/as o con otros/as, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso, como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza. Mediante este proceso adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y la práctica con niños, niñas, jóvenes y sus colegas, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes.

Por lo anterior, el desarrollo profesional docente está estrechamente vinculado con el aprendizaje profesional continuo. Este incluye todas las experiencias formativas del sujeto, tanto formales como informales, por lo que la continuidad se extiende y amplifica en el tiempo. El aprendizaje profesional formal se desarrolla tanto en la formación inicial como en la continua, mientras que el informal no requiere de certificaciones. Este último comprende leer un libro, escuchar a un/a maestro/a u otras instancias que el o la docente emprenden *ex profeso* para seguir aprendiendo. Ambos tipos de aprendizaje profesional, por lo tanto, son intencionales y conscientes.

Diferentes autores (Anijovich *et al.*, 2009; Ferry, 2008) entre otros concuerdan en señalar que el aprendizaje profesional está entrelazado con los procesos de socialización de la docencia, considerando tanto aquellos que tienen lugar en las fases más tempranas e iniciales en la universidad, como también los que ocurren en los espacios laborales. En este trayecto formativo se incluyen momentos no solo formales de la profesión, como la formación inicial y continua, sino instancias previas no necesariamente formales, como la biografía escolar de las y los docentes, cuyo impacto se traduce en muchas resistencias y creencias sobre los procesos pedagógicos. Day (2005) recalca que, en estas instancias, los y las profesores/as aprenden sobre su objeto de saber pedagógico, la diversidad de roles y funciones ajenas a su profesión que también deben asumir, el trato con actores institucionales, como pares, autoridades, estudiantes o apoderadas/os y se apropian de la cultura o la norma escolar. Por esta razón, Ann Lieberman y Lynn Miller (2003) subrayan la relevancia de organizar y gestionar los múltiples escenarios docentes para el aprendizaje y el desarrollo de la profesión.

El aprendizaje profesional implica entonces participar de un proceso formativo que considera la amplitud de alternativas de aprendizaje que se han esbozado anteriormente. Hoy en día, la formación se concibe como un trayecto en que se enlazan experiencias formales e informales del sujeto, con diferentes impactos en la vida profesional. En la literatura especializada se reconocen como etapas para este recorrido la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y la formación continua.

Los y las profesores/as aprenden en función de la problemática particular y específica que les inquieta. Como esta se vincula a necesidades y problemas de vida reales, corresponde que sean los/as propios/as docentes quienes elijan por sí mismos/as sus condiciones de formación profesional. Al respecto, Imbernón (2020) señala:

La formación más basada en situaciones problemáticas intenta dar la palabra a los protagonistas de la acción, empoderarlos de su propia formación y mejorar el desarrollo de la innovación institucional en los centros. La formación necesita pasar del desarrollo de la experiencia de innovación aislada a una innovación institucional colectiva que se consolida en las instituciones educativas (2020, p.56).

En este mismo sentido, Imbernón (2020) reconoce la necesidad de un tránsito de un modelo técnico aplicacionista-transmitivo, que promueve la desprofesionalización docente, a un modelo más indagativo y reflexivo, donde el foco se centra en la persona, la identidad y el contexto.

### ***Los saberes profesionales***

El protagonismo de la docencia requiere de la identificación de sus saberes distintivos y cómo estos se originan y dinamizan en la práctica. Resulta imprescindible, por lo tanto, reflexionar en torno a la manera en que el profesorado participa activamente en la generación, resignificación y aplicación de este repertorio complejo y a la vez distintivo de su esencia profesional. Se trata de saberes que apuntan a una epistemología propia, incluyendo tramas éticas, pedagógicas, ideológicas y políticas, entre otros aspectos caros a la profesión y que configuran un repertorio de elementos que diferencian la docencia de otras profesiones, y que alimentan "la racionalidad pedagógica que debe acompañar a toda tarea profesional del docente" (Bazán, 2008).

En este proceso de búsqueda de posicionamientos epistémicos o definiciones, se debe partir entendiendo que los saberes docentes son dinámicos, dialógicos, históricos y socialmente construidos (Mercado, 2002) y se encuentran adscritos a escenarios específicos. En consecuencia, los saberes docentes no solo se adquieren a partir de la formación inicial y continua, sino que se reorganizan y resignifican en contextos reales. La investigación y el reconocimiento de los saberes docentes no es un tema menor, pudiendo impactar a nivel de las políticas públicas orientadas hacia la escuela. En efecto, "las propuestas y reformas educativas (...) prosperan en la medida en que se articulan a los saberes de la experiencia de los maestros" (Mercado, 2002, p.87).

En torno a los saberes docentes se constata la existencia de diversas vertientes teóricas e investigativas. Una de ellas es representada por el trabajo de Lee Shulman (1987; 2005), quien se adentra en el denominado *conocimiento base para la enseñanza* (CBE), definiendo sus componentes, campos de acción y fuentes de conocimiento profesional.

Para Shulman, no basta con conocer bien una ciencia o disciplina (conocimiento del contenido) para poder ejercer como profesor/a, ya que el repertorio de conocimientos requeridos es más amplio e incluye el conocimiento curricular, el manejo de los principios y estrategias de enseñanza-aprendizaje, las características y peculiaridades de los/as estudiantes, el contexto escolar, junto a los fines y valores relevados a nivel educativo. Sin embargo, este planteamiento de Shulman, si bien da cuenta del conocimiento disciplinar, didáctico, curricular, de los/as estudiantes y del contexto, olvida otros aspectos relevantes como las creencias, las preconcepciones, las teorías implícitas, las rutinas y otros elementos que influyen en la génesis de los saberes. Estos últimos sí son rescatados por la vertiente francófona de teoría respecto a estos temas, liderada por Maurice Tardif (2004).

Tardif ha centrado su investigación en la evolución de la profesión docente y en la transformación de sus saberes. Desde su línea de trabajo y pensamiento, Tardif postula que los saberes están enraizados en el contexto sociocultural y, por tanto, son de circulación y recreación constante:

(...) siempre situé la cuestión del saber profesional en el contexto más amplio del estudio de esta profesión, de su historia reciente y de su situación dentro de la escuela y de la sociedad (...). Por eso me pareció absurdo hablar del 'saber' (...) como hacen ciertos psicólogos e investigadores anglosajones del área de la educación, como si se tratase de una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores (Tardif, 2004, p.10).

En esta perspectiva, debemos considerar los saberes docentes en su esencia social, siendo parte de una forma sociocultural y de un contexto profesional, los cuales se constituyen y circulan entre pares a través de elementos de enmarcamiento análogos como son los marcos curriculares y sus dispositivos de concreción. En tal sentido, los saberes docentes se originan y legitiman en contextos de acción (y socialización) profesional, tienen lugar en la función de la labor docente, están mediados por la cultura y las relaciones de poder y, en consecuencia, se van transformando a medida que los contextos lo hacen también.

Además de su naturaleza social y contextual, Tardif distingue cuatro aspectos claves del saber docente. El primero es que el lugar de construcción del saber es el trabajo docente, por lo cual este saber es inseparable de las condiciones y recursos asociados a tal labor (Tardif, 2004). Un segundo aspecto es la temporalidad constitutiva de los saberes, puesto que emergen de la trayectoria personal y profesional de los sujetos. Ese tiempo vivido, esa experiencia es materia prima del aprendizaje progresivo que vitaliza el quehacer profesional. Un tercer aspecto es su carácter diverso y plural, tanto porque en su composición hay muchas voces, como porque él, en sí mismo, se vuelve fuente de múltiples voces. Un último aspecto propio de los saberes docentes en una cierta jerarquización que se deriva de la valorización que en la experiencia y práctica docente se le da a cada cual.

Dentro del modelo formativo del Centro nos parece pertinente destacar esta concepción de los saberes docentes realizada por Tardif por responder a un modelo construido sobre la base de categorías pertenecientes a los/as propios/as docentes y a su cotidianidad práctica situada.

Una perspectiva que viene a complementar la visión francófona del saber docente es la lectura hispana que propone el proyecto IRES (Grupo de Investigación y Renovación de la Enseñanza). Para Porlán *et al.* (1997), el conocimiento profesional se origina a través de distintos momentos y en la yuxtaposición de diferentes saberes, los cuales pueden tener naturalezas epistémicas disímiles y se ponen de manifiesto en diversas situaciones en las que actúan las y los docentes. Así, el conocimiento profesional se articula en cuatro componentes, los cuales tienen en su base dos dimensiones: la dimensión epistemológica que trabaja la relación dicotómica entre experiencia y racionalidad, y la dimensión psicológica del sujeto, expresada a nivel explícito e implícito. Los cuatro componentes o saberes que constituyen el conocimiento profesional son los siguientes:

- *Saberes académicos:* generados y estructurados en la formación inicial disciplinar.
- *Saberes de la experiencia:* implican creencias conscientes y concepciones explícitas de los y las docentes sobre el ejercicio de su profesión, las cuales no tienen gran robustez, organización ni consistencia entre ellas, y aluden específicamente al aprendizaje, la didáctica, la evaluación, la lectura de la interacción de aula, etc. (Porlán *et al.*, 1997).

- *Rutinas y guiones de acción*: son pautas conductuales implícitas que generan saberes tácitos y muy resistentes a su transformación. Este saber tiene una raíz en la propia experiencia como estudiantes (Porlán *et al.*, 1997).
- *Las teorías que 'no-sabemos que sabemos'*: son saberes inconscientes que fundan creencias e interacciones.

Pasar revista a estas aproximaciones teóricas nos permite reconocer la complejidad de los repertorios de saberes de que disponen las y los docentes. La toma de conciencia de aquello forma parte de la construcción identitaria de la profesión y su puesta en valor. Por otro lado, subrayar las fuentes de origen, problemas y rutas de circulación de dichos saberes apunta a una tarea de visibilización de la docencia y su quehacer a nivel de lo que razonan, investigan, reflexionan y ponen en práctica las y los profesoras/es en los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciando a niños, niñas y jóvenes en sus capacidades y consolidando las trayectorias docentes en un devenir cargado de sentido y que siempre es constructivo epistémicamente hablando.

### 3. Marco metodológico

Este apartado tiene por finalidad dar cuenta de la propuesta metodológica del modelo formativo del Centro Saberes Docentes, sustentada en tres fundamentos: *la reflexión profesional*, *las comunidades profesionales de aprendizaje* y *la investigación acción protagónica*. Estos tres pilares se articulan a su vez con la comprensión de la profesión docente, el desarrollo y el aprendizaje profesional, aspectos que han sido identificados y abordados en el punto anterior.

#### ***Reflexión profesional***

Como base de las acciones formativas del Centro se posiciona la *reflexión profesional*, entendida como un conjunto de procesos orientados al conocimiento analítico mediante el cual la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal, promoviendo, a su vez, la experimentación *in situ* (Domingo, 2013). Esta comprensión se sostiene en el desarrollo de metodologías basadas en el aprendizaje experiencial comprendido como un trabajo reflexivo constante sobre lo vivido: una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones (Kolb, 1983).

Por otra parte, retomamos la idea de Kemmis (1985) sobre la reflexión como un proceso de transformación de un "material primitivo" de nuestra experiencia en un producto (pensamiento, acción, otros). Esta comprensión se vincula con la acción en un contexto histórico específico que presupone relaciones sociales, expresa valores, reproduce o transforma activamente un orden social y demuestra el poder de reconstruir la vida social al transformar la práctica diaria en acción inteligente y responsable, como señala Dewey (1989).

Ahora bien, el solo ejercicio de la reflexión profesional en sí mismo no asegura un proceso de cambio y transformación de prácticas. Por ello, se requiere de un salto en la comprensión de la reflexión profesional, avanzando hacia la *práctica reflexiva* como un proceso continuo, intencional y sistemático por el cual la y el docente busca el conocimiento sobre sí misma/o, el significado de su labor, del contexto en que se encuentran y de la relación con los diferentes sujetos, emprendiendo un camino autónomo de desarrollo profesional genuino (Cerecedo, 2018).

El desarrollo de una práctica reflexiva supone también la capacidad de autorregulación y aprendizaje a partir de la propia experiencia y el diálogo con otros/as profesionales (diálogo intersubjetivo). Por ello, es necesario fortalecer las capacidades de auto-socio-construcción

del *habitus*, es decir, de aquellas disposiciones duraderas que integran nuestras experiencias pasadas. Solo mirando crítica y analíticamente nuestro "saber hacer", nuestro marco de representaciones y conocimientos profesionales, podremos desarrollar la capacidad de reflexión permanente y activa de autoobservación y autoanálisis necesaria para el aprendizaje docente (Perrenoud, 2007).

### ***Comunidades profesionales de aprendizajes***

Esta práctica reflexiva no es solo personal, sino que se potencia con una dimensión colectiva, por ello el desarrollo situado y permanente de la reflexión profesional se condice con los principios de las comunidades profesionales de aprendizaje, cuya finalidad es aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa y colaborar, de esta forma, en el incremento de los aprendizajes de los y las estudiantes. Para una comprensión global de una comunidad profesional de aprendizaje, siguiendo a Cantón y Tardif (2018), se pueden identificar los siguientes elementos de base:

- Tener en el centro el desarrollo de docentes y estudiantes.
- Proponer el trabajo colaborativo entre pares para intercambio y mejora de prácticas pedagógicas.
- Gestionar la generación situada de conocimiento a partir de la investigación y nuevas experiencias.
- Focalizar su quehacer en la innovación para la transformación pedagógica.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como un proceso de construcción colectiva que surge desde la experiencia y el saber de todos y todas quienes participan en un espacio común. Como señala Racionero y Sarradel (2005), las interacciones que se llevan a cabo mediante un diálogo igualitario, democrático y horizontal, en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir, constituyen la base para el aprendizaje humano y un instrumento fundamental para consensuar acciones comunes en vistas a la superación de desigualdades.

Las comunidades profesionales de aprendizaje, desde una perspectiva centrada en los y las docentes, pueden definirse como un grupo de personas que comparte y reflexiona críticamente sobre su práctica en forma sistemática, colaborativa e inclusiva con foco en el fortalecimiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Mitchell y Sackney, 2000; Bolam *et al.*, 2007). Peña (2019) agrega que estas comunidades se constituyen como un espacio comunitario desde y para la transformación de las prácticas pedagógicas y la acción colectiva docente a través de ciclos de indagación que promuevan la experimentación en la acción.

Esto implica, desde la perspectiva de un centro educativo, instalar una cultura y una política interna que permitan la colaboración entre pares, con los tiempos necesarios y los temas pertinentes a indagar, reflexionar y decidir, con miras a la mejora del aprendizaje de todos y todas. En este sentido, es prioritario establecer un cambio de paradigma hacia la colaboración (Bolívar, 2008; Escudero, 2011).

Finalmente, no solo se debe considerar la reestructuración de la organización para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, sino tener a la base la necesidad de fortalecimiento de habilidades de observación y retroalimentación entre pares, diálogo pedagógico, reflexión en torno a teorías y creencias, y habilidades de indagación pedagógica que potencien el trabajo de los y las docentes acompañados/as por equipos de liderazgo que contribuyan al desarrollo profesional docente (Peña, 2019).

### ***Investigación-acción***

Este proceso de reflexión colectiva se hace efectivo a través de metodologías de investigación-acción que proponen mecanismos para el desarrollo de acciones situadas, generando procesos de reflexión sobre estas acciones y de sistematización de ellas a través de la implementación en espiral de ciclos de *planificación, observación y reflexión* cuyo resultado esperado es la generación de conocimiento y saberes (Anderson y Herr, 2007).

La investigación-acción opera como una estrategia que fortalece y propicia el análisis de las prácticas docentes y la reflexión sobre estas, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. En el ejercicio de buscar soluciones originales y propias a las condiciones y actuaciones singulares de su desempeño profesional, el/la docente profundiza en la realidad educativa donde está inserto/a y busca formas de transformarla, para dar paso a la mejora de su propia acción profesional (Elliott, 2000).

Para Gómez (2004), los procesos más específicos de una investigación acción pedagógica implican al menos tres fases articuladas: la deconstrucción de la práctica pedagógica, proceso de reflexión profunda acerca del contexto, las creencias y teorías que hay de fondo en la práctica; la *reconstrucción de una práctica alternativa efectiva*, lo que requiere de la búsqueda en la literatura para establecer un diálogo entre la teoría y la práctica para el rediseño de la práctica y junto a ello la implementación de la práctica; y, finalmente, la *validación de la efectividad de la práctica*, generando así un ciclo de indagación.

En este contexto, las acciones formativas del Centro Saberes Docentes se diseñan e implementan teniendo como fin la generación de una práctica reflexiva docente, a través de procesos de investigación acción, que permita analizar las prácticas, no solo en un proceso personal, sino también generando espacios colectivos de aprendizaje y reflexión, propiciando la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje con un sentido crítico y de mejora continua, poniendo al centro el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los/as estudiantes.

## **4. Principios del modelo formativo**

Los principios transversales que están a la base del diseño del modelo y las acciones formativas del Centro son justicia social, perspectiva crítica de género, ciudadanía para la democracia y participación ciudadana, los que se explican a continuación.

### ***Justicia social***

Se trata de un principio nodal, no solo a nivel del campo educativo, sino como eje movilizador para las sociedades democráticas y sus instituciones. La justicia social apunta a la responsabilidad ética que le cabe a cada una de las propuestas y acciones del Centro, propendiendo hacia una formación con sentido, significativa en términos de humanidad y profundamente humanizante.

Una formación de profesores para la justicia social tiene por objetivo responder a la preparación de los/as docentes para que luego enseñen de una manera que contribuya a disminuir las desigualdades existentes entre niños y niñas de clases bajas, media, y alta en los sistemas escolares públicos de todo el mundo y de las injusticias que existen en las sociedades: acceso a la vivienda, alimentación, salud, transporte, la lucha por el trabajo digno, el salario justo y así sucesivamente (Zeichner, 2017).

Siendo un concepto polisémico, se acoge aquí el de justicia social para la acción, pensada en beneficio de todos y todas, y de la inclusión de lo excluido (lo distributivo) para todas y todos. Se trata de un concepto que no puede asumirse solo desde la teoría sino también desde el acto

concreto para el cambio: "El concepto justicia social convoca a una formación docente que esté imbricada en los procesos de transformación social como una acción permanente al interior del aula" (Silva-Peña *et al.*, 2017, p.136).

### ***Perspectiva crítica de género***

Este principio es una invitación a repensar la formación desde una trama equitativa, inclusiva y democrática, con vistas a reconfigurar la escuela y la formación fuera de los parámetros patriarcales, machistas y heteronormativos. Interesa porque permite hacer consciente las diferencias, visibilizando a las personas como sujetos/as de derecho "y especialmente de los derechos sobre su posición de género en la sociedad" (Acuña y Montecinos, 2018, p.14). De la misma manera, allana el camino hacia una educación no sexista apartada de sesgos que violentan no solo a estudiantes, sino a cualquier miembro del territorio escolar. También desafía a significar el currículum, la didáctica, la evaluación, considerando tanto una vigilancia epistemológica como una práctica coherente que visibilice a actores/as escolares fuera de los estereotipos, problematizando y superando los mandatos de género que permean los discursos, los contenidos y las interacciones diarias intra y extraaula.

### ***Ciudadanía para la democracia***

Este principio permite pensar sociedades más justas e igualitarias, construidas sobre la base del reconocimiento de todos y todas quienes las integran, en el amplio espectro de sus registros (memorias, sueños, conflictos, propuestas, prácticas y experiencias). Es necesario superar las concepciones de ciudadanía limitada y definidas exógenamente, para arribar a una ciudadanía amplia, emancipadora, dinámica e inclusiva (Zarzuri, 2018). En efecto, una verdadera ciudadanía democrática articula la dimensión civil, política, social, cultural y comunicacional, que subrayan como norte la democracia y el respeto y defensa de los derechos humanos. La ciudadanía se entiende, por tanto, como un motor que impulsa y supera la desafección, la apatía y la anomia en cualquier lugar o escenario y actividad. Es convocante, dialógica y participativa. En el mundo escolar abraza a todos y todas, sin distinción etaria, de rango, profesión y roles asociados, en el entendido de que todos/as somos ciudadanos/as, responsables de mantener la democracia en cualquier espacio y momento, como lucha constante, propositiva y activa.

### ***Participación democrática***

La participación parte del supuesto de que las personas son actores y actrices del devenir en comunidad, cuyas voces protagónicas son parte del debate político y movilizador para el cambio social. Visto esto en el ámbito escolar, el principio que acogemos permite el tránsito de una escuela conservadora y tradicional, fosilizada, heteronormativa, a una escuela dinámica y activa, en diálogo permanente consigo misma, con sus habitantes y con los contextos que comparte: una escuela de y para los sujetos (Touraine, 1997).

La participación rompe con los esquemas tradicionales de organización escolar normativa, dando apertura a la innovación, respondiendo a los desafíos de la vida social e incentivando dinámicas conectivas. Involucra lo político, lo social, lo formativo en un debate abierto, una discusión controversial y en el juego de posibilidades a seguir. Bajo este predicado, este principio interpela a que los/as docentes recuperen sus voces, saberes y espacios decisionales, por ejemplo, como constructores/as del currículum; a contar con estudiantes constructores/as de su historia; a concebir la formación (inicial, continua y permanente) como un aprendizaje a lo largo de la vida que gatilla capacidades para pensar el futuro y hacerlo realidad.



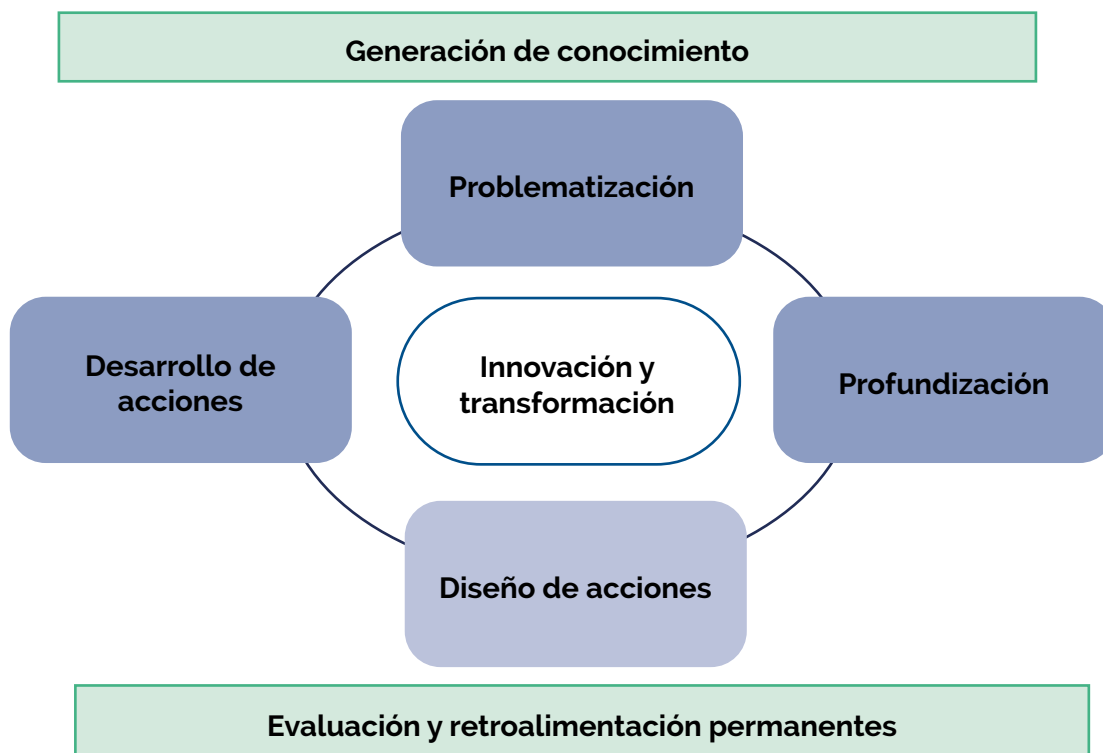
## 5. Descripción metodológica del modelo formativo del Centro Saberes Docentes

La propuesta metodológica del modelo formativo del Centro Saberes Docentes tiene como finalidad articular el aprendizaje profesional considerando los sellos y fundamentos que hemos presentado hasta aquí. Para ello se presenta una secuencia de momentos didácticos que dan cuenta de procesos de reflexión sobre las prácticas docentes, teniendo como fin último la transformación de la escuela.

Se configura, así, el ciclo de formación que busca propiciar el modelo formativo del Centro Saberes Docentes. Este se basa en el aprendizaje y desarrollo profesional docente, y se organiza en cuatro procesos articulados que permiten la realización de una indagación profesional en contexto, la generación de conocimiento, y el desarrollo de evaluación y retroalimentación permanentes, como se observa en la Figura 1.

**Figura 1**

*Ciclo de formación del Centro Saberes Docentes*



Como se ha mencionado anteriormente el ciclo de formación recoge los principios de aprendizaje profesional que relevan los procesos de reflexión e indagación como una práctica continua individual y colectiva.

## **Problematización**

Este es un espacio de reflexión y diálogo colectivo donde los y las participantes plantean problemáticas situadas en sus contextos educativos y relacionadas con su propia práctica, de modo articulado con las temáticas de la acción formativa y con sus objetivos de desarrollo profesional. La problemática que se abordará será un eje articulador de la acción formativa.

Para el desarrollo de esta etapa se invita a los/as participantes a reflexionar en torno a problemáticas propias de su quehacer, de manera de ampliar su perspectiva de estas, desarrollando primeras aproximaciones reflexivas y de acción que contemplen las múltiples aristas involucradas en las problemáticas abordadas como, por ejemplo, el entramado de la cultura escolar, las interacciones subjetivas cotidianas y marcos interpretativos subyacentes, el contexto territorial, y las trayectorias biográficas y formativas de los actores vinculados, entre otras.

La problematización implica poner en contexto a los y las participantes con los tópicos de la acción formativa a través de preguntas detonantes de la reflexión y diálogo que posibiliten poner en duda supuestos y creencias que permean la acción cotidiana -el *habitus* profesional-. En síntesis, es la generación inicial de un proceso de reflexión profunda que movilice, en las fases siguientes, una resignificación de la práctica educativa que permita redirigir la acción y las decisiones cotidianas en pos de la transformación educativa.

Con todo, este momento puede sintetizarse como un diagnóstico problematizador que hará de puente para movilizar la resignificación de la acción cotidiana de los y las participantes del proceso formativo.

Para desarrollar este momento hay un gran abanico de metodologías que permiten abrir el diálogo, la reflexión y el análisis colectivo. Entre muchas otras, encontramos, por ejemplo, *los estudios de caso narrativos*<sup>1</sup> para contextualizar y analizar situaciones educativas en búsqueda de posibles abordajes; *el árbol de problemas* donde, a partir de una problemática situada, se identifican causas y efectos, lo que delinea un trayecto de acciones concretas; y *técnicas y ejercicios de representación del Teatro del Oprimido-Teatro Foro*<sup>2</sup>, a través de las cuales se explora y representan situaciones típicas de una comunidad o de su quehacer, buscando generar reflexiones -vivas- sobre las relaciones de poder y dominación implícitas que permitan llegar a soluciones colectivas para la transformación comunitaria.

Este momento puede ser desarrollado en talleres iniciales grupales, en forma personal o bien en espacios virtuales de aprendizaje a través de foros de discusión sincrónicos y asincrónicos. Aquí, es importante que la reflexión propuesta por el o la docente a cargo sea pertinente al rol y a la temática de la acción formativa, y permita una secuencia para las etapas siguientes.

## **Profundización**

Es un proceso en que se indaga en forma individual y colectiva sobre un cuerpo teórico en base a la problemática previamente formulada y a los objetivos del proceso formativo donde, a través del estudio y discusión de literatura especializada, y de normativa y política educativa, se amplían y robustecen los marcos teóricos interpretativos respecto de lo trabajado, poniendo así en tensión las representaciones pasadas sobre la práctica cotidiana de los/as participantes.

---

**1** La construcción de un relato no debe comprenderse solamente como una elaboración textual, sino que puede experimentarse con material visual que potencie la interpretación y análisis de la situación como, por ejemplo, fotografías, extractos de entrevistas a actores/as, etc.

**2** El Teatro del Oprimido, también llamado Teatro Foro, es una creación teórica/estética de Augusto Boal que a través de diversas técnicas teatrales busca la comprensión crítica de situaciones de opresión social y la creación de soluciones colectivas a estas.

En esta etapa se espera que los/as participantes, en forma autónoma, pero siempre acompañados/as y orientados/as por el o la docente a cargo del proceso formativo, revisen un cuerpo teórico y político que robustezca su perspectiva de análisis sobre la temática en cuestión.

Este proceso se puede desplegar a través de *momentos informativos* en las clases presenciales, donde las y los docentes proponen una visión teórica intencionada sobre las temáticas respectivas, potenciando tales recursos teóricos/conceptuales como medios para generar el diálogo, la reflexión y la revisión crítica, siempre en contexto y en colectivo, o mediante *tertulias dialógicas* que potencian el intercambio de experiencias fundado en la teoría y la práctica.

Con todo, este proceso de profundización no debe comprenderse como un momento de transferencia directa de contenidos, sino como una instancia de discusión abierta y colectiva a partir de la literatura y la política educativa revisadas, donde lo fundamental es perseguir el hilo de la problematización inaugurada en el momento anterior, articulando, así, contenido, contexto y experiencias.

De este modo, este proceso supone no solo la revisión de autores y teorías del tema en cuestión, sino que implica una vinculación con la reflexión de la fase anterior que permita a los/as participantes ampliar sus posibilidades de abordaje en los contextos educativos en que se desenvuelven para de esta forma continuar con el proceso de cuestionamiento, resignificación y transformación de su propia práctica profesional.

Es importante, en esta etapa, realizar un monitoreo de los aprendizajes, por lo que el uso de la rúbrica o criterios de evaluación son fundamentales para retroalimentar este momento. Puede ser útil aplicar estrategias de coevaluación o autoevaluación para el monitoreo de los aprendizajes.

### ***Diseño de acciones en la práctica***

En esta etapa del ciclo se diseña una propuesta de acción específica y concreta que busca abordar la problemática desarrollada, en vinculación con la profundización hecha a partir de la literatura analizada. En el diseño de acciones en y para la práctica es menester incentivar la conformación de equipos de trabajo, propiciando también prácticas de colaboración entre los y las participantes.

El diseño de acciones dependerá de los objetivos de la acción formativa, el rol de los y las participantes y la naturaleza de la temática trabajada, pero en general se basa en proyectos de investigación-acción escolar; propuestas curriculares para la enseñanza; estrategias para cambios culturales o relacionales; instrumentos de gestión escolar participativa; herramientas, técnicas y propuestas de participación de la comunidad educativa; estrategias para el fortalecimiento de algún tema o área en particular, entre muchas otras posibilidades de proyección para el cambio de una práctica profesional en contexto, situada y colaborativa.

Este diseño debe integrar consistentemente el aprendizaje de los dos momentos anteriores, de modo que los y las estudiantes analicen sus contextos y puedan proponer acciones con sentido situado que posibiliten la transformación de la práctica a partir de las reflexiones sostenidas y que (de ser pertinente) consideren la participación de otros/as actores/as educativos/as.

La propuesta de acción permite la experimentación directa en los contextos educativos y por ello es importante considerar elementos como:

- Contextos sociocultural y territorial.
- Cultura escolar: diversidad de entramados culturales que se articulan en un espacio escolar.
- Factibilidad de la implementación: tiempos asociados, acceso a información, posibilidades para la organización, etc.
- Acciones y/o procesos de seguimiento/acompañamiento.
- Efectos y fines esperados.
- Actores/as y su participación.
- Producción de información o evidencias significativas para evaluar el proceso.

En este proceso es fundamental potenciar el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares a través de un proceso guiado que permee dicha elaboración situada, por ejemplo, a través de un sistema de breves presentaciones grupales autorreguladas o de entregas parciales con retroalimentación entre pares.

Respecto al diseño de acciones para la práctica, es indispensable considerar como parte del proceso el levantamiento de información relevante y significativa en forma sistemática y organizada desde un inicio, lo cual permite ir evaluando el cumplimiento de los propósitos establecidos en el diseño y tomar decisiones que enriquezcan el proceso. Este levantamiento de información debe tener un carácter participativo y es esperable que releve la voz y subjetividad de los actores y actoras de la comunidad.

Lo anterior va de la mano con el desarrollo de una validación de la propuesta de acción con participación ampliada de la comunidad educativa, o al menos de los actores y las actoras involucrados/as, que posibilite una transformación democrática de las prácticas en forma sistémica y sostenida en cada centro educativo.

Igualmente, se busca que esta información producida aporte sistemáticamente a la generación de conocimiento por parte de las y los participantes de la acción formativa, de modo que se convierta tanto en un cuerpo de aprendizaje profesional construido por los actores y las actoras como en conocimiento comunicable a las comunidades escolares.

En este proceso es fundamental potenciar el trabajo y retroalimentación entre pares a través de un proceso guiado que permee dicha reflexión y de intercambio o breves presentaciones grupales autorreguladas. Para ello es fundamental utilizar los criterios o rúbrica de evaluación diseñados inicialmente que permiten monitorear los aprendizajes.

### ***Desarrollo de acciones***

En este momento, el diseño elaborado en la etapa anterior es implementado en el contexto educativo, siendo los y las participantes del proceso formativo protagonistas de este proceso, analizando las decisiones tomadas y las acciones desarrolladas, levantando información significativa y recogiendo evidencias de esta que permita un análisis posterior.

Para esta etapa es indispensable fortalecer las capacidades de análisis y flexibilidad que permitan a los/as participantes observar con una mirada crítica la implementación de las acciones y tomar decisiones oportunas para, de ser necesario, ajustarlas. En este punto es recomendable considerar procesos de retroalimentación entre pares que guíen los análisis propuestos, fomentando una vez más el aprendizaje colegiado y relaciones de colaboración.

Así como el diseño de acciones supone la participación de la comunidad educativa, es importante velar además por el desarrollo participativo de esta, es decir, por la integración de la colaboración de otros/as actores/as del centro educativo que participen de las acciones, proponiendo perspectivas de análisis o ajustes y siendo protagonistas también de la ejecución.

Es fundamental en este proceso continuar con el levantamiento de información y evidencias significativas que permitan la reflexión personal y entre pares a partir de los hallazgos visualizados durante y después de la implementación de las acciones. Con esto debe ser posible argumentar desde una óptica comprensiva en torno a los cambios observados, la toma de decisiones y con ello el aprendizaje comunitario que moviliza la innovación para la transformación.

El levantamiento de información/evidencias se puede realizar a través de *criterios de observación, notas de campo, entrevistas breves, grupos focales, desarrollo de narrativas de actores/as y/o instrumentos prediseñados* que posibiliten obtener información pertinente para la toma de decisiones en coherencia con los objetivos planteados.

Este proceso de producción contextual de información y evidencias significativas es fundamental para el fortalecimiento de la generación de saberes a través de la propuesta formativa, facilitando que los y las participantes indaguen efectivamente sobre su práctica.

En este momento, la evaluación para los aprendizajes se materializa en el producto o tarea que las y los participantes entregan del desarrollo de las acciones. Este insumo debe ser contrastado con la rúbrica de evaluación para, de esta forma, retroalimentar el proceso de aprendizaje de las y los participantes. Si se considera necesario se puede poner una calificación en el proceso.

### ***Generación de saberes***

Esta dimensión del ciclo de formación no constituye un momento específico de este, sino que debe ser comprendida de modo transversal a la propuesta formativa, posibilitando en cada una de sus fases un proceso de reflexión y aprendizaje en contexto, esto es:

- En la *problematización*, se ubica en la generación de preguntas y temas para el abordaje en los contextos educativos en forma situada.
- En la *profundización*, se desarrolla en la medida que los y las participantes se apropian de un cuerpo teórico que enmarca sus acciones y categorías de análisis.
- En el *diseño de acciones*, tiene lugar a través del análisis que realizan los y las participantes sobre las posibilidades de abordaje que posibiliten la transformación de sus prácticas, considerando el levantamiento de evidencias permanentes.
- En la *implementación*, donde los y las participantes desarrollan acciones en los contextos, junto a ello levantan información relevante para transformar sus propias prácticas.

En todo el proceso es importante considerar los tiempos y recursos necesarios para garantizar que la generación de conocimiento se desarrolle en forma permanente. Esto implica incorporar esta variable en los diseños de clases, materiales y evaluaciones sistemáticas a través de acciones como el diseño de instrumentos de registro (breves entrevistas, encuestas, pautas de observación), análisis de datos de resultados, análisis de registros de campo, identificando categorías o conceptos claves, levantamiento de elementos logrados y aspectos que suponen desafíos, entre diversas formas de abordaje.

Los resultados de este proceso se pueden visualizar en diversos grados de progresión, por ejemplo, desde los ajustes realizados a las acciones desarrolladas, pasando por la sistematiza-

ción de prácticas y aprendizajes para compartir entre pares o en los mismos centros educativos, hasta llegar a la generación de publicaciones para difusión o elaboración de cuadernillos metodológicos elaborados por los/as participantes, entre otros recursos que potencien tanto el aprendizaje personal como de otros/as y que, a su vez, constituyan un aporte a los propios procesos de educación continua desde la voz y protagonismo de sus actores y actoras.

### ***Evaluación formativa y permanente***

La evaluación de los aprendizajes es una tarea relevante y tiene como foco construir propuestas formativas que consten de una lógica articulada entre sus objetivos, contenidos, actividades y experiencias de aprendizaje, asegurando también, desde un principio, el establecimiento de un criterio de validez para la evaluación que debiese permanecer como columna vertebral de todo el proceso formativo (Camilloni, 2010). Cada proceso formativo debe contar con un plan de evaluación diseñado previamente donde se especifiquen hitos, objetivos, productos y plazos. Asimismo, el plan evaluativo debe ser consensuado o co-construido con los/as estudiantes al iniciar el proceso de formación, con el fin de que cada uno/a de los y las participantes tenga claridad respecto de los aprendizajes que se espera que alcance y pueda tanto autoevaluar su propio proceso como retroalimentar a sus pares.

La evaluación permanente en un diseño formativo puede estar presente en diversas formas, siendo lo fundamental el desarrollo de actividades de evaluación que consideren los momentos del ciclo propuesto y estén basadas en tareas auténticas, vale decir, con la intención de reproducir cómo los y las estudiantes usan el conocimiento en situaciones reales (Wiggins, 2012) que los y las desafían a reflexionar sobre contextos y posibilidades concretas de transformación.

Desde esta perspectiva, un diseño evaluativo de los aprendizajes debe considerar en su construcción elementos como:

- Los objetivos de aprendizaje propuestos en el plan de formación.
- Dimensiones claras y coherente con las orientaciones entregadas que den cuenta de la profundidad de los aprendizajes junto con criterios de éxito que permitan el desarrollo de la tarea y el proceso.
- Fundamento en la elaboración de tareas auténticas.
- Coherencia en la profundidad de los criterios y la acción formativa.
- Participación y aspectos vinculados a las interacciones y autonomía de los propios grupos de trabajo.
- Flexibilidad de la propuesta inicial y el proceso de aprendizaje efectivamente desarrollado.
- Monitoreo permanente del proceso de aprendizaje a través de mecanismos de retroalimentación entre pares.

Para el desarrollo de este proceso se propone el uso de *rúbricas de evaluación* que permitan visualizar el desempeño en distintos niveles y clarificar los criterios esperados, asimismo, instrumentos como *listas de cotejo con observaciones y retroalimentación* serán adecuadas para el logro de una evaluación pertinente, idealmente en co-construcción con los y las participantes.

Por otra parte, las instancias de evaluación pueden ser variadas y no necesariamente considerar la retroalimentación y calificación de los y las docentes a cargo, sino que también es fundamental fortalecer la capacidad de reflexión crítica y análisis a través de procesos de *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.

## 6. Consideraciones finales

El desafío de fortalecer el desarrollo profesional docente en contextos de cambio permanente implica un proceso de revisión sistemática de los componentes del modelo de formación mediante instancias de reflexión, seguimiento e investigación sobre las experiencias de aprendizaje vivido, tanto por parte de los equipos académicos como por parte de los y las estudiantes que participan en los procesos de formación, que potencien su innovación y profundización.

La implementación de un modelo de formación que propone el desarrollo de metodologías no tradicionales implica el fortalecimiento de capacidades y generación de sentidos compartidos de los equipos académicos y profesionales que diseñan e implementan los procesos pedagógicos, de modo que se logren generar aprendizajes desde los contextos y experiencia de los y las estudiantes.

Asimismo, el contexto de virtualización de la acción pedagógica (incrementado por el teletrabajo en pandemia) ha requerido de un proceso de ajuste y adaptación de las metodologías propuestas con el fin de fortalecer los espacios de construcción colectiva, diálogos profesionales y experimentación en los contextos que permitan la innovación en el ejercicio de la docencia, esto en el marco del aprendizaje virtual permanente, tanto de docentes como de estudiantes.

Por otra parte, la generación de conocimiento conjunto y situado entre la universidad y la escuela es uno de los grandes desafíos que propone el modelo de formación que hemos presentado. Este desafío requiere, además de la comprensión de un aprendizaje desde la indagación, el desarrollo de capacidades de investigación de los equipos profesionales junto con los y las estudiantes.

Finalmente, es importante señalar que el modelo de Saberes Docentes recoge el aprendizaje de más de veinte años de trayectoria en formación continua de docentes a través del Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) que, sin duda, han aportado evidencias, conocimientos y experiencias para el fortalecimiento de la docencia en educación continua.

## Referencias

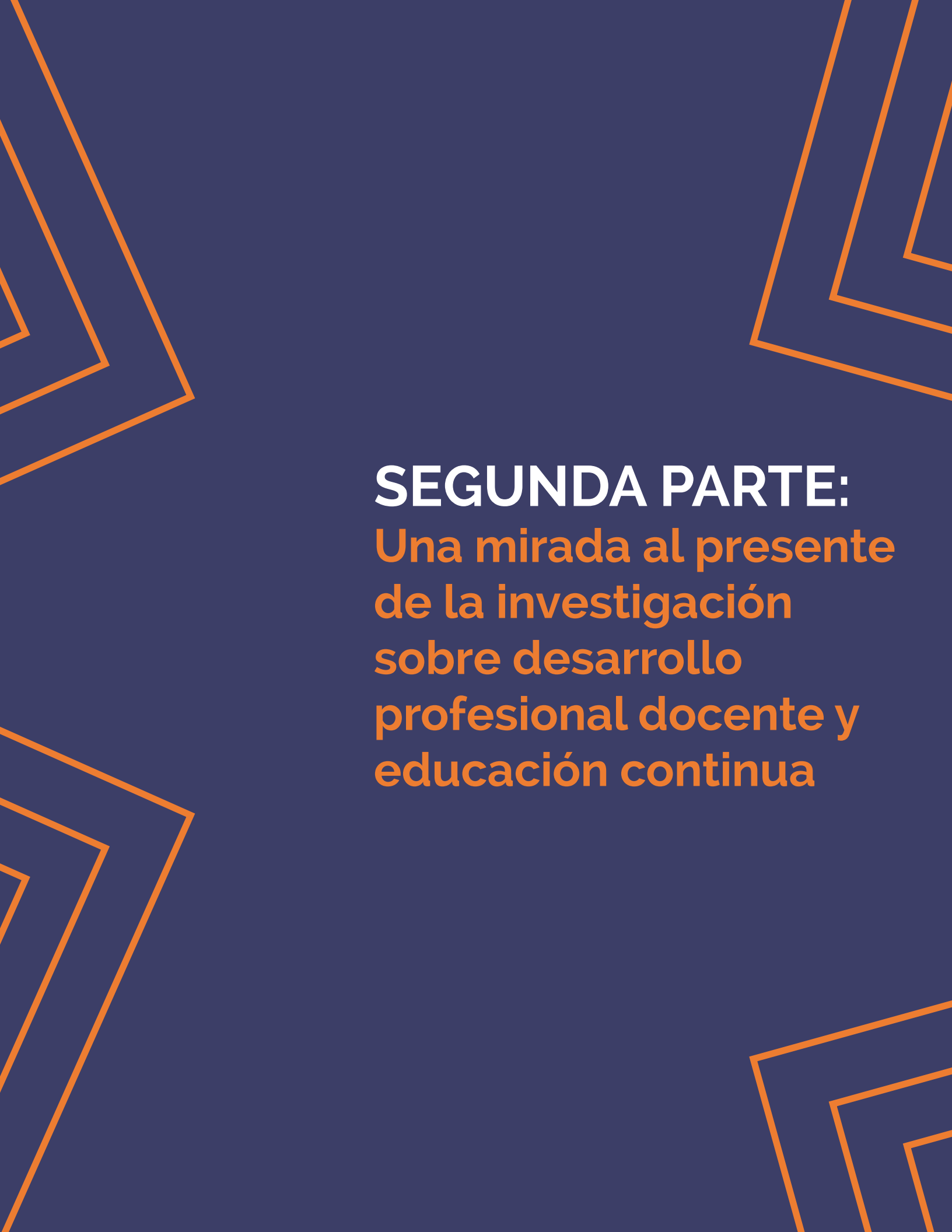
- Acuña, E. y Montecinos, S. (2018). Bases para una educación no sexista. *Revista Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*, (22), 10-14. [http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia\\_62.pdf](http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_62.pdf)
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. (pp. 47- 70). Noveduc.
- Anijovich R., Cappelletti G., Mora S. y Sabelli M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp.129-149). Paidós.
- Assessment Reform Group (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Research-based principles of assessment for learning to guide classroom practice*. Nuffield Foundation.

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). Open University Press-McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación: las comunidades profesionales de aprendizaje. XIII Congreso de UECOFE Educar: Innovar para la transformación social. Congreso llevado a cabo en Gijón, España. [https://www.researchgate.net/publication/286060811\\_Otra\\_alternativa\\_de\\_innovacion\\_las\\_comunidades\\_profesionales\\_de\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje)
- Camilloni, A. R. (2010). La validez de la enseñanza y la educación ¿todo a todos? En R. Anijovich (Ed.), *La evaluación significativa* (pp. 23-41). Paidós.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Cerecedo, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Day, C. (1999). Developing Teachers. *The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development*. Falmer Press.
- Day, C. (2005). Formar docentes. *Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. *De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Síntesis.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas y Material Didáctico.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Illich, I. (1971). La escuela: esa vieja y gorda vaca sagrada. *Tercer Mundo. Revista de Información y Análisis*, 1(3), 43-56.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En D. Boud et al. (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp. 139-162). Kogan Page.
- Kolb, D. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.



- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Swets y Zeitlinger.
- Peña, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En Á. Ramis y M. Peña Ruz (Comps.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 139-157). Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. I: Teorías, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, (35), 29-39.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (2017). *La dimensión olvidada de la formación docente*. Mutante Editores.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de Chile (2018). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Ediciones Universidad de Chile.
- Wiggins, G. (2012). Siete claves para una retroalimentación efectiva. *Feedback for Learning*, 70(1), 10-16.
- Zarzuri, R. (2018). Notas introductorias a las definiciones de jóvenes, ciudadanía y participación juvenil. En Á. Ramis y C. Rodríguez (Comp.), *Educación y democracia: formación ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 65-108). INFOD.
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la justicia social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbres y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner. *La dimensión olvidada de la formación docente* (pp.15-37). Mutante Editores.



The background is a solid dark blue color. In the four corners, there are decorative elements consisting of multiple concentric, slightly offset orange lines forming a square-like shape, creating a sense of depth and movement.

**SEGUNDA PARTE:**  
**Una mirada al presente  
de la investigación  
sobre desarrollo  
profesional docente y  
educación continua**



## CAPÍTULO 5. INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DISEÑOS METODOLÓGICOS Y ROL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

---

Luis Felipe de la Vega Rodríguez  
Matías Flores González

### 1. Antecedentes

La discusión, la investigación y las acciones referidas a la formación de las y los docentes han estado cada vez más marcadas por el concepto de desarrollo profesional docente. Este término da cuenta del avance respecto de las características y los medios que son necesarios para que los sujetos que se desempeñan en los procesos de enseñanza puedan desplegar su condición profesional.

Denisse Vaillant (2016) señala que el concepto de “desarrollo” tiene una gran relevancia debido a que marca en el proceso formativo una noción de continuidad, favoreciendo la ruptura de las separaciones que existen entre la formación inicial y continua de las y los docentes. Desde esta perspectiva se levantan respuestas emergentes a problemas clásicos de la formación profesional docente tales como su alta actividad y bajo impacto, su poca relevancia y oferta, y su desvinculación de la realidad de las escuelas y de los/as docentes.

Según Vaillant, las respuestas a estos problemas implican el establecimiento de una visión sobre el desarrollo profesional docente que considere una formación contextualizada y pertinente a las necesidades profesionales de los profesores y las profesoras. Asumir esta visión es altamente desafiante para todos los actores e instituciones involucrados en el desarrollo profesional docente puesto que implica abandonar visiones más globalizantes o al menos vincularlas con perspectivas particulares, otorgar poder a los sujetos y sus territorios, y desarrollar condiciones y capacidades, entre otros profundos cambios (Domingo, 2013).

El aprendizaje docente es uno de los componentes relevantes del desarrollo profesional, debido a que propicia la reflexión sobre la propia práctica y la oportunidad de incorporar nuevas perspectivas y herramientas al repertorio profesional. La pregunta sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje docente que favorece el desarrollo profesional docente no es de fácil respuesta. Saunders (2014) identifica tres aspectos que dificultan de manera estructural la comprensión de cómo se desenvuelve el desarrollo profesional de las y los docentes: el primero es que existe una amplia variedad de modelos de desarrollo profesional docente que consideran distintos objetivos y metas y se ejecutan en el contexto de políticas de diferentes naturaleza; el segundo es que estos modelos se implementan en sistemas complejos donde participan diferentes niveles de organismos y actores, quienes influyen también en la implementación de los procesos que propician el aprendizaje; el tercer aspecto es que el desarrollo profesional docente no se circunscribe a lo que ocurre en un curso específico, sino que incluye aquello que tiene lugar cuando los y las docentes buscan modificar sus prácticas en su labor cotidiana, donde intervienen otras variables y fenómenos que afectan su desempeño profesional (características de sus estudiantes, de sus colegas, clima, etc.).

Las dificultades recién presentadas dan cuenta de las limitaciones de los modelos tradicionales de aprendizaje docente, lo que ha propiciado su paulatina transformación. De acuerdo con Smith y Gillespie (2007), ha tenido lugar un tránsito desde estos modelos tradicionales hacia otros más *imbuidos* en la labor de los profesionales.

Los modelos tradicionales tienen como objetivo el aumento de los conocimientos, habilidades y competencias individuales de las y los docentes. Los procesos de enseñanza son en su mayoría fuera del lugar de trabajo y se caracterizan por ser procesos intensos y cortos de instrucción orientados por lo que el docente puede conocer o hacer. Por su parte, los modelos imbuídos buscan mejorar el aprendizaje del/la docente y ayudarlo/a con problemas específicos que enfrenta en su trabajo, se implementan en el espacio laboral y se despliegan por lapsos de tiempo más extendidos, y tienen como orientación final el pensamiento y el aprendizaje de los y las estudiantes.

La literatura especializada ha puesto énfasis en el estudio de las características que deben tener los procesos orientados al aprendizaje docente que permitan superar las limitaciones de los modelos tradicionales. Muñoz y Garay (2015) subrayan la necesidad de considerar tres grandes componentes del saber pedagógico: el primero es un conocimiento base que implica el área de conocimiento y didáctica de la disciplina específica que trabaja el docente; el segundo es el conocimiento práctico que se vincula con sus actitudes y formas de actuar en el espacio laboral específico en que se desempeña; el tercero es el aprendizaje formal, asociado a las instancias que entregan las bases conceptuales de su actuar profesional. Estos tres componentes se encuentran en interacción, por lo que cada uno de ellos y su vínculo debieran estar involucrados en el aprendizaje docente.

Winch *et al.* (2015) también resaltan tres atributos fundamentales del conocimiento profesional docente, algunos de los cuales coinciden con los señalados por los autores anteriores. El primero es denominado comprensión situada o conocimiento tácito/implícito que es un saber que los y las docentes manifiestan en la práctica de enseñanza, pero que no se puede representar completamente de manera formal o explícita. Este saber se manifiesta en los juicios, decisiones y posicionamiento ético que consideran los y las docentes en el momento de implementar su labor. El segundo atributo es definido como conocimiento técnico, el que permite comprender en profundidad un fenómeno, favoreciendo orientar la acción o perseguir un fin. Este conocimiento hace posible planificar y organizar un proceso, así como predecir sus resultados. Debido a su precisión, este conocimiento puede ser enseñado. Finalmente, está la reflexión crítica que apunta a la capacidad de revisar de forma sistemática la propia práctica docente, con la finalidad de reforzarla o corregirla en el futuro. En este proceso también se incluye la reflexión o teoría que ya se ha desarrollado para conducir el análisis.

Además de estos componentes fundamentales, la investigación ha desarrollado consensos respecto de las formas en que aprenden las y los docentes. Webster-Right (2009) identifica el siguiente listado de atributos centrales para tener en consideración, los que se asocian al modelo educativo imbuído:

- *Aprender a través de la experiencia.* La participación en la práctica laboral puede favorecer o dificultar, si no se presentan las condiciones necesarias, el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje. Un ejemplo de ello son los ciclos de aprendizaje experiencial, como los que describió el trabajo de Kolb (1984) y sus posteriores desarrollos.
- *Aprender a través de acciones reflexivas.* Se entiende que la vinculación activa con la experiencia no es suficiente para el aprendizaje y que es la reflexión el eslabón que vincula la experimentación y el aprendizaje.
- *Aprender mediado por un contexto.* El contexto se comprende como el factor que incide de mayor manera en la reflexión y el aprendizaje. Su vínculo con estos procesos excede largamente la identificación de un lugar específico e incluye otro tipo de variables tales como las interacciones sociales o expectativas implícitas que se movilizan en determinados lugares de trabajo. Estos aspectos permean todos los componentes del aprendizaje, pero su cotidianidad hace que sean difícil de observar y que "se den por sentados".

De manera similar, Darling-Hammond *et al.* (2017) resaltan claves que debieran ser consideradas para promover el desarrollo profesional docente por medio de procesos orientados al aprendizaje. La primera clave es la necesidad de que estos procesos ocurran de manera contextualizada, es decir, en espacios en los que el/la aprendiz ejecuta los procesos de enseñanza. Así, se promueve una cercanía entre lo que los y las docentes aprenden y lo que hacen en las salas de clases. Por otra parte, el diseño de las experiencias de aprendizaje debiera ofrecer opciones para que los y las docentes puedan dar sentido a lo que están conociendo o tengan oportunidades de practicar y reflexionar sobre nuevas estrategias. Este tipo de dinámicas dan cuenta de un tipo de aprendizaje activo que puede propiciar que los/as profesores/as refuerzen o transformen sus propias prácticas.

Asimismo, toman relevancia los procesos que ocurren dentro de comunidades de aprendizaje profesional, sobre todo cuando estas se sitúan en la institución en la que se desempeñan los y las docentes. Los/as profesores/as se apropian en mayor medida de lo que aprenden cuando los escenarios de aprendizaje ocurren en sus espacios de trabajo, con las personas con quienes se desempeñan y reflexionan de manera cotidiana, y en relación con sus estudiantes. Esto se debe a que, además de la entrega del conocimiento formal, las comunidades de aprendizaje permiten ensayar y reflexionar en conjunto sobre nuevas prácticas específicas para el contexto en el que se trabaja.

En línea con la aproximación que se ha presentado hasta aquí, Borko (2004) elaboró una teoría respecto de los componentes y las condiciones fundamentales para promover el aprendizaje que favorece el desarrollo profesional. Este autor señala que su propuesta es "situada" porque se comprende que el aprendizaje individual ocurre en actividades socialmente organizadas que se encuentran enmarcadas por los espacios sociales en que se desarrollan. Borko propone un sistema de desarrollo profesional docente que debiera tener en consideración los siguientes ámbitos:

- El programa de desarrollo profesional.
- Los/as profesores/as, que son los aprendices en el sistema.
- El/la facilitador/a, que guía a los/as maestros/as a medida que construyen nuevos conocimientos y prácticas.
- El contexto en el que se produce el desarrollo profesional.

La interrelación entre estos elementos, y no solo cada uno en particular, permite comprender de mejor forma la manera en que se desarrolla el aprendizaje en un contexto formal de desarrollo profesional.

La siguiente tabla sintetiza los elementos presentados hasta aquí para comprender el aprendizaje docente desde una perspectiva de desarrollo profesional.

**Tabla 1***Componentes del aprendizaje docente para el desarrollo profesional*

¿De qué se compone el aprendizaje docente?	¿Cómo aprenden los y las docentes?	¿Qué elementos/actores participan del proceso de aprendizaje docente?
<p>Conocimiento base, práctico y profesional (Martínez y Garay, 2015).</p> <p>Conocimiento tácito, técnico y reflexión crítica (Winch <i>et al.</i>, 2015).</p>	<p>A través de la experiencia.</p> <p>A través de la práctica y la reflexión.</p> <p>Mediado por/en el marco de un contexto.</p> <p>En conjunto con pares (Webster-Right, 2009; Darling-Hammond, 2009).</p>	<p>El contenido.</p> <p>El aprendiz.</p> <p>El mediador.</p> <p>El contexto (Borko, 2004).</p>

*Fuente: elaboración propia.*

Ciertamente, la aproximación presentada hasta aquí genera importantes desafíos a la investigación sobre el aprendizaje docente en un contexto de desarrollo profesional. Cabe preguntarse: ¿qué marcos metodológicos y analíticos ofrece la investigación existente al respecto? Y ¿cómo puede esta investigación responder a la visión del desarrollo profesional docente que otorga mayor relevancia a los sujetos, a los contextos y a las particularidades de los desafíos profesionales para enseñar?

Teniendo en consideración estas preguntas, en este capítulo se presentará la metodología utilizada y los resultados alcanzados en un estudio que abordó un corpus de investigaciones sobre el desarrollo profesional docente. Este estudio consideró, en primer lugar, los *diseños metodológicos* de las investigaciones analizadas y, en segundo lugar, el *rol de los actores educativos* en dichas investigaciones. Se buscó, así, extraer aprendizajes e identificar desafíos que favorecieran la instalación de una agenda de investigación en este ámbito.

## 2. Diseños metodológicos de las investigaciones sobre desarrollo profesional docente

### *Metodología*

El estudio, iniciado en 2018, consideró como objeto las investigaciones Fondecyt finalizadas entre los años 2013 y 2017. Para acceder a sus contenidos, se solicitó a Conicyt (entidad administradora de Fondecyt) los informes finales de estas investigaciones, considerando sus modalidades Fondecyt Regular, Fondecyt Iniciación y Posdoctorado. El envío hecho por Conicyt se consideró como el universo de la investigación. Este incluía 128 informes finales.

Del universo completo, el análisis realizado consideró, en primer lugar, como criterio de inclusión el que la investigación abordara únicamente el nivel de educación escolar. Con ello, se excluyeron 50 investigaciones. Las 78 investigaciones restantes fueron sistematizadas utilizando variables clave de clasificación de sus contenidos. Las variables consideradas fueron las siguientes: Nombre investigación; Autores; Afiliación institucional; Tema de investigación; Objetivos/preguntas de investigación; Hipótesis principales (si las hubiera); Referencias teóricas o conceptuales principales; Aproximaciones metodológicas; Instrumentos de producción de información; Sujetos participantes/datos considerados; Principales resultados; Principales



conclusiones; Recomendaciones o sugerencias.

Luego de esta sistematización, se aplicaron nuevos criterios de inclusión y exclusión, para conformar la muestra final de investigaciones que se analizaron para este estudio. Se hizo una revisión del corpus y se seleccionó, en primer lugar, únicamente aquellas investigaciones que abordaran aspectos relacionados con el desarrollo profesional docente. Luego, se incluyeron solo aproximaciones metodológicas que fueran acordes a los desafíos planteados por la conceptualización presentada sobre el aprendizaje docente y el desarrollo profesional. En la primera sección de este trabajo se mencionó que este era un proceso complejo, con diferentes elementos, procesos, participantes y visiones. Por esta razón, se consideraron únicamente investigaciones que incluían un diseño metodológico mixto, el que se evaluó como más apropiado para el estudio de la complejidad del aprendizaje docente en un marco de desarrollo profesional imbuido.

La siguiente tabla sintetiza el proceso de selección de investigaciones para este análisis.

**Tabla 2**

*Corpus de investigaciones analizado*

Total de investigaciones del corpus analizado	Total de investigaciones que estudian temas asociados al desarrollo profesional docente	Total de investigaciones que usan métodos mixtos y que abordan el estudio del desarrollo profesional
78	46	27

*Fuente: elaboración propia.*

El corpus seleccionado fue objeto de análisis de contenidos (Ruiz, 2004), el que siguió una secuencia inductiva. En primer lugar, se identificaron ejes analíticos clave para agrupar las investigaciones en función de sus contenidos. Posteriormente, se avanzó hacia el análisis de los contenidos de las investigaciones en cada uno de estos ejes. Finalmente, a partir de los resultados del análisis, se reconocieron aprendizajes relevantes para considerar en una agenda de investigación orientada al aprendizaje docente en un marco de desarrollo profesional.

Este proceso se guio por la siguiente pregunta: ¿de qué forma estos diseños ofrecen oportunidades para una investigación que propicie un aprendizaje docente que favorezca el desarrollo profesional? Esta interrogante fue abordada a través de las siguientes *subpreguntas*:

1. ¿Cuáles son los diseños de investigación más frecuentes en las investigaciones analizadas?
2. ¿Cómo se abordan los componentes, las formas y los/as participantes del aprendizaje para el desarrollo profesional en los diseños de estas investigaciones?
3. ¿Qué aprendizajes se pueden generar para el desarrollo de diseños de investigación orientados por la perspectiva del desarrollo profesional?

## Resultados

*¿Cuáles son los diseños de investigación más frecuentes en las investigaciones analizadas?*

Los 27 estudios considerados para el análisis descrito anteriormente fueron, en primer lugar, clasificados considerando el tipo de diseño mixto que utilizaron. Para ello, se siguió la definición elaborada por Creswell y Plano Clark (2011) que considera las siguientes categorías:

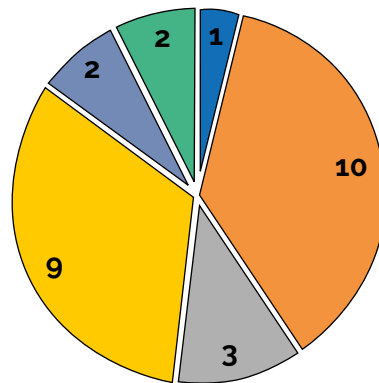
- Secuencial explicatorio: los resultados cualitativos se utilizan para explicar resultados cuantitativos, identificados inicialmente.
- Secuencial exploratorio: los resultados cuantitativos se utilizan para explicar los cualitativos, con el propósito de avanzar en la exploración de un fenómeno.
- Secuencial transformativo: aborda de manera secuencial la comprensión de un fenómeno considerando un enfoque teórico y un énfasis en la transformación.
- Concurrente de triangulación: se integran técnicas y datos de manera simultánea para confirmar, correlacionar o corroborar.
- Concurrente de nido: considera datos cualitativos y cuantitativos de manera simultánea, pero teniendo en cuenta diferentes grupos o niveles.
- Concurrente transformativo: considera un diseño simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos con una expectativa de transformación.

En el caso de este análisis se consideraron como diseños transformativos aquellos que tuvieran explícitamente este propósito, como ser los que incluían el desarrollo de propuestas concretas para mejorar algún proceso educativo estudiado.

El siguiente gráfico da cuenta de la distribución de los diseños mixtos en las investigaciones analizadas. Allí se puede observar prácticamente una equiparidad entre diseños concurrentes y secuenciales. De todos los tipos posibles, los más frecuentes fueron los diseños concurrentes de triangulación (10 investigaciones), seguidos por los secuenciales explicatorios (9). Por su parte, cinco de las investigaciones consideraron un componente transformativo, ya sea con un diseño concurrente o secuencial. Finalmente, los diseños de nido fueron los menos frecuentes. Solo en una de las investigaciones se evidenció esta estrategia metodológica, en este caso de forma concurrente.

**Figura 1**

*Tipos de diseños mixtos en investigaciones analizadas*



- Concurrente de nido
- Concurrente de triangulación
- Concurrente transformativo
- Secuencial explicatorio
- Secuencial exploratorio
- Secuencial transformativo

A continuación, se entregará un ejemplo de cada uno de los tipos de diseño identificados, con una breve descripción de sus características.

**Tabla 3**

*Ejemplo de tipos de diseño de investigaciones Fondecyt<sup>3</sup>*

Investigación	Tipo de diseño mixto	Descripción
Larraín (2014)	Secuencial explicatorio	<p>Estudio sobre la base de la implementación de un programa y el monitoreo de sus resultados, comparados con grupos de control.</p> <p>Durante el año 1 se realizó un estudio experimental en el que participó un grupo curso como grupo control y otro como grupo intervención.</p> <p>Durante el año 2 participaron ocho grupos curso (cuatro en grupo de intervención) y se realizaron medidas de seguimiento a los estudiantes del estudio 1 (fase 2) junto con entrevistas a los participantes.</p> <p>Durante el año 3 se realizaron medidas de seguimiento a los estudiantes del año 1 y 2 (fase 3, estudio 1; fase 2, estudio 2), junto con entrevistas a los/as participantes.</p>
Villalón (2012)	Secuencial exploratorio	<p>Luego de generar una metodología para el muestreo de los objetos de estudio, se realizó un diseño secuencial que parte por la complementación de análisis de documentos y entrevistas a jefes de carrera, a los que luego se agrega encuesta a estudiantes. A continuación, se hace un estudio de discurso (docentes y estudiantes) para profundizar en algunos casos.</p>

<sup>3</sup> Las referencias de estas investigaciones se presentan en el Anexo de este capítulo.

Ravanal (2014)	Secuencial transformativo	Se levanta información cuantitativa y cualitativa sobre percepciones, conocimientos, discursos y clases, para ir diseñando un modelo de desarrollo profesional. Estos instrumentos se van aplicando en los diferentes años del estudio mientras se diseña el modelo. Luego se aplica un cuestionario para validar sus resultados.
Cavieres (2012)	Concurrente de triangulación	Aproximación mixta a las perspectivas de las y los docentes, incluyendo un acercamiento cuantitativo a las concepciones de ciudadanía y uno cualitativo respecto del vínculo con movilizaciones estudiantiles y prácticas de enseñanza.
Cisternas (2013)	Concurrente de nido	Diseño transversal que combina discurso y observación a las y los docentes noveles y en una parte compara con docentes en formación. Se consideran las siguientes técnicas: entrevistas en profundidad, análisis de documentos curriculares, observación de clases (videograbadas).
Miranda (2014)	Concurrente transformativo	Diseño de seguimiento a profesores/as egresados/as con datos de cuestionarios, observación y análisis de evidencia de procesos de enseñanza. Estos insumos van aportando a la elaboración de un modelo de seguimiento a programas de formación permanente de profesores.

*Fuente: elaboración propia.*

### *¿Cómo se abordan los componentes, las formas y los/as participantes del aprendizaje para el desarrollo profesional en los diseños de estas investigaciones?*

En esta sección se buscará identificar patrones referidos a la manera en que se aborda el estudio de los componentes del aprendizaje docente en las investigaciones analizadas. Este análisis consideró los tres aspectos descritos en el apartado conceptual de este capítulo: componentes del aprendizaje docente, formas de aprendizaje docente y participantes de dicho proceso.

Un primer grupo de investigaciones (por ejemplo, Errázuriz, 2013 o Figueroa, 2012), referidas al conocimiento técnico, optó por el diseño de una unidad de aprendizaje específica, la que se pone a prueba en la investigación. Luego, el proceso de producción de datos se orientó a identificar cambios o variaciones en el conocimiento o habilidades técnicas de los/as participantes, ya sea a través de la implementación de mediciones estandarizadas, evaluaciones abiertas con rúbrica u otro tipo de metodología, como es la fenomenografía o teoría de variación.

El segundo patrón relacionado también con el conocimiento técnico aludió a procesos de triangulación de información sobre este conocimiento, los que no siempre tuvieron el mismo propósito. Un grupo de estudios (por ejemplo, Montenegro, 2014) se focalizó en la calidad del currículum o de la enseñanza, generando un diseño que buscaba observar desde múltiples perspectivas el conocimiento o los recursos disponibles para el desarrollo de procesos formativos. En este caso, se combinaron fuentes de información primarias y secundarias, comprendiendo que, además de los sujetos, el material que han desarrollado instituciones formadoras de docentes o establecimientos educacionales era un referente central para identificar los focos o prioridades que se están considerando en la enseñanza.

Otro grupo de investigaciones (por ejemplo, Miranda, 2010) se enfocó en el aprendizaje de los sujetos y definió diseños en que se consideran diferentes instrumentos que convergen para dar una visión completa que permita diagnosticar el dominio o necesidades de mejora respecto de determinada expectativa de aprendizaje o de desempeño de los y las docentes.

Las investigaciones referidas al conocimiento tácito de las y los docentes también asumieron diferentes lógicas investigativas. Las que abordaron únicamente este tipo de conocimiento (por ejemplo, Zamora, 2013) tendieron a considerar diseños de triangulación de datos de manera concurrente, tomando en cuenta diferentes perspectivas para evaluar algún atributo de la labor docente, por ejemplo, la autoridad pedagógica. Así, se observa triangulación de datos (cuestionarios, entrevistas y observación) o de perspectivas (docentes, estudiantes u otros actores).

La mayor cantidad de investigaciones que estudiaron el conocimiento tácito lo hicieron en combinación con el estudio del conocimiento técnico. Al revisar los diseños de estas investigaciones, se observó que el grueso de ellas buscó generar una visión complementaria de la práctica o del conocimiento pedagógico técnico con perspectivas o visiones de los y las docentes sobre un determinado tema que forma parte de los temas controversiales del currículum (Toledo, 2013). Para ello, se recurrió a la triangulación de diferentes datos, siendo opciones la combinación de datos cualitativos de discurso con resultados de la aplicación de cuestionarios estructurados, o la incorporación de datos de observación del desempeño del/la docente en el aula.

Por su parte, se identificó solo una investigación que vinculaba el conocimiento tácito con la reflexión crítica. Se trata de una investigación relacionada con las creencias de los y las docentes de ciencias sobre el género y sus consecuencias en las prácticas pedagógicas. En este caso, se buscó contrastar la percepción individual respecto de los y las docentes sobre el género en la investigación científica, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, con procesos reflexivos grupales y el estudio de casos particulares. De esta forma, se establecieron lazos entre percepciones y juicios docentes y su implementación pedagógica, lo que se realizó a través de procesos reflexivos.

Así como en el caso del conocimiento tácito, el estudio del conocimiento como reflexión crítica ocurrió en vinculación con otro tipo de conocimiento, mayoritariamente el técnico. Los diseños que abordaron este fenómeno consideraron lógicas en que se estableció una revisión de propuestas o productos pedagógicos por parte de grupos de docentes, como parte del proceso de investigación, en combinación con aproximaciones a los conocimientos o prácticas pedagógicas de los y las docentes sobre temas específicos.

Ciertamente, de la observación de las investigaciones analizadas, se vislumbra como más "natural" que los estudios que incorporan la reflexión crítica aborden también el conocimiento técnico y el tácito.

Si bien no se trata de un número mayoritario de investigaciones, desde el punto de vista del diseño se identificó con claridad el aporte al objeto de estudio de los tres tipos de conocimiento señalados, lo que los constituyó en los diseños más complejos y completos, desde la perspectiva de los conocimientos que se abordan. Un primer caso de este tipo de diseño corresponde a la investigación de Marzábal (2013) referida a secuencias de actividades que promueven la alfabetización científica. En este caso, se combinó el levantamiento de percepciones y prácticas docentes respecto del tema, orientado a analizar la coherencia entre ambos elementos, con la realización de casos prácticos en que los participantes deben contrastar sus explicaciones con las de otros/as docentes y estudiantes, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de sus propias explicaciones.

Otro caso de este tipo correspondió a la investigación de Ávalos (2014), cuyo diseño combinó el seguimiento de la trayectoria profesional de docentes, desde la perspectiva de sus capacidades pedagógicas, con un monitoreo de la movilidad y abandono de la carrera docente y sus razones. En este caso, un diseño con una lógica longitudinal se acompaña con el uso de información secundaria asociada a procesos reflexivos de las y los docentes, tanto individuales, como en talleres.

Es posible distinguir otro conjunto de investigaciones que responden a la pregunta ¿cómo aprenden las y los docentes? El grupo que abordó esta pregunta lo hizo desde una perspectiva más bien tradicional, incorporando la participación de los y las docentes en instancias formativas formales, es decir, en una lógica estructurada que no incorpora necesariamente la práctica o un contexto particular. En ese marco, se identifican aproximaciones metodológicas orientadas a ciertos componentes del aprendizaje docente.

Por ejemplo, el estudio de Figueroa (2011) incorporó un componente formativo en el ámbito de la producción de textos en el trabajo de profesores y profesoras en formación. Se realizó un seguimiento a los participantes de este módulo, considerando su desempeño en esta área, así como también en aspectos de su proyección profesional.

Otro tipo de investigaciones que incorporan esta forma de aprendizaje lo abordan de manera directa, vale decir, estudian los efectos de la participación en instancias formativas. Un ejemplo de este tipo es el trabajo de Miranda (2010) que estudia el impacto de la participación de docentes en programas de postítulo en matemática y ciencias. Para ello, define un diseño que combina un estudio cuasiexperimental con mediciones de aprendizaje profesional y de los aprendizajes de los y las estudiantes, con el levantamiento de percepciones y discursos respecto de estos cambios.

Un segundo atributo del aprendizaje en un contexto de desarrollo profesional corresponde a la vinculación con la experiencia profesional del docente. Cinco de las investigaciones consideraron explícitamente este componente del aprendizaje.

Un grupo de tres de estos estudios buscó establecer relaciones entre los requerimientos y desempeños que exige la experiencia profesional y los procesos reflexivos de los/as protagonistas respecto de su propia formación. Por ejemplo, el estudio de Contreras (2013) abordó las condiciones de inserción profesional de los/as egresados/as de pedagogía. Para ello, se definió un diseño secuencial en el que se busca identificar las dificultades de la inserción profesional, vinculándolas con niveles de desempeño de los y las estudiantes, y el reconocimiento de los apoyos que prestan los establecimientos en este proceso. De esta forma, se constatan logros y brechas del proceso formativo docente sobre la base de la revisión y la reflexión de los desafíos que presenta la realidad profesional en los establecimientos.

Dentro de las investigaciones que incorporan el estudio del aprendizaje a través de la práctica profesional, el trabajo de Cisternas (2013) consideró la revisión del contexto de las instituciones educativas en las que se insertan los profesores noveles para identificar la forma en que estos determinan sus experiencias de inserción en el ejercicio profesional. Para ello, el diseño de la investigación combinó discurso, reflexión y observación a las y los docentes noveles, y en una parte estableció comparaciones con docentes en formación.

El componente de aprendizaje desarrollado por el trabajo con pares tuvo una frecuencia reducida en cuanto a las investigaciones que la consideraron de manera explícita. Cuatro investigaciones incorporaron este componente para reconocer logros y necesidades de formación que surgen a partir del trabajo colaborativo de los/as profesores/as. Un ejemplo de esos estudios es el liderado por Ravanal (2014), donde se levanta información cuantitativa y cualitativa sobre percepciones, conocimientos, discursos y clases, para ir diseñando un modelo de desarrollo profesional para profesores/as de Biología. Dentro de este diseño secuencial de investigación, se incorpora la discusión entre pares tanto para la construcción del modelo como para la evaluación del efecto de ese tipo de trabajo en el cambio de creencias y conocimientos de los/as profesores/as.

El siguiente foco de análisis sobre los diseños de investigación referidos al aprendizaje docente en un contexto de desarrollo profesional corresponde a la consideración de sus componentes y actores involucrados en el proceso de investigación. Al momento de identificar la manera en que se incluían estos en las investigaciones, se constató que la mayoría consideraba una dupla o una triada clásica, compuesta por el/la aprendiz y el contenido, o el/la aprendiz, el contenido y el/la mediador/a<sup>4</sup>. Los diseños abordan entonces a docentes que se enfrentan a ciertos propósitos profesionales que involucran un contenido particular.

Respecto de la dupla aprendiz–contenido, los diseños de investigación se orientan a analizar, desde diferentes perspectivas, el grado o la manera en que los y las docentes abordan cierto dominio o habilidad pedagógica. Para ello, se identifican diferentes diseños metodológicos, como los concurrentes de triangulación, que utilizan aproximaciones a la medición de los aprendizajes o desempeños (por ejemplo, Díaz, 2012) o visiones más descriptivas respecto de ciertos dominios (por ejemplo, Zamora, 2015). También se identifican diseños secuenciales explicatorios (Ávalos, 2014) y secuenciales transformativos (Miranda, 2014).

Lo anterior da cuenta de que la díada aprendiz–contenido puede ser abordada con diferentes énfasis y que estos no necesariamente son los tradicionales, lo que es un importante aprendizaje para el diseño de investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional docente.

Por su parte, en cuanto a la tríada aprendiz–contenido–mediador/a, se identificaron dos lógicas en los diseños de investigación para incluir el rol de mediador/a. La primera lógica sitúa en un escenario específico el objeto de estudio, por ejemplo, en determinadas unidades académicas o en determinado momento del proceso de desarrollo del docente. En este caso, el/la mediador/a comprende más bien un atributo de caracterización del docente. Por ejemplo, la investigación de Salinas (2012) consideró como foco a estudiantes que estaban en el último año de la carrera de pedagogía. En ese marco temporal del desarrollo docente, se aplicó un diseño que combinó el análisis de material secundario elaborado por los/as estudiantes de un grupo de instituciones, una encuesta masiva a estudiantes de último año de pedagogía y entrevistas a académicos/as y estudiantes de último año de pedagogía.

Mientras, la segunda lógica incorporó al/la mediador/a como un/a protagonista del proceso que es estudiado a través de la investigación. En estos casos, se elaboraron ciertos materiales o módulos que se utilizaron como insumos o estímulos para los/as participantes, y se esperó o se buscó evaluar si generaban cambios en dominios o prácticas pedagógicas de los y las docentes. Por ejemplo, la investigación de Guerra (2014) incorporó el diseño, validación y análisis de los resultados de “una serie de actividades basadas en el conflicto sociocognitivo, el juego y la reflexión compartida que se podrían utilizar para potenciar el aprendizaje docente en el contexto de grupos colaborativos con pares”.

Finalmente, seis investigaciones consideraron el contexto del proceso de aprendizaje o desempeño profesional ya sea en vínculo con los contenidos, con la díada contenido–aprendiz, o la triada contenido–aprendiz–mediador/a.

Se identificaron dos grandes usos del contexto en el diseño de estas investigaciones. El primero aludió a la identificación de dos o más escenarios considerados para establecer comparaciones referidas a percepciones, desempeños o prácticas educativas. Por ejemplo, Cisternas (2013) organizó una investigación en la que se busca identificar diferencias en los procesos de iniciación en la enseñanza de docentes que ingresan a instituciones situadas en diferentes contextos.

---

<sup>4</sup> Es importante mencionar que, para efectos de este análisis, se considera como aprendiz al/la docente o profesional que es objeto de la investigación, tanto si forma parte real de un proceso de aprendizaje como si no lo hace.

El segundo grupo consideró el contexto como un referente que rescata la particularidad del objeto de estudio de la investigación. Quinrequeo (2011), por ejemplo, organiza el diseño de su investigación a partir de las escuelas situadas en las territorialidades Lafkenche y Pewenche, en las que se analiza la coexistencia de hecho entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar. Otro ejemplo, consideró el contexto de una manera más sutil, relacionándolo con la particularidad del fenómeno o el ejercicio formativo que se está estudiando. La investigación de Marzábal (2013) definió una aproximación progresiva a las actividades que promueven la alfabetización científica, avanzando en la exploración del cambio didáctico en docentes que participan de un proceso de formación particular.

### *Aprendizajes para diseños de investigación orientados por la perspectiva del desarrollo profesional*

Luego de hacer la revisión de los diseños de investigación en temáticas vinculadas con el desarrollo profesional docente, se pueden generar algunos aprendizajes relevantes sobre patrones presentes en estos estudios, así como sobre necesidades de avanzar en aspectos menos desarrollados teniendo como objetivo la investigación sobre modelos imbuidos de desarrollo profesional.

En primer lugar, los diseños analizados consideraron con alto nivel de detalle el estudio de los desafíos técnicos y profesionales de los y las docentes. Para ello, desarrollaron estudios en que estos desafíos se observaron de manera directa, así como también elaboraron productos específicos de aprendizaje que se utilizaron como insumo para profundizar en el análisis. Un principio relevante de destacar fue la combinación y complementariedad de diferentes aproximaciones al fenómeno de estudio, ya sea con diseños de investigación concurrentes o secuenciales.

Por su parte, en cuanto a frecuencia, se identificó una menor presencia de investigaciones que priorizaran componentes emergentes de la visión sobre desarrollo profesional y relevantes para la identidad de este término. En particular, los estudios relacionados con el análisis de la reflexividad docente o del trabajo entre pares, o la presencia explícita del contexto, como factor central de investigación, se mostraron en menor cantidad que los diseños más abarcadores en cuanto a número de involucrados o a la amplitud del fenómeno a estudiar.

Pese a ello, sí se identifican interesantes ejemplos que abordaron el estudio de los enfoques que tuvieron una menor frecuencia. En estos casos, se buscó establecer conexiones entre contenidos técnicos y profesionales con la perspectiva profesional de quienes los vivencian o analizan, avanzándose hacia investigaciones que adquirieron la fisonomía de una estrategia o programa de desarrollo profesional docente. Quienes participaron de estos diseños experimentaron cambios y "no son los mismos", en términos profesionales, que cuando iniciaron su participación en la investigación o, al menos, se puede esperar que ello ocurra.

Teniendo claridad que este análisis establece un estándar alto, en cuanto a que consideró únicamente diseños metodológicos mixtos, que por su naturaleza son complejos, para comprender en profundidad los objetos de estudio se identificó una menor cantidad de investigaciones que fueran completamente abarcadoras de la gran mayoría de los componentes del aprendizaje docente en un contexto de desarrollo profesional. Esas investigaciones consideraban aproximaciones en que diferentes componentes y, en ocasiones en distintas etapas, aportaban a una profundización progresiva en el conocimiento del objeto de estudio. Esto constituye un aporte muy relevante a la comprensión del desarrollo profesional docente.

Sin perjuicio de lo anterior, el estudio de los diseños de investigación también deja claro que no es necesario abarcar de manera completa cada uno de los componentes y atributos del desa-



rollo profesional para aportar a la generación de conocimiento en este ámbito. La descripción que se hizo de las aproximaciones metodológicas analizadas dio cuenta de ello, al evidenciar que podría avanzarse en el análisis del conocimiento tácito de las y los docentes, de su vinculación con el desempeño profesional, o del rol del contexto en el proceso, proporcionando información rica y profunda para aportar al conocimiento sobre desarrollo profesional.

En el marco recién establecido, de igual forma, emerge la pregunta sobre cómo seguir avanzando en la incorporación de procesos reflexivos críticos, del trabajo entre pares y del contexto en la investigación sobre desarrollo profesional. Los diseños analizados presentan opciones particularmente fértiles para este objetivo. Uno de ellos corresponde a las investigaciones que elaboran productos formativos al inicio de esta o finalizan con el diseño de un módulo o sistema de aprendizaje o de monitoreo. Este tipo de investigaciones utilizó un diseño concurrente o secuencial, dejando espacios para el desarrollo de instancias de reflexión y de desarrollo por parte de los y las docentes que aportaron tanto a estos/as como a los objetivos de la investigación.

Así como este tipo de diseño, en las investigaciones identificadas se pueden reconocer otras estrategias que aportan a una agenda de investigación sobre el desarrollo profesional docente que avance en la reflexión sobre este concepto. Parece ser necesario abordar con mayor amplitud y profundidad la relación entre los componentes del desarrollo profesional, considerando las expectativas que existen sobre este proceso. Esto no implica, sin embargo, que se esté proponiendo que únicamente debieran existir diseños que consideren todos los componentes del desarrollo profesional. De hecho, varias de las investigaciones ya analizadas hicieron importantes aportes a este ámbito, considerando uno de estos componentes.

Las lógicas y componentes menos presentes en los diseños de investigación sobre desarrollo profesional abren también la interrogante sobre cuál es el rol que puede tomar el contexto y los actores educativos en la investigación sobre su desarrollo profesional, en qué momentos del proceso de investigación, bajo qué lógicas y con qué objetivos, de manera de propiciar diseños de investigación que potencien la lógica imbuida del desarrollo profesional. La siguiente sección busca abordar en particular este tópico, identificando elementos que pueden ayudar a abrir una agenda de investigación que contribuya a abordar la brecha identificada.

### **3. Rol de los actores educativos en las investigaciones sobre desarrollo profesional docente**

#### ***Metodología***

Para identificar metodologías de investigación que pueden ayudar a fortalecer la incorporación más activa de los actores educativos en las investigaciones, se volvió a considerar el universo de investigaciones Fondecyt que fueron sistematizadas, seleccionando nueve investigaciones que abordaban tres ámbitos clave respecto de la participación en la investigación: participación que considera los temas abordados (*para qué* realizar la investigación), las voces consideradas (*quiénes* son incluidos) y el momento en que los actores son involucrados (*cuándo* participan).

En educación, los diseños de investigación participativos son particularmente relevantes porque los actores pueden desarrollar sus capacidades, al ser considerados como sujetos y no solo como objetos de estudio (Freire, 2008; Fals Borda, 2012). En la óptica de modelos de desarrollo profesional docente, las investigaciones participativas pueden generar beneficios tales como empoderamiento de los actores educativos, incremento de prácticas de enseñanza participativas en el aula, experiencia en investigación, desarrollo de habilidades de discusión, retroalimentación, colaboración y solución de problemas, y de capacidades para enfrentar

inequidades en las escuelas (Jacobs, 2016). Se entiende entonces que, más que una técnica de producción de información, la participación es un proceso investigativo. Como señala Anderson, "más que una metodología, la investigación acción participativa es una posición que desafía relaciones de poder en todos los esfuerzos sociales, incluidas las investigaciones basadas en las escuelas y universidades" (Anderson, 2017, p.439)<sup>5</sup>.

Para desarrollar los aprendizajes asociados a la participación en los diseños de investigación educativa, del listado completo de investigaciones Fondecyt que fueron sistematizadas, se seleccionaron aquellas que consideraban en su metodología el siguiente criterio: involucrar activamente a miembros de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, directivos, familiares o educadores tradicionales) en algún momento de la investigación (diseño, producción de información, análisis y comunicación de resultados).

Es así como fueron incluidas investigaciones en las que, por ejemplo, los estudiantes producían a través de documentales información sobre la exclusión en las escuelas u otras en que profesores/as analizaban junto a los/as investigadores/as los resultados de una observación participante. En cambio, se excluyeron investigaciones que tenían como objeto de estudio la participación, pero que en el proceso investigativo los actores no eran incluidos más que como fuente de datos (en el Anexo 2 se presenta el detalle de las investigaciones seleccionadas).

Se seleccionó un total de nueve investigaciones, lo que indica que se financió al menos un proyecto Fondecyt Regular por año entre 2010 y 2014. A continuación, se presentan los resultados del análisis de los temas tratados, las voces consideradas y el momento de la investigación en que fueron involucrados los actores.

## **Resultados**

### *Participación: ¿para qué?*

Al ser una forma de enfrentar relaciones de poder, uno de los aspectos característicos de las estrategias participativas es su motivación por el cambio social, desafiando las exclusiones, desigualdades o problemáticas sentidas por la comunidad (Fals Borda, 2012). Como indica Anderson, uno de los principios heredados de la tradición de Paulo Freire refiere a que "la comunidad y los investigadores juntos producen conocimiento crítico dirigido a la transformación social" (Anderson, 2017, p.437)<sup>6</sup>. Esta transformación busca superar exclusiones presentes en la comunidad. Desde una perspectiva compleja, estas exclusiones pueden darse en múltiples niveles o formas, ya sea exclusión de jóvenes, culturas, mujeres o de quienes no poseen el poder y privilegio del conocimiento (Jacobs, 2016).

Las investigaciones se referían a temas relacionados con problemas sociales que pretenden ser resueltos o enfrentados. La mayoría de estos temas o conflictos (colonialismo, exclusión de subjetividades, escasez de herramientas) implica una relación de poder entre actores en tensión. Por su parte, otras se referían a cambios en la práctica de un mismo actor (cambios didácticos). En este sentido, todas las investigaciones tienen un tema relevante que amerita un cambio y posicionamiento de sus investigadores/as.

En el desarrollo de las investigaciones se observa que al aproximarse a los temas de exclusión se enfrenta la complejidad de las comunidades educativas y sus actores en tensión. Por ejemplo, la investigación de Infante (2013), que buscaba enfrentar la exclusión de los/as jóvenes, da cuenta de aquella complejidad en el momento de hacer participar a estudiantes y a docentes:

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

<sup>6</sup> Traducción propia.

(...) si bien se logra que los profesores escuchen la voz de los estudiantes, los profesores reciben de modo distinto lo planteado según sea el objeto de análisis. Las opiniones de los estudiantes respecto de la precariedad en las condiciones de operación de la escuela son comprendidas e incluso compartidas por los profesores. Por el contrario, los discursos planteados por los estudiantes, en relación al quehacer profesional de los docentes, son recibidos como crítica donde a los estudiantes no les 'corresponde referirse a ellos, porque no saben' (Informe Final N°1130616, p. 3).

En este caso, se observa que los/as profesores/as participaron de forma distinta según el tema que se aborda en la discusión. Cuando el tema a abordar eran las condiciones de operación de la escuela, la voz de los/as jóvenes es escuchada por los/as profesores/as, pues los une frente a un "otro" que sería el responsable de resolver estos problemas. En cambio, cuando el tema refiere al quehacer profesional docente, la voz juvenil no es aceptada, pues divide a estudiantes y profesores/as, siendo los/as docentes el "otro" responsable de lo que ocurre en la sala de clases.

Lo anterior sugiere que las exclusiones que las investigaciones pretenden enfrentar se complejizan cuando se cruzan con otros tipos de opresiones. Esta intersección entre tensiones es propia de todo intento de promoción de diálogo y cambio en contextos de opresión (Freire, 2008). Es decir, si bien una investigación puede buscar enfrentar la exclusión de jóvenes, se encontrará con otras tensiones previamente existentes en las comunidades educativas que pueden dificultar el diálogo. Es por esto por lo que, para una mayor comprensión de estas investigaciones, es relevante conocer qué voces y actores fueron incluidos y los momentos de la investigación en que fueron involucrados. Estos son ámbitos que presentaremos en los siguientes dos apartados.

#### *Participación: ¿con quiénes?*

Las investigaciones participativas buscan generar transformaciones y para lograrlo deben convocar a diversos actores de una comunidad. Cada actor tiene sus propios intereses que defender en las relaciones de poder. No es indiferente si un tema conflictivo en la escuela es investigado solo por los directivos, profesores/as o estudiantes. Tampoco es indiferente si se incluye a padres, madres y apoderados/as o la comunidad aledaña al establecimiento. Las investigaciones participativas deben reconocer esta complejidad y buscar incluir la visión de todas las partes involucradas. Esto es lo que Herr, Anderson y Nilhen (2007) denominan "un criterio de validez democrática", que "refiere a cuánto de la investigación es realizada en colaboración con todas las partes que poseen un interés en el problema investigado" (p.56)<sup>7</sup>.

#### **Tabla 4**

##### *Actores involucrados en las investigaciones analizadas*

Autor	Estudiantes	Profesores/as	Directivos	Familias	Otros
Ibáñez, 2011	X	X		X	X (educadores/as tradicionales)
Marzábal, 2013	X	X			

<sup>7</sup> Traducción propia.

Forno, 2012		X			X (educadores/as tradicionales)
Ávalos, 2012		X			
Infante, 2013	X	X	X		
Solar, 2013		X			
Valdivia, 2013	X	X			
Peña, 2014	X				
Guerra, 2014		X			X (estudiantes de pedagogía)

*Fuente: elaboración propia.*

Llama la atención la consideración mayoritaria de estudiantes y profesores/as en las investigaciones participativas. Sin embargo, se observan también algunas que no consideran la participación de docentes, lo que es importante si se busca, a través de estas metodologías, empoderar a las comunidades.

Las investigaciones referidas al colonialismo sí consideraron a otros actores, tales como los/as educadores/as tradicionales y familias. Esto ratifica la sintonía de las estrategias participativas con objetivos de visibilizar y legitimar los saberes de pueblos originarios e indígenas (Kapoor y Jordan, 2009). Este es el caso de la investigación de Ibáñez (2011), pues como se indica en su Informe Final:

Nos parece importante destacar la participación comprometida de las familias mapuche y aymara en el desarrollo del proyecto quienes, para las reuniones grupales y Talleres de coconstrucción, debieron dejar sus obligaciones cotidianas y, en algunos casos, viajar muchas horas para participar en estas instancias y, en el caso del sur, incluso en momentos de gran tensión política entre el pueblo mapuche y el Estado (los Talleres en la Araucanía se realizaron en enero y noviembre 2013), considerando que el proyecto es conducido por investigadores no indígenas. (...) estimamos un éxito la metodología participativa construida y consideramos que los logros del proyecto van más allá del cumplimiento de sus objetivos, puesto que este proceso muestra que es posible modificar los estilos de relación con las personas de los pueblos originarios, en base a la colaboración y confianza mutuas (Informe Final N°1111030, p.206).

Este proyecto incluyó a familias de pueblos originarios y a educadores/as tradicionales a lo largo de todo el proceso de producción de información, análisis y comunicación de resultados. Esa continuidad en la participación es otro de los factores clave de las investigaciones participativas.

*Participación: ¿cuándo?*

La investigación social, incluyendo aquella que incorpora estrategias participativas, no es un proceso lineal, por lo que el objeto de investigación se va modificando en los diferentes momentos de la investigación, respondiendo a las decisiones que realizan quienes investigan en los momentos del diseño, trabajo de campo y comunicación (Duarte, 2013). Esta situación da cuenta de que la participación en una investigación puede considerar a los actores en estos distintos momentos.

A continuación, presentamos una síntesis de los momentos en que las investigaciones involucran a los actores. El momento de trabajo de campo se dividió entre producción y análisis de la información, para mayor detalle.

**Tabla 5**

*Participación por etapas de investigación.*

Código	Diseño	Producción de información	Análisis de resultados	Comunicación de hallazgos
Ibáñez, 2011		X	X	X
Marzábal, 2013		X	X	
Forno, 2012			X	X
Ávalos, 2012		X		
Infante, 2013		X	X	
Solar, 2013		X	X	
Valdivia, 2013		X	X	X
Peña, 2014		X	X	X
Guerra, 2014		X		

*Fuente: elaboración propia.*

En base a la información disponible, constatamos que ninguno de los documentos analizados indicaba la incorporación de los actores en el diseño de la investigación. En segundo lugar, destaca una alta participación de actores en la producción de información, toda vez que los involucra en la construcción de los datos o testimonios. Por ejemplo, la investigación de Peña (2014), para situar a los y las estudiantes en un campo de identidades, realizó un taller denominado "Juego de Identidades", diseñado por Boltanski, en el que los/as estudiantes iban decidiendo colectivamente, a través de un juego de cartas, cómo iban a organizar grupos de personas según categorías predefinidas. En este caso existe una construcción colectiva de la información en la que la persona que investiga busca, en primera instancia, no interferir con la decisión del grupo. Como narra Peña (2017):

Se les pidió a los niños, en trabajo colectivo a través de grupos de 3 a 4 personas, que organizaran los juegos de 64 cartas en mazos según lo que a ellos les pareciera, al principio sin ninguna ayuda de los monitores. Luego, si decidían organizar los grupos por variables concretas o sin relación directa con el contexto social, como edad o tipo de comida, se les pedía más directivamente que buscaran otra forma de organizar las cartas. Finalmente, los 5 grupos pudieron organizar sus juegos de cartas en 3 mazos distintos dando cuenta de las diferencias sociales. Para finalizar esta parte, se les pide que 'bauticen' los mazos configurados según lo que ellos consideran las características principales (pp.756-757).

Por su parte, la participación de los actores en los análisis de resultados es transversal. Este mecanismo es relevante porque permite a los actores volver sobre sus prácticas de manera autorreflexiva y cuestionar lo que antes era un sentido común. Un ejemplo se encuentra en la investigación de Solar (2013) a través de lo que denominan el "Método de Trabajo Docente"

(Solar y Deulofeu, 2016) que consiste en un trabajo de seminario con docentes en ejercicio que, luego de tres sesiones de trabajo, aplican sus conocimientos en aulas y graban las clases. Luego, dedican 5 sesiones de seminario a autoanalizarse junto con sus colegas para ver cuáles fueron sus aciertos y errores en el aula, en este caso, referidos a la contingencia y argumentación en clases de matemáticas. En ese escenario, se comparten las labores de análisis entre colegas.

Otro ejemplo lo encontramos en la investigación de Valdivia (2013). Luego de recolectar materiales de aprendizajes de los estudiantes y de la producción de nanometrajes, la investigadora promovió talleres de discusión y análisis de los resultados de forma colaborativa. Esto permitió crear "un espacio de reflexión y aprendizaje situado sobre lo que hacen los adolescentes y cómo ocurre el aprendizaje" (Informe Final N°11130640, p.7).

Finalmente, la participación de actores tiende a disminuir en la redacción de artículos, informes o seminarios (Duarte, 2013). Sin embargo, sí se identificaron casos en que esto ocurrió. El ejemplo más claro aparece en la investigación de Forno (2012) en donde, luego de observaron los dispositivos curriculares implementados por educadoras tradicionales, desarrollaron un ejercicio de "Transmutación textual" que consistía en "procesos de selección conjunta de fragmentos significativos, extraídos de las entrevistas y procesos de co-construcción de nuevas textualidades que denominamos 'poemas-entrevista'" (Informe Final N°1121024, p.3). Este ejercicio permitió una devolución y re-apropiación de los resultados de la investigación a través de formatos culturales y simbólicos. Como narran Álvarez-Santullano y Forno (2017):

En nuestra experiencia, hemos corroborado que los poemas son textos atractivamente legibles para las(os) demás educadoras(es). Cada vez que ellas o nosotros mismos leemos ante otros estos poemas, estos se performativizan, ocurre algo nuevo: el texto vuelve a ser dispositivo a través del que se reconoce un(a) sí mismo(a) docente mapuche de esta escuela ajena, se actualiza la emoción y se intelectualiza la posición docente de las educadoras (p.24).

Otro caso destacado es el de la investigación de Ibáñez (2011) en donde en el documento final que sugería las bases curriculares para una educación intercultural aparecen como coautores las familias mapuche y aymara que estuvieron involucradas en la investigación, especialmente en los talleres de co-construcción que definieron prioridades de contenidos. Esto constituye un ejercicio innovador, según indica la investigadora:

Esta co-autoría constituye un logro que va más allá de los objetivos planteados y de lo proyectado inicialmente en el estudio, además de ser algo inédito, según nuestro conocimiento, por cuanto constituye un reconocimiento público tanto a lo representativo del documento como a su pertinencia cultural (Informe Final N°1111030, p.6).

### *Desafíos para fortalecer la participación en la investigación sobre desarrollo profesional docente*

Las investigaciones presentaron una diversidad de formatos utilizados para incorporar a los actores al trabajo de campo y a la comunicación de hallazgos, pero no fue posible identificar alguna incorporación de actores al momento del diseño.

Esta diversidad vuelve a recordar que la participación corresponde a un proceso más amplio que una técnica y que, por lo tanto, se debe ajustar a cada realidad particular de implementación. La revisión de la participación de actores relevantes en las investigaciones seleccionadas permite identificar desafíos y recomendaciones para propiciar modelos de investigación *imbuidos* que analicen la participación de actores en sus diseños.

Un primer desafío que se presenta es definir y clarificar los criterios que permitan involucrar a los actores que finalmente participarán del proceso investigativo. Asimismo, podría reflexionarse sobre los momentos de la investigación en que participan y discutir sobre su involucramiento en las fases de diseño de los proyectos de investigación.

En segundo lugar, los diseños de investigación orientados al desarrollo profesional pueden visualizar los beneficios que genera la incorporación de los y las docentes en el proceso, considerando tanto los aportes que esto presta al logro de los resultados de los estudios, como al propio proceso de desarrollo profesional docente. Es posible avanzar en esta línea si a los/as profesores/as se les dota del atributo del docente-investigador (Anderson, Herr y Nilhen 2007), cumpliendo diferentes roles en el proceso de investigación, aportando de esta manera a su propio desarrollo y al de su institución.

Por último, los diseños de investigación pueden considerar mecanismos de comunicación con las comunidades educativas que permitan formar a los actores en diferentes formatos de investigación, sus participantes y sus usos, de manera que sea posible avanzar hacia el análisis colaborativo de las mejores estrategias investigativas respecto del desarrollo profesional docente, teniendo en cuenta la necesidad de favorecer aportes al conocimiento y a las propias comunidades. Esta labor conjunta propiciará también un involucramiento y corresponsabilidad de sus participantes, favoreciendo investigaciones que aporten de forma integral a la mejora de la educación.

#### 4. Consideraciones finales

Como puede observarse, los diseños de investigación relacionados con el desarrollo profesional docente en general y el aprendizaje docente, en particular, presentan una amplia gama de posibilidades de abordaje, algunas de las cuales ya han sido abordadas por investigaciones, mientras otras opciones no han sido aun suficientemente exploradas, pese a sus potencialidades.

A esta dimensión metodológica de la discusión, se suman otras de tipo educativo o disciplinar. Ciertamente, detrás de la búsqueda de la incorporación más profunda de la participación, está la hipótesis de un robustecimiento de los actores y procesos educativos que están involucrados en los diferentes objetos de investigación. El mayor involucramiento, o si se quiere, la existencia de roles compartidos y de colaboración para la investigación y el objeto de estudio debiese favorecer, a su vez, la realización de mejores y más profundos aprendizajes para la labor docente, considerando la esperable mejor capacidad de interpretación de la realidad y contextualización del proceso y resultados de las investigaciones.

De esta forma, la investigación se comprende también como un espacio para el aprendizaje docente y el desarrollo profesional. Para que esto ocurra, los diseños de investigación serán fundamentales, pero también se requiere avanzar hacia una transformación cultural, orientada a reconocer y sobre todo aportar a una mayor cercanía y bidireccionalidad entre los mundos de la docencia y la investigación.

#### Referencias

- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Anderson, G. (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432-449. DOI: 10.1080/09518398.2017.1303211

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 23(8), 3-15.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. *De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Duarte, C. (2013). Construcción de objetos de investigación. En M. Canales, *Investigación social. Lenguajes del diseño*. (pp. 231- 244). Lom Ediciones.
- Fals Borda, O. (2012). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, *Ciencia, compromiso y praxis* (pp.213-239). Editorial El Colectivo.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hill, H.C., Beisiegel M. y Jacob R. (2013). Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487. doi:10.3102/0013189X13512674
- Infante, M. (2017). Cinema experiences at school: assemblages as encounters with subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 252-267. DOI: 10.1080/13603116.2017.1362481
- Jacobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 49-55.
- Kapoor, D. y Jordan, S. Introduction: International Perspectives on Education, PAR and Social Change. En D. Kapoor y S. Jordan (2009), *Education, Participatory Action Research and Social Change. International Perspectives* (pp.1-11). Palgrave MacMillan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Peña, M. (2017). No estar aquí: exclusiones territoriales y discursivas en una escuela de estrato socioeconómico bajo de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 38(140), 751-766.
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Saunders, R. (2014). Effectiveness of Research-Based Teacher Professional Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 166-184. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.10>.
- Smith, C. y Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *NCSALL Review of Adult Learning and Literacy*, (7), 205-244.
- Solar, H. y Deulofeu, J. (2016). Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas. *Bolema*, 30(56), 1092-1112. <http://dx.doi.org/10.15406/bolema.2016.30.056.1092>



org/10.1590/1980-4415v30n56a13.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Winch, C., Oancea, A. y Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216. DOI: 10.1080/03054985.2015.1017406

## Anexo. Listado de investigaciones consideradas como objeto de este estudio

Fondo	Año	Nombre Investigación	Autores	Afiliación institucional
Fondecyt REGULAR	2015	Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Guillermo Zamora Poblete; Marisa Meza Pardo; Pilar Cox Vial	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2015	Relación entre las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar con los tipos de usos educativos de las TIC	Marcelo Arancibia Herrera	Universidad Austral de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Creencias del profesorado sobre las relaciones entre la ciencia y el género en la educación científica y sus consecuencias, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas	Johana Camacho González	Universidad de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Validación experimental de secuencias de actividades didácticas con base en el ciclo constructivista del aprendizaje que promueven la alfabetización científica	Ainoa Marzábal Blancafort	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2016	Argumentación para la enseñanza de ciencias: un estudio acerca de los procesos que median la influencia de la argumentación en aula en el aprendizaje de ciencias	Antonia Larraín Sutil	Universidad Alberto Hurtado
Fondecyt REGULAR	2014	Del Marco Curricular a la práctica educativa: relación del alineamiento y la coherencia curricular con los aprendizajes de contenidos y habilidades en ciencias en el subsector de física para 4° y 8° básico	Maximiliano Montenegro; Alejandra Meneses; Marcela Ruiz	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2012	Movilizaciones estudiantiles y formación ciudadana desde la perspectiva de docentes de Historia, Geografía y Cs. Sociales	Eduardo Cavieres Fernández	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

Fondecyt REGULAR	2013	Estudio sobre la enseñanza de los 'temas controversiales' en el curso de Historia, Geografía y Ciencias sociales, durante el primer ciclo de enseñanza media. Análisis de las estrategias de afrontamiento: adoctrinamiento versus neutralidad.	María Isabel Toledo Jofré	Universidad Diego Portales
Fondecyt REGULAR	2012	Desarrollo de la reflexividad docente y disposición a la innovación en estudiantes de pedagogía básica y media en Chile	Alvaro Salinas	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2012	Comparación de la formación inicial para la enseñanza del lenguaje oral y escrito y conocimiento práctico de las estudiantes de educación parvularia	Malva Villalón Bravo	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2011	La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: perspectivas de docentes de aula y docentes directivos	Carmen Montecinos Sanhueza	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Fondecyt REGULAR	2012	Alfabetización académica: el hipertexto una herramienta para mejorar los aprendizajes en la formación de profesores	Beatriz Figueroa Sandoval	Universidad de Concepción
Fondecyt INICIACIÓN	2014	Descriptores e indicadores de desempeño docente para el diseño de un modelo de desarrollo profesional que fortalezca la práctica de profesores de biología	Luis Revalan Moreno	Universidad Central
Fondecyt REGULAR	2010	Impacto de la formación permanente de profesores sobre el aprendizaje escolar: un análisis desde los actores involucrados	Christian Miranda Jaña	Universidad Austral de Chile
Fondecyt REGULAR	2012	Estudio de las representaciones de la motivación escolar, autoeficacia y sentido del aprendizaje escolar: aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes	Jorge Valenzuela Carreño	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2012	Creencias epistemológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos de pobreza, en estudiantes de pedagogía y formadores de profesores	Viviana Gómez	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2012	El tránsito de la formación inicial al ejercicio docente: la interacción entre capacidades y contextos	Beatrice Ávalos Davidson	Universidad de Chile
Fondecyt REGULAR	2013	Profesores principiantes: desafíos de la inserción profesional	Inés Contreras Valenzuela	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2014	Hacia un modelo de seguimiento de la formación permanente de profesores: análisis desde el programa de postítulo en matemáticas para docentes de primaria	Christian Miranda Jaña	Universidad de Chile

Fondecyt POSTDOCTORADO	2014	Análisis de las interacciones que ocurren en un grupo colaborativo orientando al aprender a enseñar de estudiantes de pedagogía y profesores en servicio	Paula Guerra	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Diferencias en los procesos de inserción a la docencia en escuelas chilenas. Los efectos de distintos contextos escolares de iniciación sobre prácticas de enseñanzas, incidentes críticos y estrategias en profesores principiantes	Tatiana Cisternas	Universidad Alberto Hurtado
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura	María Constanza Errázuriz	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt REGULAR	2012	Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de pedagogía en inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo	Claudio Díaz	Universidad de Concepción
Fondecyt REGULAR	2011	Epistemología del conocimiento mapuche y el escolar: un análisis desde la pedagogía intercultural, la geografía y sociología educacional	Segundo Quintrequeo Millán	Universidad Católica de Temuco
Fondecyt INICIACIÓN	2012	Sustainable development of english education in Chile: from classroom observation to experimental teacher training	Masatoshi Sato	Universidad Nacional Andrés Bello
Fondecyt REGULAR	2011	Sistemas de conocimiento sobre el aprendizaje, la educación y la escuela comparten familias de comunidades indígenas del norte y del sur de Chile: un aporte a la construcción de una dimensión intercultural para el currículum	Nolfa Ibáñez	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Fondecyt REGULAR	2012	Dispositivos curriculares: apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuches	Amilcar Forno Sparosvich	Universidad de Los Lagos
Fondecyt REGULAR	2016	Propuesta de reflexividad audiovisual en escuelas públicas: una respuesta a la exclusión de subjetividades	Marta Infante Jaras; Ruby Vizcaya	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Tratamiento de la contingencia desde el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas	Horacio Solar Bezmalinovic	P. Universidad Católica de Chile
Fondecyt INICIACIÓN	2013	Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias de adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela	Andrea Valdivia Barrios	Universidad de Chile
Fondecyt REGULAR	2014	Jóvenes vulnerables como analistas críticos de discurso: un estudio participativo sobre sus propios aprendizajes	Mónica Peña Ochoa	Universidad Diego Portales



## **CAPÍTULO 6. REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE APRENDIZAJE, DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA DE DIRECTORAS Y DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES**

---

**Charles Albornoz Agloni**

**Andrea Carrasco Sáez**

**Luis Felipe de la Vega Rodríguez**

**Pablo González Martínez**

**Claudio Montoya Ojeda.**

**Marcela Peña Ruz**

### **1. Antecedentes**

El liderazgo escolar juega un papel relevante en el incremento de los aprendizajes del estudiantado y es considerado la segunda variable al interior de las escuelas que contribuye a ellos (Leithwood *et al.*, 2006). Sobre todo, la literatura se ha encargado de relevar las crecientes responsabilidades de los/as directores/as escolares y el marcado desarrollo de un contexto de rendición de cuentas en el que trabajan en distintas partes del mundo (Daniëls, Hondegheem y Dochy, 2019). En este mismo periodo, el concepto de liderazgo ha sido objeto de investigación y ha dado lugar a numerosos enfoques que concluyen con elementos prescriptivos para el desarrollo del liderazgo en los/as directores/as de escuela.

El "efecto indirecto" del liderazgo escolar (Marzano *et al.*, 2005) se relaciona con diversas funciones y dimensiones prácticas del liderazgo asociadas a un conjunto de competencias que han de ser aprendidas en tanto el liderazgo no es una "cualidad innata, sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollar si tiene los procesos formativos adecuados" (Bolívar, 2011, p. 263).

Debido a su trascendencia y al efecto que juega en la transformación de las escuelas, la política pública y la literatura han prestado atención a los aprendizajes, a la formación y la preparación de directivos escolares (Weinstein *et al.*, 2015; Tintoré, 2016; Muñoz, *et al.* 2019). Weinstein *et al.* (2015) señalan que el desarrollo de aprendizajes o capacidades de liderazgo escolar en quienes ejercen diferentes cargos y roles de responsabilidad en escuelas y liceos es "un proceso de formación continua del que es preciso asegurar la calidad de su provisión" (p.25). Debido a la complejidad de su trabajo y a la demanda de crecimiento, el aprendizaje continuo es vital para los/as líderes escolares (Bush, 2013) y para la mejora educativa (Kim, 2018).

Cuando se encuentra formalizado, dicho proceso está generalmente conformado por tres momentos: el de la formación inicial o previa al ejercicio de un cargo directivo; el de la inducción a quienes dan sus primeros pasos en la dirección escolar y, por último, el de la formación continua que se otorga a quienes están en el ejercicio de sus cargos (Bolívar, 2011; Muñoz *et al.*, 2019). Sin embargo, los procesos de aprendizaje de líderes escolares no implican necesariamente un proceso formal, puesto que también lo propician prácticas como la participación en experiencias informales o personalmente significativas en determinados contextos sociales o institucionales (Mackay, 2012).

En atención a ello es posible concebir el aprendizaje profesional directivo como un proceso permanente y multidimensional que adquiere diversas formas, ritmos y contenidos, y que ade-

más se desarrolla en ambientes formales, no formales e informales. Los equipos directivos escolares aprenden, refinan, ajustan, adoptan y adaptan estrategias y herramientas del liderazgo y la gestión escolar principalmente en el ejercicio de la práctica directiva, en especial cuando este ejercicio está dotado de reflexividad y criticidad respecto de la misma práctica, y del entorno institucional y comunitario en que ella ocurre. En el ejercicio del cargo se es capaz de reconocer las necesidades específicas y las características del trabajo que corresponde llevar a cabo. Los directores y directoras también aprenden preferentemente mediante instancias de socialización secundaria en las cuales interactúan con otros sujetos que están expuestos a situaciones y desafíos profesionales semejantes: aprenden de las experiencias y las motivaciones de otros/as. (Weinstein *et al.*, 2015; Tintoré, 2016; Navarro-Corona, 2017; Muñoz, *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo presentaremos los resultados de una investigación que busca contribuir a incrementar la limitada literatura académica disponible en Chile sobre los procesos de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares, pues estos son considerados aspectos claves para la efectividad de políticas públicas que propendan al aumento de las responsabilidades en este rol. La referida investigación se propuso dar cuenta de la literatura existente sobre estos temas en revistas de alto impacto e identificar los principales objetos de estudio, enfoques, metodologías y hallazgos de la investigación en este ámbito a nivel internacional.

En esta revisión fue posible identificar los grandes ejes en que se desarrollan las investigaciones sobre esta materia: experiencias de aprendizaje en las prácticas directivas, evaluación de programas de las y los líderes escolares, características personales y desempeño de las y los directoras/es, perspectiva de aprendizaje en la formación en liderazgo, prácticas de liderazgo para el desarrollo profesional docente y desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos superiores. La investigación tuvo un carácter cualitativo y un alcance descriptivo, utilizando literatura con una visión amplia sobre el liderazgo y sus desafíos. Los resultados de esta revisión aportan ejemplos a tomar en consideración para el desarrollo de futuras investigaciones a nivel nacional.

Las preguntas que guiaron esta revisión fueron las siguientes: ¿cuáles son los principales temas que orientan la investigación sobre aprendizaje directivo?; ¿cuál es el abordaje metodológico que adquieren las distintas formas de investigar el aprendizaje directivo?; ¿cuáles son los principales marcos conceptuales utilizados en la investigación sobre el aprendizaje directivo?; ¿a cuáles y a qué tipo de resultados han llegado estas investigaciones?

## 2. Metodología

La investigación consistió en una revisión de literatura exploratoria, lo que resulta un procedimiento adecuado cuando un ámbito de estudio no posee una masa crítica de estudios capaces de integrar cuantitativamente los resultados de investigación (Hallinger, 2013). De esta manera, esta revisión tuvo como objetivo describir la composición de la base de artículos seleccionados, identificar tendencias, sintetizar resultados y sugerir futuras direcciones para la investigación.

### ***Mecanismos de búsqueda***

La base de datos para esta revisión incluyó los principales artículos académicos sobre desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares. Para esto se recolectaron datos sobre publicaciones en revistas científicas del área entre los años 2015 y 2020. Se extrajeron artículos de revistas académicas sobre educación ubicadas dentro de las 100 primeras con mayor impacto en el ranking ScimagoJR, usando una búsqueda manual. El criterio clave utilizado para filtrar las fuentes fue identificar artículos cuyos títulos,

resúmenes y/o palabras claves consideraran conceptos como aprendizaje, formación o desarrollo profesional asociado a líderes o directores/as escolares.

En primer lugar, dentro de las 100 revistas, se seleccionaron aquellas que estaban orientadas, principalmente, a la educación escolar, quedando descartadas aquellas que ponían especial énfasis en la docencia universitaria en diversas disciplinas o una aproximación temática que no recogía el papel de los/as directores/as escolares. A partir de dicha selección, la búsqueda se concentró en 29 de esas 100 revistas.

En segunda instancia, en cada una de esas 29 revistas se realizó una búsqueda manual considerando los criterios anteriormente señalados, artículo por artículo, en cada uno de los números publicados en el periodo 2015 a 2020.

Esta primera etapa de la búsqueda dio como resultado 42 fuentes que consistían en artículos de revistas y editoriales. Cuando una fuente parecía adecuada, se descargaba el archivo PDF y se guardaba para leerlo más detenidamente y validar su relevancia.

Como resultado de esta búsqueda, se extrajeron artículos de las siguientes revistas: *Review of Educational Research*; *Educational Evaluation and Policy Analysis*; *Educational Researcher*; *American Educational Research Journal*; *Journal of Education Policy*; *Educational Research Review*; *Harvard Educational Review*; *Educational Administration Quarterly*; *American Journal of Education*; *Teaching and Teacher Education*; *School Effectiveness and School Improvement*; *Review of Research in Education*; *Educational Management Administration and Leadership*.

### **Criterios de inclusión y exclusión**

En primer lugar, se revisaron resúmenes de todos los artículos identificados y se redujo el corpus a estudios que calzaran con los siguientes criterios de inclusión: a) pertinencia del tema (centrarse en el aprendizaje de directores/as o en las experiencias que remitiesen a distintas formas de aprendizaje, desarrollo profesional o formación de líderes educativos) y b) la naturaleza empírica de la obra (datos producidos sobre el tema de estudio, excluyendo editoriales y artículos teóricos). Los criterios de exclusión consistieron en descartar aquellos artículos que habiendo sido seleccionados por remitir al tema de líderes educativos no aludieran explícitamente al aprendizaje o desarrollo profesional y, también, aquellas publicaciones que no presentaron hallazgos empíricos.

Como resultado se analizaron 26 artículos centrados en el aprendizaje de directores/as escolares, mediante una revisión sistemática de investigaciones (Hallinger, 2014), con el propósito de conocer las principales formas de abordar las investigaciones en esta materia y sus hallazgos más relevantes.

### **Extracción de los datos**

El proceso de extracción de los datos conllevó la selección y codificación de información de cada uno de los artículos seleccionados para su almacenamiento y posterior análisis.

Se extrajo y codificó información descriptiva en una hoja de cálculo de MS Excel (por ejemplo, revista, año, lugar, tipo de fuente, tipo de artículo, método de investigación, marco teórico, resultados y conclusiones), resumiendo la información de cada artículo. Los revisores hicieron juicios adicionales sobre el contenido de la fuente, principales enfoques conceptuales, enfoques temáticos, nivel analítico, si estos no se encontraban lo suficientemente bien explicitados.

### **Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos de cada artículo incluido en la investigación se consideraron los planteamientos de Hallinger (2014), quien sugiere poner especial atención a los siguientes tópicos: temas centrales de interés, preguntas y objetivos; tipo de investigación; propuesta metodológica; perspectiva conceptual; principales resultados; principales conclusiones. Además, se consideraron datos de caracterización. Cada uno de estos tópicos fue analizado de manera específica, teniendo como hilo articulador las preguntas centrales de cada artículo, la forma de abordarlas, y sus resultados y alcances.

Los contenidos centrales de cada uno de estos tópicos se identificaron de forma inductiva y se refinaron a medida que se avanzaba, siendo corroborados por cada uno de los investigadores participantes del estudio. A continuación, se sintetizaron los resultados dentro de cada tópico. Por ejemplo, en el tópico de "temas centrales de interés", había numerosos artículos que relevaban las experiencias de aprendizaje en las prácticas directivas, por lo que se definió que a una de las agrupaciones le correspondía dicho título. Luego se codificó ese tema y se rastreó la frecuencia con que aparecía. Este enfoque para "cuantificar los resultados cualitativos" ayudó a realizar una síntesis más sistemática de la literatura, lo que se complementó con un ojo crítico por parte de los revisores para dar sentido a los resultados a medida que se avanzaba.

## **3. Resultados**

### ***El aprendizaje directivo como objeto de investigación***

La primera parte del análisis se orientó al estudio de las preguntas y los objetivos de investigación de los 26 artículos que son parte de este estudio.

Se llevó a cabo un proceso de clasificación de las preguntas de investigación siguiendo una lógica inductiva, avanzando desde una codificación abierta hasta la construcción de categorías que sintetizaran los temas abordados por las preguntas. A partir de este proceso surgieron seis categorías, las que se identifican y presentan a continuación:

**Experiencia de aprendizajes en las prácticas directivas (4 artículos).** Esta categoría fue definida como las experiencias, los conocimientos y las perspectivas o creencias que se despliegan en las prácticas directivas que permiten aprender en el quehacer directivo y que son claves para el aprendizaje permanente. Cuatro artículos se incluyeron en esta categoría, en los que se consideraron desafíos que enfrentan cotidianamente los/as líderes, aspectos relacionados con la generación de redes y los vínculos para el aprendizaje de los/as directores/as o la construcción de identidad y la definición de roles de los/as líderes directivos. Los artículos que corresponden a esta categoría son "Learning for principals New Zealand secondary principals describe their reality" (Service & Thornton, 2019); "Learning from the Experiences and Development of Latina School Leaders" (Martínez, Rivera & Márquez, 2020); "I Do as I Think: Exploring the Alignment of Principal Cognitions and Behaviors and Its Effects on Teacher Outcomes" (Boies & Fiset, 2019) y "Becoming skillful leaders: American school principals' transformative learning" (Kim, 2018).

**Evaluación de programas de formación de líderes escolares (12 artículos).** Esta categoría incluyó un total de doce trabajos, considerando dos ámbitos analíticos:

**Primer ámbito. Evaluación desde los aprendizajes de los participantes (4 artículos).** Este ámbito considera artículos cuyos objetos de estudio indagaban en motivaciones de los participantes de los programas, necesidades de directores/as, aprendizajes adquiridos (desempeño en exámenes y prácticas de liderazgo en las escuelas) o el impacto o cambio en las creencias,



comportamiento y percepciones de los participantes. Además, los artículos analizan los cargos que se obtienen después del término del programa de formación y los aprendizajes que se requieren para mejorar liderazgo. Algunos de los artículos clasificados en esta categoría son: "Revitalising professional learning for experienced principals: Energy versus ennui" (O'Neill & Glasson, 2019) y "The training of school principals. A study in the Cuban context" (Valiente Sandó *et al.*, 2018).

**Segundo ámbito. Evaluación del diseño y desarrollo de programas (8 artículos).** Este ámbito incluye artículos que estudian el diseño del programa, los marcos regulatorios, los focos o habilidades que definen qué desarrollarán en los participantes, la oferta disponible de los diferentes programas o cómo se selecciona a los participantes de dichos programas. Se consideraron artículos como: "Primary school principals in Ethiopia: Selection and preparation" (Gurmu, 2019) y "School leadership preparation in Malaysia Aims, content and impact" (Ng, 2017).

**Características personales y desempeño de los/as líderes (4 artículos).** Esta categoría aborda el estudio de cómo las características personales de los/as líderes influyen en el desempeño de las prácticas directivas y en sus aprendizajes. En este punto se destacan desempeños como asumir nuevos roles y responsabilidades o la capacidad para desarrollar liderazgo colectivo e instruccional hacia los/as docentes. Los artículos de esta categoría consideran en su análisis el despliegue de capacidades y la disposición de los/as líderes para el aprendizaje permanente, profundizando y/o revisando distintas perspectivas o teorías del liderazgo. Algunos de los trabajos clasificados en esta categoría son: "The Impact of Personal and Program Characteristics on the Placement of School Leadership Preparation Program Graduates in School Leader Positions" (Fuller *et al.*, 2016) y "Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change" (Stringer & Hourani, 2016).

**Perspectiva de aprendizaje en la formación en liderazgo (2 artículos).** Esta categoría considera trabajos que estudian las perspectivas de aprendizajes en que se desarrolla la formación de líderes escolares, incorporando visiones teóricas vinculadas a una caracterización de su práctica profesional, la formación de un razonamiento basado en la resolución de problemas en la vida real y las concepciones que se ponen en acción para el aprendizaje transformador de prácticas. Los artículos incluidos en esta categoría son: "Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set" (Mintrop & Zumpe, 2019) y "A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders" (Hallinger, 2017).

**Prácticas de liderazgo para el desarrollo profesional docente (2 artículos).** Esta categoría considera trabajos que abordan la formación para el liderazgo escolar orientada al desarrollo de prácticas de apoyo a los/as docentes en aula a través de la distribución del liderazgo, la retroalimentación formativa, las prácticas asociadas al logro de aprendizaje y hasta la atención de sus necesidades psicológicas (mediadores). Los artículos clasificados en esta categoría son: "Perceived principal's learning support and its relationships with..." (Lee *et al.*, 2020) y "A review on leadership and leadership development in educational settings" (Daniëls *et al.*, 2019).

**Desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos superiores (2 artículos).** Esta categoría considera aquellos artículos que vinculan las transformaciones y aprendizajes del rol del/la directora/a a partir de un cambio en la política pública y las necesidades de nuevos conocimientos que eso genera. Además, se presenta la relación que sostiene el rol directivo con los aparatos administrativos superiores y cómo se aprende de esta interacción. Los artículos considerados en esta categoría son: "District micropolitics during principal professional learning" (LeChasseur *et al.*, 2020) y "Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation" (Ford *et al.*, 2020).

### **Marcos metodológicos utilizados por los artículos revisados**

El segundo proceso analítico al que fueron sometidos los artículos seleccionados fue el análisis de sus marcos metodológicos. Para ello, se realizó una clasificación inicial que consideró distinciones metodológicas fundamentales como son su tipo, diseño, estrategias y técnicas de investigación. Luego, se establecieron relaciones entre los marcos metodológicos y los objetos de investigación explicitados en el punto anterior.

**Tipo de investigación.** En este punto se clasificaron las investigaciones en base a su alcance: estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Los estudios de carácter exploratorio alcanzaron una mayor presencia (11 de 26 artículos), mientras que los estudios descriptivos corresponden a un segundo nivel de frecuencia (7 de 26 artículos), contemplando entre ambos más de la mitad de los artículos revisados (18 de 26 artículos).

Por otra parte, solo cuatro artículos se clasificaron como explicativos y la misma cantidad de estudios era de tipo correlacional (4 de 26 artículos).

**Diseños, estrategias y técnicas de investigación.** Para identificar los diseños de investigación de los trabajos revisados se consideraron las distinciones utilizadas por Creswell (2009), encontrándose una fuerte predominancia de diseños cualitativos (18 artículos), donde se destacan las estrategias de estudio de caso (13 artículos), incluyendo en esta categoría tanto casos múltiples como cruzados. Los cinco estudios restantes presentan estrategias del tipo etnográfica (2 artículos) y revisiones de literatura (3 artículos).

Para los diseños cualitativos se identificaron estrategias de estudio de caso en su mayoría (13 artículos), siguiendo con etnografía (2 artículos) y revisión sistemática de la literatura (3 artículos). En cuanto a las técnicas utilizadas destacan las entrevistas en profundidad o semiestructuradas consideradas en la mayoría de los artículos (14 de 18 artículos), complementadas en algunos casos con encuestas y análisis documental (3 artículos), grupos focales (3 artículos) y observación en terreno (3 artículos).

Por otra parte, se identificó un menor número de diseños cuantitativos (8 artículos), donde predominó la aplicación de cuestionarios (5 artículos) y el análisis de datos secundarios (3 artículos). En algunos casos específicos de cuestionarios se identificaron estrategias de investigación experimental (1 artículo) y cuasiexperimental (1 artículo), y uno de los estudios con datos secundarios consideró un análisis longitudinal.

Como se indicó, dos de las investigaciones de diseño cuantitativo presentadas en esta revisión, en general, remiten al uso de bases de datos existentes, haciendo análisis estadísticos con dicha información para la comprensión de trayectorias de directivos en determinados distritos escolares. Asimismo, solo se identificó una investigación de diseño cuasiexperimental (Petridou *et al.*, 2017) y una de diseño experimental (Miller, *et al.*, 2016), lo que da cuenta de un acercamiento al objeto de estudio poco frecuente en estas temáticas, ambas vinculadas a la evaluación de programas de formación directiva.

Como pudo observarse, la mayoría de los artículos abordan investigaciones de alcance exploratorio con diseños cualitativos, donde predominan los estudios de casos. Estos artículos buscan abrir problemáticas respecto del aprendizaje directivo, considerando para ello una mirada más profunda a contextos, programas y roles determinados desde una perspectiva de comprensión del problema estudiado. Ejemplos de este tipo de diseño se presentan en los artículos "Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change (Stringer & Hourani 2016) y "Collective Leadership Development: Emerging Themes from Urban, Suburban, and Rural High Schools (Eckert, 2019).

Por su parte, los estudios con diseños cuantitativos presentaron alcances explicativos (4 artículos) y correlacionales (4 artículos).

La segunda parte del análisis de los marcos metodológicos correspondió al cruce entre las categorías de objetos de investigación y metodologías de investigación utilizadas en los artículos. La Tabla 1 da cuenta de la síntesis de los hallazgos por cada tema y tipo, diseño y estrategia de investigación.

**Tabla 1**

*Diseños de investigación presentes en los artículos seleccionados*

Metodología de la investigación/ Categorías temáticas	Nº de art.	Tipo de investigación	Diseños de investigación	Estrategia de investigación
<b>1) Experiencias de aprendizaje en las prácticas directivas</b>	4	Exploratoria	Cualitativa	Etnografía
		Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso
		Explicativa	Cuantitativa	Encuesta
		Descriptiva	Cualitativa	Etnografía
<b>2) Evaluación de programas de formación de líderes escolares</b>	12	Correlacional	Cuantitativa	Análisis de datos secundarios
		Correlacional	Cualitativa	Estudio de caso (cruzado)
		Explicativa	Cualitativa	Estudio de caso (múltiple)
		Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso (múltiple)
		Explicativa	Cuantitativa	Experimental
		Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso
		Descriptiva	Cuantitativa	Análisis de datos secundarios
		Explicativa	Cuantitativa	Cuasiexperimental
		Exploratoria	Cuantitativa	Análisis longitudinal de estudios secundarios
		Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso (múltiple)
		Descriptiva	Cualitativa	Estudio de caso
Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso		
<b>3) Características personales y desempeño de los directivos (líderes)</b>	4	Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso
		Correlacional	Cuantitativa	Encuesta
		Descriptiva	Cualitativa	Revisión sistemática de literatura
		Descriptiva	Cualitativa	Estudio de caso (múltiple)
<b>4) Perspectivas de formación para el aprendizaje de liderazgo</b>	2	Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso
		Exploratoria	Cualitativa	Revisión sistemática de literatura
<b>5) Prácticas de liderazgo para el desarrollo profesional docente</b>	2	Correlacional	Cuantitativa	Encuesta
		Descriptiva	Cualitativa	Estudio de caso (múltiple)
<b>6) Desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos superiores</b>	2	Exploratoria	Cualitativa	Estudio de caso
		Descriptiva	Cualitativa	Revisión sistemática de literatura

*Fuente: elaboración propia.*

Analizando los datos de forma general es posible apreciar que, con relación a los tipos de investigación, los estudios de alcance exploratorio se concentraron en las temáticas *Experiencias de aprendizaje en las prácticas directiva* (2 de 4) y *Perspectivas de formación para el aprendizaje de liderazgo* (2 de 2), *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* (5 de 12), siendo temas abordados para iniciar investigaciones y proyectar desafíos en estos ámbitos. Por otra parte, los artículos con un alcance correlacional se concentran en *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* (2 de 4), *Características personales* y desempeño de los directivos (1 de 4) y *Prácticas de liderazgo* para el desarrollo profesional docente (1 de 4), siendo temas abordados con mayor profundidad y conocimiento al respecto. Las investigaciones explicativas se concentran solamente en la dimensión *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* (4 de 12).

En cuanto al diseño de las investigaciones, los estudios cualitativos se distribuyeron en todas las dimensiones temáticas, destacándose tres ámbitos donde solo se aborda el objeto de estudio desde esta perspectiva: *Perspectivas de formación para el aprendizaje de liderazgo* (2 de 2 artículos), *Desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos superiores* (2 de 2 artículos) y *Experiencias de aprendizaje en las prácticas directiva* (3 de 4 artículos). Por su parte, los diseños cuantitativos se concentran en la categoría *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* (5 de 12).

Respecto de las estrategias de investigación, los estudios de caso (13 artículos,) en general, se distribuyen en forma transversal entre los temas, destacándose *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* (7 de 12). Por otra parte, los dos estudios con una estrategia de etnografía se posicionan en *Experiencias de aprendizaje en las prácticas directiva*, misma dimensión que aborda en forma exploratoria la mayoría de sus estudios. En esta misma perspectiva, las estrategias cuasi experimental y experimental se ubican en la dimensión de *Evaluación de programas de formación de líderes escolares*, junto con las estrategias de análisis de datos secundarios que solamente están en esta temática. Las estrategias de revisión sistemática de la literatura se ubican en *Perspectivas de formación para el aprendizaje de liderazgo*, *Desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos* y *Características personales y desempeño de los directivos*.

A modo de síntesis, se puede señalar que preferentemente en términos de alcance las investigaciones son de carácter exploratorio (11 estudios) y estudios descriptivos (7 estudios), alcanzando entre ambas casi un 70%, lo que da cuenta de un proceso inicial de acercamiento al tema de investigación. Por otra parte, los diseños cualitativos alcanzan casi un 70%, con predominancia de estrategias de estudio de casos, planteando acercamientos a fenómenos más específicos y particulares por sobre análisis más amplios que se hallaron en los diseños cuantitativos, aunque de todas maneras son investigaciones que entregan una perspectiva comprensiva del contexto y las experiencias de directivos acerca de su propio aprendizaje.

### ***Aproximaciones teórico-conceptuales utilizadas por los artículos***

Se realizó un análisis de las principales aproximaciones teórico-conceptuales utilizadas en los artículos estudiados identificando sus respectivos objetos de estudio. Luego de una revisión general, los tópicos mencionados fueron clasificados en categorías emergentes que corresponden a ámbitos temáticos considerados en las secciones de marcos conceptuales de los trabajos. A continuación, se describen los principales ámbitos identificados.

**Factores y desafíos organizacionales que ponen a prueba el liderazgo (7 artículos).** En este ámbito, se recupera literatura que identifica y analiza demandas o requerimientos que las instituciones hacen a los/as líderes y que, por lo tanto, se constituyen en áreas relevantes de ser consideradas para el desarrollo profesional de directores/as y/o equipos directivos. Un ejem-

plo de esta aproximación conceptual se observa en el artículo de Martínez *et al.* (2020) en el que se identifica y profundizan los requerimientos que se le presentan a los/as líderes educativos en Estados Unidos de generar estilos de trabajo e incorporar profesionales que ayuden a abordar adecuadamente identidades étnicas y lingüísticas.

**Competencias clave para el desarrollo del liderazgo (15 artículos).** Este ámbito conceptual fue el que tuvo una mayor frecuencia en los artículos analizados, donde se identifican y describen fenómenos que se argumentan como relevantes de considerar para el desarrollo de competencias de liderazgo. Este ámbito se diferencia del anterior en que el foco de análisis se pone en el concepto en sí mismo más que en el entorno o contexto en que el liderazgo se sitúa. Por ejemplo, el artículo que aborda la labor de directores en escuelas primarias de Etiopía (Gurmu, 2019) considera el Modelo de Habilidades de Mumford que plantea cinco habilidades que son necesarias para contar con capacidades para el liderazgo efectivo.

**Factores individuales y profesionales que afectan el desempeño y la contratación de directores/as (3 artículos).** Este grupo de trabajos concentró parte de su análisis conceptual en identificar y describir avances de la literatura relacionada con el desempeño laboral de directores/as. Se consideran en este caso variables requeridas por el sistema o que dan cuenta de factores evaluativos sobre el trabajo de los/as directores/as como antecedentes para reconocer claves necesarias para el desarrollo del liderazgo o relevantes para ser consideradas en el diseño de procesos formativos. El artículo de Edward Fuller *et al.* (2016) estudia, justamente, características personales y de los programas de líderes, y su posterior inserción profesional. Incluye en su marco conceptual una revisión de características sociodemográficas de personas que buscan y acceden a posiciones de liderazgo.

**Prácticas formativas que desarrollan el liderazgo (12 artículos).** En este caso, se identificó un grupo importante de trabajos que incluyeron en su marco conceptual la presentación de una o más prácticas o metodologías formativas para el desarrollo del liderazgo, considerando sus dimensiones constitutivas, aplicaciones prácticas y/o aportes a este objetivo. Un ejemplo de contenidos presentados en estos marcos conceptuales se identifica en el artículo donde se abordan los elementos y procesos que caracterizan la metodología de aprendizaje basado en problemas, asociada al desarrollo de capacidades de liderazgo (Hallinger & Bridges, 2017).

**Marco de políticas para el liderazgo (2 artículos).** Dos artículos incluyeron en su revisión conceptual alusiones a los determinantes o requerimientos que se establecen desde el sistema educativo y/o las políticas educativas para el desarrollo de competencias o desempeños de parte de los/as líderes. Uno de los casos mencionados identifica y analiza en el marco conceptual políticas que están involucradas en la labor de los/as líderes escolares en Estados Unidos, considerando aspectos como la trayectoria profesional o la licencia (Perrone & Tucker, 2019).

**Resultados de programas de formación en liderazgo (2 artículos).** Un último grupo de dos artículos revisa o analiza resultados, efectos o impactos de programas o tipos de programas de formación en liderazgo ya realizados, identificando logros o debilidades de estos. Uno de los dos artículos identificados (Grissom *et al.*, 2019) hace una revisión de resultados a los que pueden asociarse las acciones de programas de desarrollo profesional de líderes, considerando resultados inmediatos y otros que se obtienen en el mediano plazo, tales como la mejora del rendimiento de los establecimientos que se dirijan.

Como puede observarse en el listado anterior, los artículos analizados perfilan sus marcos conceptuales considerando dos grandes líneas. La primera, de presencia más frecuente, remarca una visión sobre el liderazgo y los principales requerimientos y necesidades que se le asocian, los que, por ello, son relevantes de ser considerados o desarrollados en los profesionales que asumen cargos directivos en las instituciones educativas. Por un lado, se describen fenóme-

nos que afectan o plantean exigencias a quienes asumen puestos de liderazgo y, por otro, se identifican atributos de los/as líderes para enfrentar esos desafíos o tareas propias de su rol. La segunda línea de antecedentes alude más directamente a procesos formativos de líderes, considerando tanto prácticas y metodologías de aprendizaje, como la evaluación de estos resultados. Es llamativo que este tipo de literatura se utilice únicamente en un poco más de la mitad de los textos analizados.

Por otra parte, se identifican algunos artículos que consideran contenidos menos directamente relacionados con el aprendizaje o el desarrollo profesional, tales como aspectos de orden laboral y de contratación, o de políticas o normas vinculadas con el trabajo de los/as líderes.

En los resultados recién proporcionados se observa que las grandes líneas de desarrollo conceptual que fueron mencionadas anteriormente en esta sección (liderazgo, requerimientos y necesidades, por un lado, y prácticas formativas, por otro) están presentes casi en la totalidad de los objetos de estudio que fueron identificados. La única excepción correspondió al cuarto objeto, *Perspectivas de formación para el aprendizaje de liderazgo*, cuya literatura se concentró principalmente en aspectos relacionados con las prácticas formativas. Esto implica que este objeto fue el que más priorizó la literatura específicamente relacionada con el aprendizaje y la formación, por sobre la utilización de trabajos que aludan a característica de los/as líderes escolares, y a condicionantes y desafíos que se les presentan.

Por su parte, únicamente en el caso del objeto de estudio *Experiencias de aprendizaje en las prácticas directivas* se observó una clara concentración de literatura en el ámbito *Factores y desafíos organizacionales que ponen a prueba al liderazgo*. Esta situación es llamativa, puesto que se trata de un objeto de estudio directamente orientado al aprendizaje de liderazgo, pero que utiliza preferentemente una literatura relacionada con una visión más amplia sobre el liderazgo y sus desafíos. El resto de los objetos de estudio presenta una más amplia utilización de recursos de la literatura, combinando las líneas ya mencionadas.

Asimismo, el objeto de estudio *Evaluación de programas de formación de líderes escolares* evidenció una mayor amplitud de uso de áreas de literatura en sus marcos teóricos. Mientras, los demás objetos de estudio consideraron una menor variedad, sin perjuicio de lo cual se mantuvo en general el uso de las dos grandes líneas de referentes de antecedentes y conceptos que ya se describió.

Otro aspecto que es llamativo es la baja referencia que se hace en los marcos conceptuales a la literatura sobre resultados de programas de formación en liderazgo. Únicamente el objeto de estudio *Evaluación de programas de formación de liderazgo* lo utiliza.

El hallazgo recién presentado denota que los trabajos analizados consideraron en mayor medida literatura relacionada al fenómeno general de liderazgo y los requerimientos que se presentan a quienes lo detentan en el sistema, por sobre la evidencia referida a prácticas formativas y a resultados de estas. Esta situación se considera llamativa y contraria a lo esperable en artículos que se enfocan en comprender el aprendizaje directivo. Por ello, se identifica como un aspecto al que se seguirá haciendo seguimiento en esta revisión, considerando la hipótesis de que pudiera haber una carencia de literatura y/o de uso de información sobre resultados de experiencias formativas que pudieran ser un insumo fundamental para el diseño de estas investigaciones.

### ***Principales resultados presentados en las investigaciones***

Para este apartado se analizaron los resultados de cada uno de los artículos estudiados, los que fueron sintetizados y clasificados según las categorías previamente establecidas para la identificación de los problemas. A continuación, se describen los principales ámbitos identificados.

**Experiencias de aprendizaje en el ejercicio de la práctica directiva.** Los resultados presentados en las investigaciones de este grupo indican que las experiencias de aprendizaje en el ejercicio de la práctica directiva se despliegan en su gestión realizada diariamente (Service & Thornton, 2019). Estas prácticas generan una identidad profesional según el contexto, las vivencias y experiencias cotidianas (Martínez *et al.*, 2020), las que orientan el desempeño de sus roles y la gestión de prácticas pedagógicas como retroalimentaciones basadas en tareas y no en personas (Boies & Fiset, 2019). Los aprendizajes permanentes que se desarrollan durante la gestión se pueden interpretar en términos de aprendizajes transformadores, ya que estos aprendizajes se producen cuando los/as directores/as se enfrentan a dilemas desorientadores sobre su práctica profesional, lo que promueve una reflexión crítica sobre el desempeño (Kim, 2018). Lo anterior conduce a una revisión de los supuestos sobre su liderazgo transformando sus bases, diversificando sus puntos de vista y ampliando sus estrategias.

**Evaluación de programas de formación de líderes escolares.** Los artículos que presentan resultados que dan cuenta de evaluaciones de programas de formación de líderes escolares lo hacen abordando alguno de los siguientes aspectos: características macro de los programas (Perrone & Tucker, 2019); impacto de los programas en creencias y conceptualización del liderazgo (Rigby, 2016); problemas del diseño de la formación (Gurmu, 2019; Fanoos & He, 2020); mecanismos de selección (Gurmu, 2020; Ng, 2017), problemas de discriminación racial que los programas no resuelven (Fuller *et al.*, 2016) y los resultados propios de los procesos formativos (Ng, 2017; Miller, *et al.* 2016; Petridou *et al.*, 2017; Grissom *et al.*, 2019), siendo este último el principal tópico de esta dimensión.

Estos resultados destacan la importancia de la formación para el liderazgo y programas de inducción en contextos donde no existe una formación o progresión lo suficientemente desarrollada para los aspirantes a puestos de dirección (Petridou *et al.*, 2017), generando diversos dilemas respecto de la correcta adecuación para las responsabilidades que implica el cargo directivo. Estos resultados estarían a favor de una preparación adecuada para el liderazgo y programas de inducción junto con una retroalimentación fiable y válida antes de los ascensos de los/as profesores/as de secundaria chipriotas a puestos de liderazgo.

No obstante, en los países en que ya se han asentado modelos formativos más estables, se ha consignado el aumento del número de instituciones que otorga títulos en liderazgo educativo y del número de graduados, así como una disminución de la calidad de las instituciones.

**Características personales para el liderazgo y desempeño de los/as líderes.** Como se señaló anteriormente, cuatro artículos se agrupan bajo esta categoría. Algunos de los resultados alcanzados por estos dicen relación con los siguientes ámbitos: necesidades personales para el desarrollo profesional continuo (Stringer & Hourani 2016), recursos personales para el liderazgo (Daniëls *et al.*, 2019), desarrollo de un liderazgo colectivo (Mintrop & Zumpe, 2019), características asociadas a la consecución de un cargo de director (Bastian & Henry, 2015). A grandes rasgos, los resultados plantean que entre las características personales para el liderazgo se encuentra el llamado liderazgo efectivo, el cual comprende la capacidad de desarrollar vínculos interpersonales y comunicativos, confianza, participación y redes de pares dentro de la comunidad.

Considerando los aprendizajes y el desarrollo de capacidades, se asume una visión de liderazgo para el aprendizaje basada en la incorporación de nuevos roles y responsabilidades por parte de los directivos, principalmente relacionada con el acompañamiento docente. Las experiencias locales y territoriales estudiadas revelan el desempeño de directores/as con prácticas de liderazgo efectivas que dan cuenta de un cambio en el desempeño y, por lo tanto, en el rol que asumen los directivos, el cual se enfoca en un aspecto clave como lo es el mejoramiento escolar (Mintrop & Zumpe, 2019).

Respecto de las características asociadas a la consecución de un cargo de director/a, se señala que los/as directores/as tienden a comenzar su carrera en los mismos espacios territoriales donde han desarrollado su práctica profesional previa, que en promedio deben esperar más de cinco años entre el momento en que completan su preparación formal para ejercer el cargo y el momento en que son contratados para ser directores/as, y que una de las transiciones más frecuentes es desde el cargo de subdirector/a. Varias características de los/as directores/as, incluida la obtención de un doctorado en una institución privada o fuera del Estado (negativa) y el servir como subdirector/a en una escuela de alto valor agregado (positiva), se asocian significativamente con los logros de los/as estudiantes (Bastian & Henry, 2015).

**Perspectiva de aprendizaje en la formación en liderazgo.** En este caso las investigaciones presentaron resultados asociados a perspectivas de aprendizaje en la formación en liderazgo. Específicamente los resultados se pueden asociar con la perspectiva de aprendizaje basado en problemas (Hallinger & Bridges, 2017; Mintrop & Zumpe, 2019). En ellos se da cuenta de la contribución que puede significar dicha perspectiva y de los desafíos que implican las estrategias puestas en práctica por los/as líderes educativos para abordar problemas complejos. Además, dan cuenta de una serie de temas relevantes para ser abordados desde esta perspectiva, tales como liderazgo instruccional, aplicación de tecnologías, comunicación, cultura escolar, mejora escolar, disciplina, enseñanza-aprendizaje, gestión de reuniones y selección de docentes entre otros.

Asimismo, destaca la preferencia de los/as directores/as por esta forma de enseñanza (Mintrop & Zumpe, 2019) y las implicancias que tiene su implementación para quienes imparten las formaciones desde una conceptualización distinta del uso del tiempo, así como de la reestructuración de formas de abordar el diseño curricular y la retroalimentación, entre otros aspectos.

**Prácticas de liderazgo para el acompañamiento al desarrollo profesional docente.** Los artículos clasificados en esta categoría destacan que las prácticas de liderazgo para el acompañamiento al desarrollo profesional docente requieren, por un lado, que las prácticas docentes en aula sean apoyadas en función del logro de los aprendizajes (Lee *et al.*, 2020) y, por otro lado, aborden las necesidades y relaciones socioafectivas entre los/as integrantes de la escuela entendida como una organización. En este sentido, la distribución del liderazgo es una práctica que contribuye al desarrollo profesional en la escuela (Kelley & Dikkers, 2016). La idea de que las buenas prácticas directivas trascienden el logro de aprendizajes formales se refuerza ante la evidencia de que el desarrollo de vínculos de confianza entre directores/as y docentes debería estar considerado dentro de la formación para el liderazgo. Estudios han demostrado que la confianza entre los actores educativos repercute en el posterior rendimiento de los y las estudiantes y aumenta significativamente la efectividad de los/as directores/as. Al contrario, el desarrollo profesional docente se ve impactado negativamente cuando existe la percepción de vigilancia, lo que, a su vez, afecta negativamente la percepción sobre la efectividad del director.

**Desafíos para las políticas públicas o aparatos administrativos superiores.** Bajo este código se identificaron dos artículos que dieron cuenta de aspectos claves del distrito para el desarrollo del/la directora/a y su autonomía (Ford *et al.*, 2020; LeChasseur *et al.*, 2020). Para lo primero



se identificaron estructuras tales como el desarrollo profesional continuo y la coherencia educativa, además de las relaciones de colaboración cercanas con mentores/as, colegas directores/as y supervisores/as principales. Respecto del segundo tema, se refuerza la idea del papel crítico de la autonomía para fomentar el éxito de los/as directores/as y de cómo la estructura y la visión del distrito apoyan la autonomía.

LeChasseur *et al.* (2020) dan cuenta de manera aún más específica sobre cómo se gestan las relaciones entre los/as directores/as y los aparatos administrativos superiores y como la correcta gestión de la autonomía puede cumplir un papel crucial en el despliegue de mejores recursos educativos.

#### 4. Discusión

El objetivo de esta revisión fue caracterizar las investigaciones sobre el aprendizaje, el desarrollo profesional y la formación continua de directoras y directores publicadas en las revistas más prestigiosas del mundo, en los últimos cinco años.

Como rápido resumen, se observó que gran parte de estas investigaciones se alojan en revistas específicas sobre administración educativa, que su principal tema de investigación es la evaluación de programas formativos para líderes escolares, que predominan los diseños de investigación cualitativa y exploratoria, que toman como punto de referencia teórico los enfoques sobre liderazgo más que sobre el aprendizaje mismo de este y que, al concentrarse en estudios de caso, los resultados tienden a ser tan amplios como la cantidad de artículos revisados, lo que dificulta la identificación de patrones claros.

Si bien cada subtópico de este artículo es una respuesta a las preguntas planteadas, de cada uno de ellos se desprenden algunas respuestas generales y también nuevas preguntas. Para el caso de la primera pregunta, sobre cuáles son los principales temas que orientan la investigación sobre aprendizaje directivo, es importante preguntarse por qué los artículos se concentran mayormente en la evaluación de programas. Pues, aunque representan un aporte importante para el desarrollo de los programas de formación estudiados, estos pueden resultar algo limitados para una comprensión más amplia del proceso de aprendizaje directivo como un proceso permanente y multidimensional que adquiere diversas formas, ritmos y contenidos, y que además se desarrolla en ambientes formales, no formales e informales. En ese sentido, destacan los artículos clasificados como experiencias de aprendizajes, ya que dan cuenta de la trayectoria formativa y de desarrollo profesional de los actores.

Respecto de los abordajes metodológicos, se observó una tendencia hacia la investigación cualitativa de carácter exploratorio, pero de todas maneras es posible hallar una diversidad de abordajes metodológicos de lecturas amplias para los distintos problemas abordados. Por su parte, en aquellos tópicos en que solo se pudieron clasificar escasos artículos existe un escenario abierto para desarrollar estrategias más profundas de investigación, por ejemplo, en el caso del tópico "perspectivas de formación para el aprendizaje del liderazgo", el que además resulta de central importancia para comprender el aprendizaje de directivos.

Sobre los principales marcos conceptuales utilizados por las investigaciones, es llamativo que no se utilice literatura específica sobre el aprendizaje y la formación en liderazgo en un grupo importante de artículos. Se utiliza preferentemente una literatura relacionada con una visión más amplia sobre el liderazgo y sus desafíos. Esta sería una brecha que debiera considerarse para el futuro de la investigación, puesto que se considera llamativa y contraria a lo esperable en artículos que se enfocan en comprender el aprendizaje directivo.

En cuanto a los resultados alcanzados por estas investigaciones, se puede relevar la importancia que adquiere el concepto de autonomía directiva, alejado de las lógicas de *accountability* y que se relaciona con la posibilidad real de toma de decisión y de ser considerado/a para las definiciones gubernamentales. También destaca la importancia de desarrollar caminos formales de procesos de inducción hacia los roles directivos que permitan fortalecer el trabajo que estos actores claves tienen en la escuela y evitar la desregularización de estos programas formativos.

Y, por último, cabe destacar la importancia que en varias investigaciones adquiere la noción de territorialidad como espacio de primera inserción laboral de los/as directores/as o como posibilidad de desarrollo a partir de redes con otros actores, y la relevancia que tiene identificar la necesidad de los/as directores/as en el marco de sus contextos específicos para la toma de decisiones de políticas públicas.

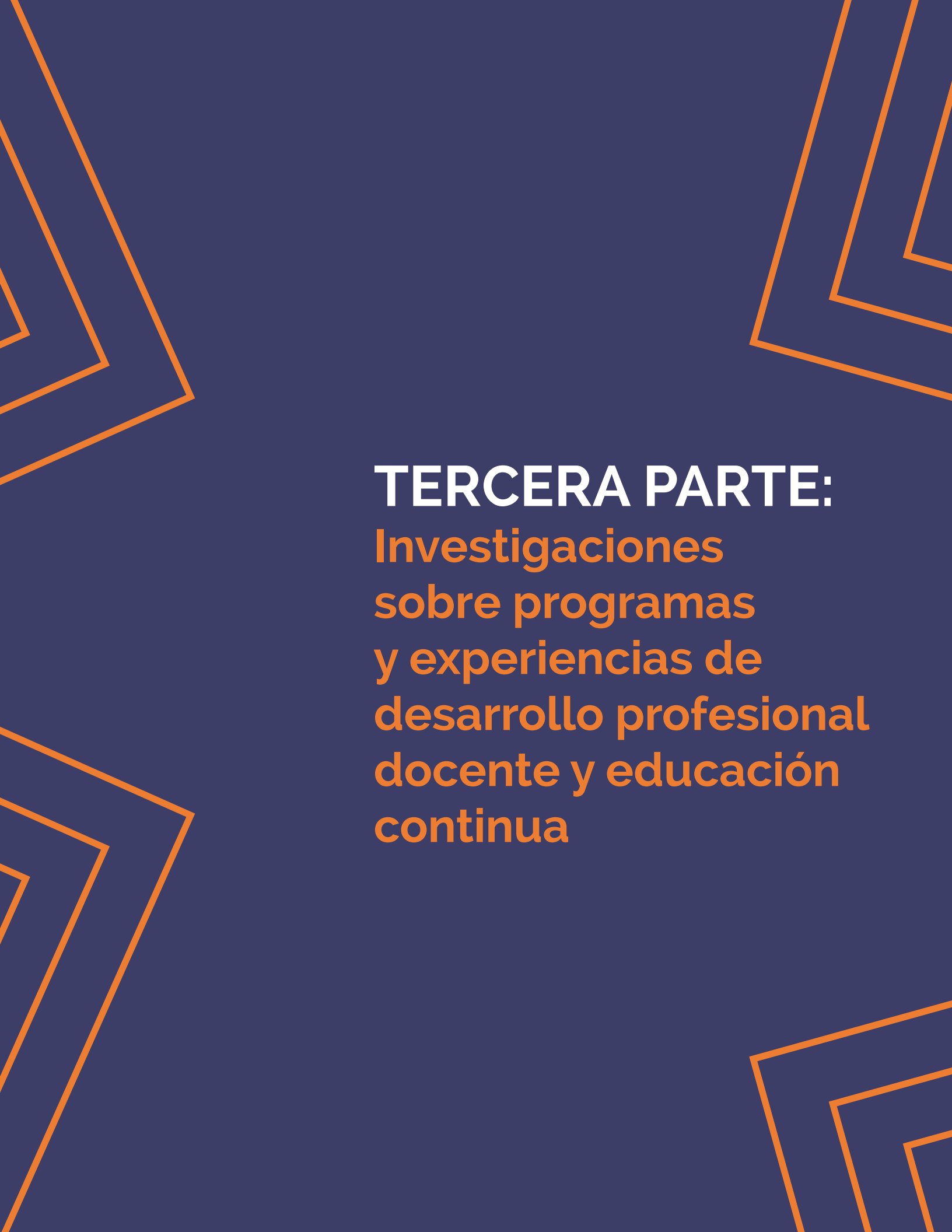
En definitiva, los hallazgos aquí presentados permiten identificar, en las principales revistas del campo estudiado, las características más relevantes de las investigaciones sobre el aprendizaje de directoras y directores en los últimos años, y abren importantes preguntas y perspectivas a tener en consideración para futuras investigaciones.

## Referencias

- Bastian, K. C. & Henry, G. T. (2015). The Apprentice: Pathways to the Principalship and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 600–639. <https://doi.org/10.1177/0013161X14562213>
- Boies, K. & Fiset, J. (2019). I Do as I Think: Exploring the Alignment of Principal Cognitions and Behaviors and Its Effects on Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 225–252. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785869>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Revista Educar*, 47(2), 253–275.
- Bush, T. (2013). Leadership development for school principals: Specialized preparation or post-hoc repair? *Educational Management Administration & Leadership* 41(3), 253–255.
- Daniëls, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review* (27). 10.1016/j.edurev.2019.02.003.
- Eckert, J. (2019). Collective Leadership Development: Emerging Themes from Urban, Suburban, and Rural High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 477–509. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799435>
- Fanoos, A. & He, Y. (2020). Curriculum analysis of educational leadership master's programs in the university system of Maryland. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220918252>
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegenger, A. M. & Si, S. (2020). Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307. <https://doi.org/10.3102/0034654319899723>

- Fuller, E. J., Hollingworth, L. & An, B. P. (2016). The Impact of Personal and Program Characteristics on the Placement of School Leadership Preparation Program Graduates in School Leader Positions. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 643–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X16656039>
- Grissom, J. A., Mitani, H. & Woo, D. S. (2019). Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73–115. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785865>
- Gurmu, T. G. (2019). Primary school principals in Ethiopia: Selection and preparation. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 651–681. <https://doi.org/10.1177/1741143219836673>
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, (51), 126–149.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, (4), 539–576. <https://doi.org/10.1177/0013161X13506594>
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2017). A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255–288. <https://doi.org/10.1177/0013161X16659347>
- Kelley, C. & Dikkers, S. (2016). Framing Feedback for School Improvement Around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392–422. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638416>
- Kim, T. (2018). Becoming skillful leaders: American school principals' transformative learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 353–378. <https://doi.org/10.1177/1741143218802596>
- LeChasseur, K., Donaldson, M. L. & Landa, J. (2020). District micropolitics during principal professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 935–955. <https://doi.org/10.1177/1741143219864947>
- Lee, A. N., Nie, Y. & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organizational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education* (93). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Mackay, F. (2012) "I don't have to be like my principal": Learning to lead in the post-compulsory sector. *Educational Management Administration & Leadership* 40(3): 392–409.
- Martinez, M. A., Rivera, M. & Márquez, J. (2020). Learning from the Experiences and Development of Latina School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 472–498. <https://doi.org/10.1177/0013161X19866491>
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y. & Schroeder, P. (2016). Can Professional Development Improve School Leadership? Results from a Randomized Control Trial Assessing the Impact of McREL's Balanced Leadership Program on Principals in Rural Michigan Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531-566. <https://doi.org/10.1177/0013161X16651926>
- Mintrop, R. & Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education*, 125(3). DOI: 000-000. 10.1086/702733.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Navarro-Corona, C. (2017) Estrategias de aprendizaje de los directores escolares en la sociedad del conocimiento. *Education in the Knowledge Society*, 18(4), 97-112.
- Ng, A. Y-M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002-1019. <https://doi.org/10.1177/1741143216662922>
- O'Neill, M. R. & Glasson, S. (2019). Revitalising professional learning for experienced principals: Energy versus ennui. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 887-908. <https://doi.org/10.1177/1741143218764175>
- Perrone, F. & Tucker, P. D. (2019). Shifting Profile of Leadership Preparation Programs in the 21st Century. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 253-295. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799473>
- Petridou, A., Nicolaidou, M. & Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 56-73. DOI: 10.1080/09243453.2016.1236734
- Rigby, J. G. (2016). Principals' Conceptions of Instructional Leadership and Their Informal Social Networks: An Exploration of the Mechanisms of the Mesolevel. *American Journal of Education*, 122(3), 433-464. DOI: 10.1086/685851
- Service, B. & Thornton, K. (2019). Learning for principals: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 76-92. <https://doi.org/10.1177/1741143219884673>
- Stringer, P. & Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 224-246. <https://doi.org/10.1177/1741143214549971>
- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. En *Globalización y organizaciones educativas, Actas del XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (CIOIE). ISBN 978-84-617-6936-0
- Valiente Sandó, P., Prada, J. J. D. T., Sarduy, Y. P. & Ramírez, J. G. (2018). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 258-278. <https://doi.org/10.1177/1741143217725321>
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (69), 23-46.

The background is a solid dark blue color. In the four corners, there are decorative elements consisting of multiple concentric, slightly offset orange lines forming a series of nested trapezoidal shapes that point towards the center.

**TERCERA PARTE:**  
**Investigaciones  
sobre programas  
y experiencias de  
desarrollo profesional  
docente y educación  
continua**



## CAPÍTULO 7. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA. UNA DISCUSIÓN PENDIENTE PARA LA EDUCACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

---

Javier Álvarez Vandeputte

José Miguel Olave Astorga

### 1. Antecedentes

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de la fase inicial de un estudio que explora la pertinencia de la evaluación formativa en la educación intercultural. Si bien ambos enfoques han tenido un importante desarrollo en la literatura sobre educación, así como en la política pública, se trata de dos discusiones cuya intersección es aún incipiente. Por lo pronto, es posible constatar en la literatura disponible la preminencia de prácticas evaluativas sumativo-calificativas entre los/as docentes interculturales (CPEIP, 2018), denominados “educadores/as tradicionales” por la institucionalidad educativa en Chile.

Esta particularidad de la educación intercultural resulta relevante para los estudios sobre educación continua para docentes toda vez que la habilitación de educador/a intercultural se fundamenta en una arquitectura institucional y normativa estrechamente relacionada con esta. Para ser educador/a tradicional los requisitos legales son: i) ser validado/a por sus comunidades o asociaciones indígenas y ii) realizar capacitaciones con una duración promedio de 150 horas, las que podrán ser desarrolladas por universidades, secretarías de educación regionales ministeriales, y consultoras y/o profesionales independientes (Mineduc, 2020). Este diseño contempla, además, para la formación de educadores/as tradicionales, la constitución de una “dupla pedagógica” en las escuelas, compuesta por un/a profesor/a y un/a “educador/a tradicional” que imparte la asignatura. La lógica es que el o la profesora asesore con sus competencias pedagógicas al/la educador/a intercultural para que este/a pueda mejorar la enseñanza de sus conocimientos de la lengua y la cultura indígena. La arquitectura institucional que sostiene la educación intercultural en Chile pone, así, la formación continua de docentes como la principal vía de formación y acreditación de competencias pedagógicas del/la docente indígena. Por esta razón, es relevante explorar la preminencia del paradigma sumativo-calificativo entre los y las educadores/as tradicionales en relación a los desafíos de una formación continua con pertinencia intercultural.

Los resultados de la revisión de literatura permiten observar una naturalización del paradigma sumativo-calificativo entre educadores/as tradicionales, lo que tiene algunos efectos problemáticos. En primer lugar, se observa un desfase respecto del consenso alcanzado por las ciencias educativas sobre la conveniencia de adecuar los procesos evaluativos a la diversidad de aprendizajes mediante la incorporación del paradigma formativo en evaluación (Gysling, 2017; Flórez Petour *et al.*, 2018). Este consenso se ha traducido en política pública mediante la *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula* (Mineduc, 2018a) y la puesta en vigor del Decreto 67 sobre decretos de evaluación (Mineduc, 2018b). Además, existen iniciativas docentes de base, como la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación que dan cuenta del alto grado de internalización del paradigma formativo en evaluación en las comunidades educativas.

En segundo lugar, la hegemonía del paradigma sumativo-calificativo en la educación intercultural implica la imposibilidad de concreción de sus principios y fines. En efecto, una educación con pertinencia intercultural exige un diálogo permanente con los saberes educativos indígenas de modo que estos puedan ser incluidos e integrados a la educación formal en toda su

profundidad y particularidad. Utilizar estrategias evaluativas de carácter sumativo-calificativo sin mediar reflexión en torno a las propias prácticas evaluativas de los pueblos indígenas implica insistir en una situación de colonialismo pedagógico y etnocentrismo educativo que replica la variante monocultural de la educación formal. Esta situación es a todas luces incompatible con el principio de inclusión que está a la base del enfoque intercultural (Schmelkes, 2018; Qui-laqueo y Sartorello, 2018).

Nuestra intención es incentivar investigaciones sistemáticas sobre paradigmas evaluativos en la educación intercultural. A su vez, futuras investigaciones deberían vincular esta discusión con la persistencia de las brechas de aprendizajes entre estudiantes no indígenas e indígenas, desfavorables a estos últimos (Treviño *et al.*, 2017).

Por último, nos parece importante que la discusión sobre las prácticas evaluativas considere la investigación en formación continua para docentes como uno de sus aspectos centrales. Como señalamos anteriormente, la proporción de educadores/as interculturales que cuenta con estudios de pedagogía es aún baja y por esta razón la normativa coloca la formación continua como la vía para la transferencia de capacidades pedagógicas mediante planes formativos acotados. El desafío es elaborar una formación continua con pertinencia intercultural que dialogue con la realidad concreta de los contextos indígenas. Examinar las prácticas evaluativas, tanto las que transfieren la formación continua, así como aquellas que se anclan en la cultura y cosmología de los pueblos indígenas, es una forma de responder a dicho desafío.

## 2. Marco conceptual

### *Paradigmas evaluativos*

La idea de paradigmas evaluativos emerge de una crítica a la concepción de evaluación dominante en el siglo XX que se conoce como evaluación sumativa. Este tipo de evaluación, según su definición clásica, es aquella que tiene por objetivo evaluar el aprendizaje del/la estudiante comparándolo con un estándar o punto de referencia (Scriven, 1967). La crítica a este paradigma se vincula a la reelaboración de la perspectiva formativa para conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, después de varias décadas de investigación educativa, se ha generado un importante corpus de literatura crítica a los efectos del paradigma sumativo (Flórez Ochoa, 2000; Black *et al.*, 2004; Baird, 2018). Lorrie Shepard (2006) sintetiza esas críticas de la siguiente manera:

La evaluación sumativa y la calificación constituyen una seria amenaza para los objetivos de aprendizaje declarados por la evaluación formativa. De acuerdo con descubrimientos de la literatura motivacional y de estudios de maestros y estudiantes, las prácticas de las calificaciones pueden minar el proceso de aprendizaje de varias maneras. En primer lugar, las pruebas y las tareas calificadas comunican lo que es importante aprender. Si estas mediciones divergen de las metas del aprendizaje que se valora, entonces los estudiantes concentran su atención y esfuerzo solo en la porción calificada del currículo. Segundo, el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender. Tercero, a aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parecen fuera de su alcance, éstas pueden reducir su esfuerzo y su ulterior aprendizaje. Cuarto, la naturaleza comparativa de las prácticas tradicionales de calificación puede reducir la buena voluntad de los estudiantes de ayudar a otros o de aprender de los demás (Shepard, 2006, p.30).

Desde otra mirada, los paradigmas evaluativos reflejan modelos pedagógicos. En efecto, como señala Rafael Flórez Ochoa (2000), los paradigmas evaluativos comportan una "representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar" (p. 153). Estas relaciones pueden ser



horizontales o verticales, así como reconocer o no la diversidad de estilos de aprendizaje de los/as estudiantes. Un modelo pedagógico tiene efectos concretos sobre las prácticas pedagógicas de los/as docentes. Para este autor, el paradigma sumativo corresponde a un modelo pedagógico conductista, caracterizado por una fijación en el refuerzo y el control del aprendizaje a través de conductas esperadas (Flórez Ochoa, 2000).

A una caracterización similar llega Jo-Anne Baird (2018) al notar la matriz positivista y psicométrica del paradigma sumativo. Con esto se refiere a unas prácticas evaluativas enmarcadas en una epistemología positivista cuya centralidad está en el desarrollo de instrumentos que se pretenden objetivos a partir de criterios de representatividad estadística. En realidad, este argumento crítico a la psicometría propio de la evaluación sumativa estaba presente ya en la crítica de Benjamin Bloom a Ralph W. Tyler, considerado un autor de referencia en teoría curricular y de evaluación durante el siglo XX. Tyler se basó en la premisa de que la educación es un proceso sistemático destinado a ayudar a producir cambios de conducta en el/la estudiante por medio de la instrucción. La función de la evaluación consiste en determinar el grado en que estos/as cambian o no en relación con un conjunto de conductas deseadas (Bloom *et al.*, 1982).

Para los objetivos de este capítulo nos interesa insistir en las implicancias epistemológicas de una formación restringida a lo calificativo entre los/as educadores/as interculturales. Se busca, así, ampliar la crítica epistemológica que han hecho un grupo de investigadores en educación intercultural a la relación entre modelo conductista y racionalidad colonial-eurocéntrica (Quintriqueo *et al.*, 2014; Sotomayor, 2015; Salgado *et al.*, 2018). Esta crítica se ha centrado en las limitaciones epistemológicas del currículum para la incorporación de saberes educativos indígenas. Por nuestra parte, consideramos que es necesario hacerla extensiva a los paradigmas evaluativos dominantes en el aula intercultural y, en ese contexto, formularnos la siguiente pregunta: ¿permite el modelo formativo evaluar de mejor manera los saberes educativos interculturales, en particular los indígenas?

En contraposición al paradigma centrado en las calificaciones, el paradigma formativo en evaluación plantea como fin la autorregulación del aprendizaje de los y las estudiantes. La evaluación formativa tiene como prioridad promover el aprendizaje de los/as estudiantes. Por lo tanto, marca una distancia importante con aquella elaborada en función de la presión por la medición, clasificación y calificación de estudiantes. El paradigma formativo tiene como principio la generación de información sobre progresión de aprendizajes que sea legible para profesores/as y estudiantes. En esto se basa el principio de retroalimentación cuyo propósito es la evaluación permanente, individual y colectiva, de estudiantes y docentes, para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades del aula (Shepard, 2006).

La evaluación se convierte en formativa cuando la evidencia se utiliza para adaptar el trabajo docente a las necesidades de aprendizaje (Black *et al.*, 2004). Desde este paradigma, la operación evaluativa es multidimensional y considera los conocimientos y las habilidades de cada estudiante. Las evaluaciones buscan adaptarse a las características de las cohortes de estudiantes que serán evaluados/as. En consecuencia, los instrumentos deben ser flexibles y, en lo posible, personalizados. La evaluación formativa tiene como principios la equidad e inclusión de la diversidad de formas de aprendizaje (Baird, 2018) y se inscribe en un modelo pedagógico cognitivo social (Flórez Ochoa, 2000) que proyecta en el aula ambientes y experiencias de aprendizaje de carácter variado y diverso.

En Chile, como señalamos anteriormente, la incorporación de la evaluación formativa en el aula ha sido impulsada con fuerza a partir de la Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula (Mineduc, 2018a) y la promulgación del Decreto 67 sobre Reglamentos de Evaluación

(Mineduc, 2018b). Mediante el desarrollo de normativas, orientaciones, recursos, herramientas y planes de formación se busca el desarrollo de mejores prácticas evaluativas (Mineduc, 2018a). Esta política sobre evaluación busca abrir posibilidades a los y las docentes para que puedan construir procesos evaluativos de manera colaborativa, articular sus prácticas y elaborar criterios compartidos. Algunos aspectos relevantes de esta normativa son: i) la articulación de la docencia con la dirección e instrumentos de gestión de la Escuela (PEI, los sellos, misión y visión, entre otros); ii) se espera que los y las estudiantes se involucren en su aprendizaje y que entiendan la evaluación como un proceso integrado al quehacer cotidiano de la escuela y no como un hito aislado y puntual asociado a calificaciones y otras formas de control sobre ellos/as (Mineduc, 2018b).

Esta experiencia acumulada de políticas públicas y normativa que implementa el enfoque de evaluación formativa en el aula ha permitido la proliferación de prácticas evaluativas centradas en los/as estudiantes y en atención a su diversidad. En términos concretos, los y las docentes integran en la evaluación lo sumativo y lo formativo. Es decir, hay una apertura formativa a las distintas formas de inferencia de los progresos en el aprendizaje. Lejos de verse en una disyuntiva dicotómica, los y las docentes implementan diferentes técnicas de retroalimentación del aprendizaje que son reubicadas y colocadas al lado de las evaluaciones sumativas en una perspectiva más amplia y abarcadora del proceso general de aprendizaje (Black y William, 2018). Sin embargo, la plasticidad del enfoque formativo adaptado y su capacidad de integrarse de manera robusta en el proceso de enseñanza-aprendizaje llega tarde o no llega, como presentaremos en este artículo, a lo/as educadores/as tradicionales.

### ***Interculturalidad***

El debate sobre la aplicación del principio de interculturalidad como enfoque educativo tiene tres décadas en América Latina. Su introducción en Chile es parte de ese proceso regional. En esas coordenadas, la interculturalidad se presenta como una propuesta pedagógica (Dietz, 2012) que busca influir en las políticas educativas, tanto en los territorios indígenas como en el conjunto del territorio. Gran parte de estas políticas han estado orientadas a la formación del profesorado indígena (Dietz, 2012). Sus resultados son evaluados como desiguales o deficientes. Sin embargo, las políticas de interculturalidad tienen un efecto sociocultural significativo: producen la "interculturalización" de las culturas indígenas, en particular de sus lenguas. En efecto, la interculturalidad produce la reelaboración de las culturas indígenas en contenidos educativos (Dietz, 2012).

Las comunidades y asociaciones indígenas en América Latina han sido activas promotoras de la interculturalidad. Utilizando una potente narrativa jurídico-política, los diferentes grupos indígenas abogan por la introducción de un diálogo horizontal entre la cultura mayoritaria y las culturas indígenas en el sistema educativo. Aspiran a revertir el monoculturalismo (imaginario de una nación, una cultura y una lengua), y a la reparación y revalorización de las culturas indígenas en el conjunto de la sociedad mayoritaria (Sotomayor *et al.*, 2015). A su vez, esa narrativa se fundamenta en el concepto antropológico del relativismo cultural, al denunciar la permanencia de un marco de superioridad cultural, empíricamente espurio, en el sistema educativo. La permanencia del monoculturalismo no tiene, en ese sentido, ninguna justificación pedagógica o técnica. (Dietz, 2012).

La agencia central de la institucionalidad intercultural en Chile es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este tiene como propósito la difusión de las costumbres y culturas indígenas en el ámbito escolar a través del aprendizaje de su lengua y cultura, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad (Lagos, 2015; Espinoza, 2016). El PEIB se creó en 1996 bajo el amparo del Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación. La motiva-

ción original era revertir los malos resultados académicos de los y las estudiantes indígenas. En ese momento, se identificó como problema central la descontextualización del currículo y el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los estudiantes indígenas (Lagos, 2015).

Luego, en el marco del Programa Orígenes (2001-2006), el PEIB inaugura una nueva fase centrada en la premisa de propiciar un "desarrollo educativo con pertinencia" de los pueblos originarios de Chile. Las principales acciones de esta etapa fueron la formación de profesores/as especialistas en educación intercultural bilingüe (EIB) y la puesta en práctica de iniciativas curriculares con el objetivo no solo de mejorar los aprendizajes (Williamson y Flores, 2015).

En 2006 empieza la tercera fase del PEIB que se consolida con la promulgación de la Ley General de Educación en 2009 (que reconoce el principio de la interculturalidad como el derecho de los/as estudiantes a ser educados/as de acuerdo con su lengua y cultura). A lo anterior hay que sumarle la entrada en vigor del Convenio 169 de la OIT (que establece derechos educativos para los pueblos indígenas) y la promulgación del decreto ley DS N°280/2009 que crea una asignatura denominada Sector Lengua indígena (Mineduc, 2020) para todos los establecimientos que cuentan con 50% de estudiantes pertenecientes a uno de los cuatro principales pueblos indígenas de Chile (aymara, quechua, mapuche, rapa nui) y, desde 2013, para los que tienen 20% de estudiantes que se adscriben a estos pueblos (Lagos, 2015). Este marco normativo y jurídico reconoce como principal ámbito de la interculturalidad indígena en educación, la revitalización lingüística de manera que se busca que las asignaturas interculturales sean impartidas por docentes hablantes de lenguas indígenas. Solo en caso de que no se cuente con "hablantes" las asignaturas interculturales enseñan "saberes indígenas".

Por otra parte, las políticas públicas interculturales para pueblos indígenas, al igual que para el conjunto del sistema educativo, se caracterizan por su naturaleza focalizada. Esto se observa, por ejemplo, en la definición operativa que el Ministerio de Educación presenta de la enseñanza intercultural, en particular la relativa a la enseñanza de lenguas indígenas, como "innovaciones pedagógicas, para la convergencia de distintos tipos de conocimientos y agentes educativos" (Mineduc, 2018b). Esta característica de los programas del Ministerio de Educación sugiere un tipo particular de interculturalidad que, en perspectiva comparada, la antropóloga Patricia Richards ha denominado multiculturalismo neoliberal chileno (2010). En efecto, esa caracterización sería la profundización de la "matriz multicultural" que Catherine Walsh (2010) identifica en las políticas interculturales en América latina. Esta matriz se construye sobre la adopción del modelo anglosajón, liberal, de conceptualización jurídica e institucional de la diversidad cultural. Este modelo propone la protección estatal de la diversidad y diferencia culturales mediante su inclusión en políticas públicas.

La instalación de este modelo en América Latina, y con especial intensidad en Chile debido a la naturaleza neoliberal de las políticas públicas en educación, es objeto de crítica, tanto externa como al interior de la propia institucionalidad intercultural en Chile. Esta crítica señala la ausencia de una perspectiva poscolonial de descolonización del pensamiento educativo indígena y abocada a develar el carácter funcional del multiculturalismo a nuestras sociedades poscoloniales que dé cuenta de la existencia de un trasfondo racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (Walsh, 2010). En efecto, como apunta Richards, una de las principales operaciones ideológicas del multiculturalismo neoliberal chileno es la producción de la distinción entre indígena "autorizado" y el "terrorista".

Los antecedentes anteriormente presentados son relevantes para la investigación sobre formación continua de educadores/as tradicionales. Por un lado, son importantes a la hora de interpretar la deficiente evaluación que han tenido la mayor parte de sus programas en Chile

(Williamson y Flores 2015). Esta situación habla directamente de la persistencia de la brecha de aprendizajes entre estudiantes no indígenas e indígenas (Treviño *et al.*, 2017). Por otro lado, dan cuenta de una demanda intensa en derechos educativos indígenas traducida en más y mejor interculturalidad. Esta demanda se vuelve aún más intensa en la coyuntura constitucional en la que nos encontramos. Experiencias similares, Colombia, 1991, Ecuador, 2008 y Bolivia, 2009, dan cuenta de la institucionalización de un nuevo modelo de interculturalidad en el que se desarrolla, mejora y promociona la formación continua de educadores/as tradicionales. Finalmente, estos antecedentes son relevantes para aproximarnos a un proceso muy puntual, que es la inexistencia de una propuesta de evaluación formativa con pertinencia intercultural.

### 3. Metodología

La metodología del estudio que aquí presentamos se basó en el enfoque de la revisión de alcance de la literatura o *scoping review* (Arksey y O'Malley, 2018). Este enfoque es considerado una metodología de investigación con desarrollos destacados en la investigación sobre políticas públicas educativas (Parcerisa y Verger, 2016) y resulta especialmente útil para estadios iniciales de investigación. Permite clasificar y agrupar la literatura disponible sobre un tema o ámbito de análisis según acuerdos, casos de estudio y disensos. Es también muy útil para identificar áreas y temáticas menos exploradas (Arksey y O'Malley, 2018). Esta metodología consta de 5 etapas: 1) identificación de las preguntas que guían la revisión; 2) identificación de la literatura relevante relativa a la pregunta de investigación; 3) elaboración de un corpus con la literatura revisada (selección y ordenación); 4) sistematización de los artículos revisados; 5) ordenación, resumen y comunicación de los principales hallazgos de la revisión.

En nuestro caso, los criterios de búsqueda utilizados abarcaron paradigmas evaluativos y educación intercultural en América Latina y Chile. La búsqueda incluyó dos tipos de literatura: artículos científicos publicados en revistas indexadas y literatura gris. La revisión de literatura científica se realizó consultando las siguientes bases de datos: WOS, SCOPUS, SCIELO y Google Scholar. La literatura gris, también llamada no convencional, corresponde a documentos publicados por canales no convencionales y que no siguen necesariamente las normas de las ediciones tradicionales como los libros y las revistas. Su contenido está dirigido a lectores especializados y no se ajusta a las normas de control bibliográfico. La búsqueda de literatura gris se restringió al caso chileno y considero informes de política pública y recursos educativos del Mineduc. También en este tipo de literatura se consultaron las normativas legales correspondientes. En cada base de datos se utilizaron criterios de búsqueda predefinidos.

Para la revisión de educación e interculturalidad en América Latina y Chile, se utilizaron en la búsqueda las siguientes palabras clave: educación intercultural; intercultural education. Lo mismo en relación a paradigmas evaluativos: assessment; assessment in education; formative assesment. En cuanto a literatura específica sobre evaluación con pertinencia intercultural en Chile/AL se usaron los siguientes criterios de búsqueda: educación y evaluación en el aula intercultural; evaluación formativa e interculturalidad.

El principal criterio de exclusión identificó aquellos artículos sobre interculturalidad centrados exclusivamente en enseñanza de lenguas indígenas y aquellos que no abordaban temas educativos.

En conformidad con los pasos 2 y 3 de la propuesta de Arksey y O'Malley (2018), la literatura fue ordenada según base de dato y criterio de búsqueda utilizado. Para cada artículo se consignó sus principales conclusiones. Luego, se realizó un barrido con cada criterio jerarquizando por índice de citación y relevancia. Este procedimiento dio origen al corpus de 37 textos (considerando artículos y literatura gris) sobre interculturalidad, 20 sobre evaluación formativa y 3 sobres evaluación formativa con pertinencia intercultural.

## 4. Resultados

### *Literatura gris*

En un innovador estudio titulado *Prácticas pedagógicas interculturales; reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*, publicado por el CPEIP (2018), se presenta una extensa revisión de las prácticas pedagógicas desarrolladas por educadores/as interculturales de todo el país. Mediante la observación y retroalimentación de clases (tanto docentes como equipos de escuelas interculturales), en distintas regiones y escuelas interculturales del país, se revisaron ámbitos como currículum, didáctica y evaluación. Si bien el informe da cuenta de importantes avances en materia de currículum y didáctica (avances en contextualización de estos), respecto de las prácticas evaluativas se evidencia un menor desarrollo. En efecto, se advierte en los y las educadores/as interculturales una concepción de la evaluación restringida a la calificación (CPEIP, 2018). Al respecto, vale reproducir el diagnóstico señalado en el informe:

(...) a pesar de que se consideran evaluaciones de proceso y/o momentos de auto o coevaluación, estas instancias se despliegan mayoritariamente asociadas a la asignación de puntajes o notas, y muy pocas veces explicitando criterios de evaluación con foco en los aprendizajes centrales de las disciplinas y generando, consecuentemente, instancias formales de retroalimentación positiva y descriptiva (...). Observamos sistemáticamente que, cuando se planteaba que el desempeño de las y los estudiantes será evaluado en una actividad —por sus profesores, compañeros o ellas y ellos mismos—, este ejercicio se asociaba a una calificación, lo que convierte a la nota o puntaje en el principal recurso de sistematización y retroalimentación del aprendizaje (...). Asimismo, se identificaron prácticas centradas en la exposición del o la docente, en las que la actuación de las y los estudiantes estaba limitada a responder a las preguntas que se iban planteando en diferentes momentos de la clase, instancias en las que el profesor aprovechaba de corregir o advertir imprecisiones. En este sentido, a pesar de que se trataban temas que involucran los saberes y culturas de los niños y niñas, en estas clases no se abrían espacios sistemáticos para incluir sus voces como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunos contextos, incluso, se observó la utilización de estrategias de evaluación como un mecanismo de control de la disciplina; por ejemplo, al advertir a las y los estudiantes que debían prestar atención (o mantenerse en silencio) o tendrían que responder o realizar una determinada tarea (CPEIP, 2018, p.108).

A reglón seguido, el informe propone la capacitación y formación de profesores/as para que puedan sistematizar las evidencias de aprendizaje que surgen de sus actividades. Se recomienda la incorporación de rúbricas holísticas para la descripción cualitativa de los aprendizajes asociados a los objetivos curriculares correspondientes.

A nuestro juicio, existen distintas causas que explican el escaso diálogo entre evaluación formativa y educación cultural, a pesar del importante desarrollo que han tenido ambos enfoques en las últimas décadas. La primera, observada en la literatura gris y la normativa vigente, es que ambos principios se ignoran mutuamente. Así, por ejemplo, tanto en *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula* (Mineduc, 2018a) como en la puesta en vigor del Decreto 67 (2018) de *Evaluación, Calificación y Promoción Escolar* (Mineduc, 2018b) encontramos descripciones minuciosas sobre la pertinencia de evaluaciones diferenciadas a la realidad concreta de la diversidad de aprendizajes. Sin embargo, no encontramos mayor reflexión sobre la diversidad de aprendizajes en función de la diferencia cultural y étnica. *La Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula* (Mineduc, 2018a) menciona, únicamente, la necesidad de que la evaluación en el aula sea coherente con los principios jurídicamente consagrados de

la educación, a saber, universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad (Mineduc, 2018a). No obstante, esta política presenta un marco de entendimiento de las experiencias de enseñanza y aprendizaje susceptible de ser elaborado con pertinencia intercultural. Al respecto, el informe plantea lo siguiente:

Dado que el aula reproduce la diversidad existente en nuestra sociedad y que esta diversidad obedece a distintos factores –necesidades, ritmos y niveles de aprendizaje, características culturales, sociales y emocionales, intereses y motivaciones, otros–, la evaluación debe abordarse como una herramienta que posibilita visibilizar estas diferencias y permite obtener evidencia acerca de los distintos niveles de desempeño en que se encuentran los estudiantes; esto, a su vez, permite construir distinto tipo de trayectorias de aprendizaje orientadas hacia metas comunes para todos, facilitando avanzar por pasos intermedios diversos de acuerdo a sus características e intereses, considerando que todos tienen la oportunidad de progresar y lograr aprendizajes una vez que se toman en cuenta sus características personales y contextuales. De esta forma, es importante reforzar una visión de diversificación de la evaluación, como cualquier orientación o acción evaluativa que se hace cargo de las diferencias de modo de conocer mejor a los y las estudiantes y ayudarlos a progresar en su aprendizaje (Mineduc, 2018a, p.20).

Por su parte, el *Decreto 67, sobre decretos de evaluación* tiene como característica principal la restitución del concepto de aprendizaje en la conceptualización de evaluación. Si bien es un decreto innovador respecto de sus predecesores, es también un heredero de ellos al situar la idea de evaluación como logro o progresión de los objetivos de aprendizaje. Sin duda, el gran aporte del Decreto 67 es institucionalizar caminos para que los/as docentes puedan introducir, de manera flexible, el enfoque formativo en sus actividades de evaluación. En efecto, el decreto sitúa en los y las docentes la responsabilidad de poder asegurar la implementación de dicho enfoque y, en último término, la modificación de sus prácticas evaluativas. Al respecto, el decreto plantea que:

[La evaluación], como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de estos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...). Respecto de las actividades de evaluación que pudieran llevar o no calificación, incluyendo las tareas que se envían para realizar fuera de la jornada escolar, se deberán establecer los lineamientos para cautelar que exista la retroalimentación de las mismas, las estrategias para el seguimiento de su calidad y pertinencia, y la forma en que se coordinarán los equipos docentes, en el marco de su autonomía profesional, para definir su frecuencia, en función de evitar la sobrecarga y resguardar los espacios de vida personal, social y familiar de los alumnos (Mineduc, 2018b, Artículo 4°).

En relación a la literatura gris y la normativa vigente sobre educación intercultural se observa, a su vez, escasas referencias a los paradigmas evaluativos. El Decreto 301 que Reglamenta calidad del educador/a tradicional (2018) define las condiciones y requerimientos étnicos, culturales y pedagógicos que habilitan la profesión de educador/a intercultural. Si bien el decreto da cuenta de la necesidad formativa de los/as docentes interculturales como un ámbito central de su actividad, no hay una referencia a la necesidad de formación en evaluación. Por otra par-

te, entre los recursos dispuestos por el Ministerio de Educación para la formación profesional intercultural se evidencia una preocupación central por el currículum que apunta, sobre todo, a la elaboración de contenidos culturales (cosmología, lengua, sistema numérico, costumbres, reglas de parentesco, entre otros) en saberes educativos susceptibles de ser enseñados y aprendidos en la educación formal.

Los principales recursos puestos a disposición por el Mineduc versan sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (2009), Guías pedagógicas especializadas según pueblos indígenas (2009), textos de estudio y guías de estudio. Encontramos algunas referencias a estrategias evaluativas en unos pocos recursos sobre educación intercultural mapuche, por ejemplo, en el *Programa de Estudio de Primer Año Básico sector lengua indígena mapuzugun (2011)* así como en la *Guía del educador tradicional en mapuzugun (2015)*. En ambos textos se encuentran sugerencias para que los/as educadores/as tradicionales implementen modelos de evaluación de carácter "cualitativo" en base a criterios de evaluación para objetivos de aprendizaje relacionados con la comunicación oral, la comunicación escrita y la tradición oral. Un aspecto interesante en esta propuesta es que introduce una escala de evaluación cualitativa de tres niveles de logro: Logrado, En desarrollo y No logrado. Lo atractivo en ello es que propone la conceptualización de estas tres categorías en mapuzugun: *pepiluwiy*, *petu pepiluwigü* y *pepiluwlay*, respectivamente. El hecho de traducir y producir conceptos educativos en las lenguas indígenas sin duda representa un esfuerzo genuinamente intercultural. Sin embargo, como señalamos arriba, es muy poca la atención que se ha puesto desde la política educativa intercultural a los paradigmas evaluativos y su pertinencia en la educación intercultural.

### **Artículos en revistas científicas**

Los hallazgos en la sistematización realizada en la literatura gris y normativas legales especializadas en interculturalidad y evaluación en el aula en relación al diálogo incipiente entre ambos conceptos son homólogos a los que se presentan en la literatura científica disponible. En efecto, una de las principales preocupaciones constatadas en esa literatura es la vinculación entre interculturalidad y formación del profesorado (Quilaqueo, 2013; Quintriqueo *et al.*, 2014; Lagos 2015; Espinoza 2016; Sotomayor *et al.*, 2015; Salgado *et al.*, 2018; Luna *et al.*, 2018). En comparación, la investigación abocada a la relación entre evaluación e interculturalidad es incipiente y reciente (Schmelkes, 2018; Mora Olate, 2018).

En Chile, la literatura sobre interculturalidad y formación del profesorado se basa mayoritariamente en investigaciones sobre educación en contexto mapuche. Estos estudios exploran las limitaciones a la hora de elaborar las culturas indígenas en contenidos educativos para la educación formal. Se trata de una corriente crítica que resalta la incapacidad de la educación intercultural para trasladar las prácticas de enseñanza y aprendizaje propias del contexto comunitario y familiar mapuche al aula (Quilaqueo y Sartorello, 2018).

Estas tensiones se evidencian principalmente a nivel del currículum (Quintriqueo *et al.*, 2014). Si bien se han introducido contenidos y objetivos de aprendizaje sobre la cultura indígena, estos se ubican en una relación de "asimetría epistémica" respecto del resto de los contenidos, por lo que su reelaboración en *contenidos educativos* es altamente reductiva, folclorizante y descontextualizada. Esto último se verificaría en la imposibilidad de enseñar en el aula conceptos circunscritos al espacio familiar y comunitario, nociones de tiempo/espacio asociadas a ciclo anual, la ancestría geográfica-territorial (tuwün) o los vínculos de parentesco (küpan). Esta tensión entre interculturalidad y la transmisión-adquisición de la cultura, y en particular sobre las lógicas de construcción y organización de los saberes educativos mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2013), se debe a una incapacidad de la interculturalidad chilena de incorporar las lógicas y racionalidades que están a la base de las prácticas educativas indígenas, las cuales se insertan

en los sistemas simbólicos, valóricos, morales y cosmológicos propios de cada pueblo indígena. Desde esta mirada, el enfoque intercultural en Chile, su arquitectura institucional y muy en particular al Programa de Educación Intercultural Bilingüe fallan en su misión de enseñar contenidos educativos indígenas en el aula (Quilaqueo y Sartorello, 2018).

A partir de este diagnóstico, una buena parte de los estudios buscan generar las condiciones para la concreción efectiva del principio de interculturalidad en educación. Al respecto, Quintriqueo *et al.* (2018) proponen que la formación del profesorado en el contexto mapuche debe basarse en i) contrarrestar la monoculturalidad; ii) recuperar una pedagogía tradicional mapuche; iii) elaborar saberes educativos propios; iv) una pedagogía antirracista; v) la participación de la comunidad en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos; vi) reconocimiento, valoración y aprendizaje de la diversidad sociocultural de los estudiantes; vii) reconocimiento de los propios valores culturales del docente. Por su parte, Salgado *et al.* (2014) abogan por la transversalización del enfoque intercultural a toda la formación docente mediante la incorporación de un reconocimiento de modos distintos y valiosos de elaboración y validación de conocimientos educativos propios de mundos de vida culturalmente diversificados.

En Sotomayor *et al.* (2015) se plantea la necesidad de formar a los profesores en la interculturalidad, partiendo de la base de la adquisición de conocimientos históricos, culturales y sociales de las comunidades indígenas; esto, para que el/la profesor/a tenga la capacidad de contextualizar sus prácticas pedagógicas. Se propone integrar los saberes y conocimientos indígenas, como saberes educativos, con el objetivo de revertir el "desprecio epistemológico" al que históricamente se han visto enfrentados en el sistema educativo (Salgado *et al.*, 2018).

Se trata, en suma, de generar las condiciones que permitan suspender la "asimetría epistémica" que la sociedad chilena utiliza reemplazándola por la valoración de la cultura indígena. Para ello deben ocurrir dos procesos: por un lado, se requiere la participación de los y las indígenas en la reelaboración de sus prácticas culturales en objetivos de aprendizaje transversales al currículo, es decir, que superen la conceptualización folclórica y multicultural de las mismas o la enseñanza de la lengua indígena reducida a oferta de aprendizaje de "segunda lengua"; por otro lado, la sociedad chilena debe ser activa en el despojo de los residuos coloniales, monoculturales y racistas que estuvieron en la formación del sistema educativo (Salgado *et al.*, 2018).

Sin duda, esta crítica podría extenderse a la imposibilidad de evaluar los saberes indígenas a partir de un paradigma en evaluación de carácter psicométrico, centrado en lo sumativo-calificativo e inscrito en un modelo pedagógico conductista. En efecto, en uno de los pocos estudios sobre evaluación e educación intercultural en Chile, titulado *Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes* (Mora Olate, 2018), la autora plantea que el paradigma predominante en evaluación es de tipo técnico, centrado en la comprobación de resultados y opera simbólicamente otorgando legitimidad a los saberes occidentales, lo que resulta en una invisibilización de los diferentes tipos de diversidades que conviven en las aulas (Mora Olate, 2018).

A una observación similar llega José Miguel Olave (2018) en su análisis histórico sobre la introducción del paradigma sumativo en América Latina. Para el autor, la racionalidad en la evaluación psicométrica y conductista se encuentra atada al proceso que Walter Mignolo llama modernidad/colonialidad. Este proceso, de medir y calificar en la escuela, termina por distinguir al sujeto civilizado del que aún no lo es. Es decir, esta matriz evaluativa produce un límite, una distinción entre sujeto civilizado y quien es objeto de dicha civilización.

Es relevante preguntarse (e investigar en esa dirección) si cuando los y las estudiantes indígenas quedan del lado de los reprobados, de quienes son "mal evaluados", son desplazados los conocimientos culturales y educativos de sus pueblos. Es también una hipótesis interesante



para preguntarse por el significado de la persistencia de las brechas de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas (Triviño *et al.*, 2017).

Por otra parte, varios autores han planteado propuestas para mejorar las prácticas evaluativas de los educadores/as indígenas. Estas propuestas comienzan con la transformación de las representaciones que los y las docentes tienen sobre la evaluación y la concepción de enseñanza que comportan para adecuarla al aula intercultural. Como lo señala Mora Olate (2018),

(...) se hace necesario fortalecer sus competencias docentes pedagógicas-evaluativas, iniciando procesos de metaevaluación al interior de las unidades educativas, para que el propio docente desde su contexto revise sus formas de evaluar e implemente mejoras capitalizando su saber pedagógico y los saberes de sus alumnos, y no solo se remita acríticamente a seguir los lineamientos de la institucionalidad ministerial, los cuales hasta el momento son aún limitados, debido a su carácter monocultural (p. 91).

Para avanzar en esa dirección, la autora citada apunta a incorporar modelos tales como el de la evaluación formativa y la evaluación emancipadora. En la misma dirección, un estudio de Silvia Schmelkes titulado *Toward an Intercultural Approach to Evaluation* (2018), a partir de la realidad mexicana y de la experiencia del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), postula la "interculturalización de la evaluación formativa". Para la autora, sin una evaluación verdaderamente intercultural, la escuela no puede ser intercultural. Las prácticas evaluativas deben tener cualidades formativas, es decir, no se debe realizar una evaluación estandarizada con fines de rendición de cuentas o sumativo (Schmelkes, 2018).

En esa línea, se estima como fundamental que la evaluación formativa con pertinencia intercultural asegure la participación de la comunidad en cuanto a sus aspiraciones e inquietudes. Implementar tal evaluación requiere capacitar a docentes y directores/as en los propósitos y metodologías de la evaluación formativa y también demanda el apoyo permanente de la estructura institucional. Para ilustrar lo anterior, la autora se refiere a una experiencia exitosa desarrollada por el INEE en 49 comunidades indígenas pertenecientes a 28 pueblos diferentes. Schmelkes relata la experiencia de la siguiente manera:

Las comunidades proporcionaron sus propias perspectivas sobre la naturaleza de la evaluación educativa. Así, en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, sugirieron que se evalúen los contenidos que se enseñan en la escuela, incluyendo la lengua indígena y otros elementos de la cultura, actitudes, comportamientos de la comunidad y, como parte de esta última, la participación en las prácticas comunitarias. La evaluación debe adaptarse al contexto de los estudiantes. Propusieron que, además de los exámenes, se utilicen otras formas de evaluación que permitan una mejor apreciación del aprendizaje: evaluaciones orales, escritas y basadas en el desempeño, observación de actitudes, evaluaciones dentro y fuera del aula, valoración individual y colectiva ante los padres y la comunidad, autoevaluación y evaluación por pares (Schmelkes, 2018, p. 7).

## 5. Conclusiones

En este capítulo hemos explorado, a partir de la literatura disponible, algunas de las causas y efectos de la preeminencia del paradigma sumativo y calificativo entre los/as educadores/as interculturales. Entre las primeras, se encuentra la falta de diálogo entre ambos enfoques, de lo que da cuenta la literatura gris, la normativa especializada y la literatura científica disponible. Sin embargo, existen razones éticas, educativas y epistemológicas que hacen posible y altamente necesario un diálogo profundo y complejo entre ambos. La educación intercultural no llegará a ser verdaderamente intercultural mientras las prácticas evaluativas de los y las docentes inter-

culturales reproduzcan racionalidades y lógicas que propenden a la homogenización cultural. Lo mismo vale decir para la evaluación formativa: esta no llegará a ser adecuada a la diversidad de aprendizajes en el aula, si es que no considera como una de las fuentes de esa diversidad, la diferencia cultural, étnica y lingüística.

En términos concretos, es necesario fortalecer los programas de formación continua intercultural, con el objetivo de que los y las educadores/as tradicionales puedan advertir todo aquello que está implícito y que se reproduce con lo que en este capítulo hemos identificado como paradigma sumativo, modelo pedagógico conductista, racionalidad psicométrica, todas ellas categorías coloniales y racializadas. Advertir, sobre todo, sus efectos, en términos de la reproducción de una distinción que cae sobre los y las estudiantes indígenas, en particular aquello/as que tienen bajas calificaciones. La baja calificación, en este escenario, parece estar al lado de todos aquellos conocimientos educativos y culturales que el sistema educativo tradicional no incluye ni mucho menos evalúa (o que evalúa en una racionalidad descontextualizada).

La formación de los y las docentes en estos conceptos, cuya claridad se hace evidente al problematizar sus experiencias como docentes indígenas, permitiría por sí misma comenzar a remover las ataduras epistemológicas que provocan la reproducción acrítica de eso que el CPEIP (2018) llamó "concepción de evaluación restringida a la calificación". Es por ello muy relevante que se realicen más investigaciones sobre evaluación formativa con pertinencia intercultural. Dichas investigaciones contribuirán a reducir además la brecha de enfoques, en términos de una mayor introducción de la perspectiva formativa. Esto permitiría que, al igual que en la educación tradicional, se destile lo sumativo de su matriz psicométrica y conductista, incorporándose una perspectiva holística y formativa sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza que tome en cuenta esas otras enseñanzas y aprendizajes (y prácticas evaluativas) de la tradición indígena que hoy en día, y a pesar de los avances, quedan marginados.

Es necesario investigar para y con los y las docentes interculturales tomando en consideración las particularidades simbólicas, morales, lingüísticas y cosmológicas de cada pueblo indígena. Si, por el contrario, asumimos las prácticas educativas indígenas como un todo indiferenciado definido por su posición no occidental, estaríamos replicando el marco eurocéntrico que lo reduce a la misma cosa. En ese marco, se deben estudiar directamente las pedagogías de los pueblos indígenas, es decir, sus concepciones sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje y, a partir de ese marco inicial, caracterizar las prácticas evaluativas tradicionales de los pueblos indígenas.

Nuestra hipótesis es que el marco comprensivo, socioculturalmente fundando de la epistemología de la evaluación formativa, abre una posibilidad de diálogo e incorporación realista de los saberes indígenas en el ciclo de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes y ofrece una posibilidad de incorporar prácticas evaluativas con pertinencia intercultural.

## Referencias

- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Baird, J. (2018). *On different paradigms of educational assessment: Implications for the relationships with learning and teaching*. The British Psychological Society.

- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Bloom, B., Thoma, J. y Madaus, Y. (1982). *Evaluación del aprendizaje*. Troquel.
- CPEIP (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dipres (2010). *Informe final de evaluación. Programa de Desarrollo Indígena MIDEPLAN-BID-ORIGENES, FASE II*. Dipres.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. McGraw-Hill.
- Flórez Petour, M.T., Rozas Assael, T., Gysling, J. y Olave Astorga, J.M. (2018). The consequences of metrics for social justice: tensions, pending issues, and questions. *Oxford Review of Education*, 44(5), 651-667.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile*. Ediciones UDP. <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/20111104130313>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Luna, L., Telechea, C.M. y Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217.
- Mineduc (2018a). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc (2018b). *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc (2020). *Formación y acompañamiento*. Portal de Educación Intercultural. Ministerio de educación. <http://peib.mineduc.cl/formacion-y-acompanamiento/>
- Mora Olate, M. (2018). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Revista Páginas de Educación*, 12(1).
- OEI-PEIB (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa ORIGENES*. ORIGENES.

- Olave, J. (2018). *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela chilena, 2013- 2018*. Tesis de doctorado. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE); Universidad De Manizales. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2298?show=full>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (20), 15-51.
- Quilaqueo, D. (2013). Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants. En Maheux y Gauthier (Eds.), *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action* (pp.107-124). Université du Québec.
- Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, (47), 47-61.
- Quintriqueo M, Segundo, H. y Torres C. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217.
- Richards, P. (2010). Of Indians and Terrorists: How the State and Local Elites Construct the Mapuche in Neoliberal Multicultural Chile. *Journal of Latin American Studies*, 42(1), 59-90.
- Salgado, N., Figueroa, N., Rodríguez, M. y Núñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos* 44(1), 225-239.
- Schmelkes, S. (2018). Toward an intercultural approach to evaluation: a perspective from INEE in Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 26(52).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En M. Aguilar *et al.* (Eds.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzalida, D., Hasler, F. y Castillo, S. (2015). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile. Documento de Trabajo 17*. Centro de Investigación Avanzada. Universidad de Chile.
- Treviño, E., Valenzuela, J., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I. y Allende C. (2017). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23(76):45-7.
- Unicef-PEIB (2012). *Descripción y análisis de Planes y Programas Propios PEIB-CONADI*. Unicef.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Vicuña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de La Frontera.

## CAPÍTULO 8. NECESIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DE EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

---

Michael Jiménez Lepe

Claudio Montoya Ojeda

Marcela Peña Ruz

### 1. Antecedentes

A nivel internacional, el papel de los equipos directivos y, en particular, de los/as directores/as, es reconocido como clave para el desarrollo de las escuelas (LeChasseur *et al.*, 2020). Este papel se ve cada vez más relevado a partir de los distintos procesos de reformas educativas que enfrentan los sistemas educacionales implementados sobre la base del reconocimiento de la influencia que tienen los/as directores/as sobre el resto de los actores de la comunidad escolar (Walker y Carr-Stewart, 2006; Ford *et al.*, 2020).

En este escenario, y con la instalación en ciernes de un nuevo sistema de educación pública, la dirección escolar se está convirtiendo en un rol cada vez más exigente, con procesos de selección y de formación cada vez más robustos. En este capítulo se busca analizar los desafíos que enfrentan y las necesidades de aprendizaje que identifican equipos directivos de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) de la Región Metropolitana que participan de un proceso de formación y acompañamiento al liderazgo con foco en EMTP. Para ello, compartiremos los hallazgos de un estudio exploratorio sobre la percepción de los equipos directivos de establecimientos de EMTP en torno a sus necesidades de formación y sus expectativas para los programas de desarrollo profesional y de acompañamiento.

Una de las motivaciones para la realización de este estudio fue la consideración de que la correcta identificación de los desafíos y necesidades de aprendizaje resulta clave para el diseño de programas que contribuyan a fortalecer el desarrollo profesional de estos equipos. Los hallazgos alcanzados buscan no solo contribuir al mejoramiento de los programas de desarrollo profesional, sino también ser un aporte a la escasa literatura existente con respecto a la preparación de directivos/as en EMTP (CEDLE, 2019).

El capítulo está organizado en cuatro secciones: la primera presenta algunos elementos de la problematización, y se centra en la formación directiva y la EMTP, la preparación y desarrollo del liderazgo educativo, las necesidades de aprendizaje y la pregunta que se planteó el estudio; la segunda sección se refiere a las decisiones metodológicas que guiaron este estudio; la tercera incluye los resultados que derivaron de este, ordenados por una caracterización de los y las participantes, los desafíos que enfrenta la EMTP desde la visión de los equipos directivos consultados, los temas fundamentales para los equipos directivos en general y las necesidades de formación que, de manera particular, requieren estos, así como las experiencias para resolver dichas necesidades; por último, en la cuarta sección, se comparten las conclusiones a las que llegó el equipo a cargo del estudio.

## 2. Problematicación

### *Contexto y formación de equipos de liderazgo de la EMTP*

El campo de la investigación sobre el liderazgo directivo ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa durante las últimas décadas (Bush, 2020). Es reconocido como un concepto con límites difusos (Díaz y Veloso, 2019), pero que ha hecho posible el desarrollo de perspectivas, enfoques y métodos de análisis particulares e innovadores en el campo de la educación, permitiendo construir conocimiento más profundo sobre los sistemas y los sujetos que se involucran en el campo educativo y en el cual convergen distintas disciplinas tales como la sociología, la psicología, la filosofía, entre otras (Burgess y Newton, 2015). En este capítulo se ahondará en el estudio de los sujetos, en particular los equipos de liderazgo en una modalidad específica del sistema escolar chileno: la educación media técnico profesional.

La investigación sobre la educación escolar técnico profesional (technical schools o vocational schools en la literatura internacional) es poco frecuente en el contexto chileno y también internacional (CEDLE, 2019). Ahora, si dicha búsqueda se restringe a la formación de equipos directivos de este tipo de establecimientos, constatamos que la investigación al respecto es aún más escasa.

En el contexto educativo chileno hay doce años de educación obligatoria: ocho en educación primaria y otros cuatro en educación secundaria. La educación secundaria ofrece la posibilidad de formación Científica Humanista, orientada a la continuidad de estudios en la educación superior, así como una formación diferenciada Artística y Técnico Profesional, esta última orientada hacia el desarrollo de habilidades técnicas para la inserción laboral. Más de 155.000 jóvenes estudian una especialidad reconocida por el currículum vigente en los 934 establecimientos educacionales que imparten esta formación a lo largo del país. Esta modalidad educativa representa un 37% (Mineduc, 2020) de la matrícula nacional de estudiantes de 3° y 4° medio, y presenta una oferta importante en sectores con mayores déficits en resultados educativos.

Solo en los últimos años, algunos estudios como Larragaña *et al.* (2014), Sepúlveda y Valdebenito (2019) y Montecinos (2019), entre otros, han dado cuenta del estado de la situación y de las proyecciones de la educación técnica en el sistema escolar chileno. Por esta razón, estudiar las necesidades de aprendizaje de equipos directivos en esta modalidad educativa representa un aporte relevante a la escasa discusión existente en la materia.

En un estudio realizado por CEDLE (2019) se propone distinguir tres expresiones del liderazgo en los equipos de gestión de centros educativos EMTP. La primera (y la que responde a la mayoría de los casos estudiados) sería del tipo delegativo, en donde los equipos directivos entregan la responsabilidad "(...) de la gestión a equipos docentes de la formación diferenciada y, muy particularmente, a los jefes de especialidad" (p. 18), proceso que presentaría algunas dificultades. Una de ellas es que la gestión de la especialidad dependería de los contactos y conocimiento del jefe de especialidad. Otra es que el equipo directivo no se vincularía con los nudos críticos de la EMTP, generando una baja valoración de la especialidad y segmentando el centro educativo. La segunda expresión del liderazgo en este tipo de institución es de *articulación y apoyo*, donde en general la figura del/la jefe de Unidad Técnico- Pedagógica (UTP) desarrolla una tarea de articulación de la formación general y del currículum diferenciado. Una tercera forma de liderazgo es la de intermediación, donde se fortalece la vinculación con el mundo del empleo.

Este mismo estudio señala que existe una debilidad en el ejercicio del liderazgo instruccional o pedagógico por parte de equipos directivos, lo que generaría una mayor autonomía del equipo docente. Un factor que podría incidir en este punto es la evaluación emanada de la Agencia

de Calidad de la Educación, servicio público chileno que tiene por finalidad evaluar y orientar el sistema educativo para asegurar la calidad y equidad educativa. Este organismo comprende en sus criterios estándares de aprendizaje de Educación Básica y Media general (Simce y otros indicadores de calidad) y no, particularmente, indicadores que involucren la singularidad de la EMTP y sus logros, lo que desafía doblemente a los equipos directivos/as.

En Chile, existen dos marcos de actuación que proponen una mirada sistémica de las prácticas directivas. Estos marcos de actuación instalan, por un lado, las bases con que las direcciones de escuela son evaluadas y, por otro, fijan los procesos que se espera que los equipos de liderazgo desarrollen a través de sus gestiones. Ambos referentes son considerados en los programas de formación de equipos directivos en Chile.

El primero es el de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), documento que orienta el desarrollo del liderazgo a través de la definición de dimensiones y prácticas asociadas que fijan un estándar de actuación para los equipos de liderazgo. Este instrumento propone cinco dimensiones: i) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; ii) Desarrollando las capacidades profesionales; iii) Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; v) Desarrollando el establecimiento escolar. Su objetivo es orientar las políticas nacionales en materias de desarrollo profesional directivo, selección y evaluación (Mineduc, 2015).

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño-EID (Mineduc, 2020) orientan el proceso de gestión de los centros educativos y los procesos de evaluación indicativa de desempeño que desarrolla la Agencia de Calidad de la Educación. Este documento define cuatro dimensiones que cuentan con prácticas directivas organizadas en niveles de logro: Liderazgo, Gestión Curricular, Formación Directiva y Gestión de personal.

Cabe señalar que ambos marcos proponen prácticas colectivas que se espera que los equipos directivos/as aborden de manera conjunta y, en general, que todos los centros educativos lleven a cabo, por tanto, no existiría una mirada específica hacia la EMTP.

En cuanto a la formación de líderes en el contexto nacional también es necesario considerar las necesidades de desarrollo que la política pública identifica para la formación de equipos directivos a través de programas de formación diseñados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En ellos se proponen una serie de objetivos y contenidos que priorizan la formación continua directiva, haciendo distinciones a partir de su trayectoria. En términos específicos, el programa Plan de Formación de Directores 2020 (CPEIP, 2020) fue organizado en dos tramos en base a la experiencia directiva (menos de cuatro años y más de cuatro años), definiendo temáticas comunes como políticas educativas, liderazgo pedagógico, visión estratégica, uso de datos, inclusión y equidad, junto con currículum y evaluación, tópicos que han sido abordados desde hace varios años.

Desde el 2018, CPEIP generó por primera vez un Plan de Formación de Directores/as específico que recoge temas de la EMTP. En su versión 2020, propone como foco el desarrollo de capacidades para instalar prácticas que promuevan el desarrollo profesional con sentido colaborativo para la implementación de currículum TP, en vinculación con el entorno productivo y para mejorar los aprendizajes de estudiantes y sus trayectorias. Las temáticas que se plantean como módulos comprenden: política pública, herramientas para la gestión de la información, liderazgo efectivo para EMTP, gestión curricular TP, integración curricular, inclusión y equidad en EMTP, desarrollo de recursos personales y desarrollo de portafolio con un plan de diseño de trayectorias socioeducativas del centro educativo. Si bien los objetivos y contenidos proyectan una formación contextualizada a la EMTP y sus necesidades, esta es una iniciativa reciente que no logra recoger completamente las complejidades de centros educativos con modalidad TP,

excluyendo temas como redes, vinculación con empresas, gestión de prácticas y procesos de titulación que son estratégicos para la gestión de las especialidades.

### ***Preparación y desarrollo del liderazgo educativo***

En los distintos sistemas educacionales del mundo, se espera que directores y directoras gestionen las escuelas de manera eficaz ante los diversos retos y las múltiples presiones que la escuela y el contexto ejercen sobre ellos/as (Ng y Szeto, 2016). En ese escenario, los/as directores/as pueden experimentar distintas exigencias que, en muchos casos, producen aislamiento y frustración (Martínez *et al.*, 2020). Cuestiones como la jubilación, la retención, el estrés y el hecho de que a las responsabilidades que ya poseen se les suman los cambios en las funciones de liderazgo, además de los cambios estructurales debidos a las influencias neoliberales, han llevado a que la pregunta por la dimisión y el fracaso de equipos directivos se haya vuelto un tema relevante para el diseño de políticas públicas (Martínez *et al.*, Ng y Szeto, 2016).

Algunas de estas variables inciden en que se considere necesario preparar a los equipos directivos y desarrollar en ellos las capacidades y aptitudes necesarias para que asuman su papel en términos de ejercer el liderazgo de una gestión eficaz de la escuela basada en la responsabilidad y la autonomía, buscando promover procesos educativos de calidad.

Teniendo en consideración estos antecedentes, es numerosa la bibliografía que señala la importancia de fortalecer a los/as directivos/as con capacidades y aptitudes necesarias para ese papel (Ng y Szeto, 2016). Con el fin de preparar a los/as líderes escolares, en muchos países, se encarga a los planteles de educación superior que diseñen programas de formación para atraer a profesores/as a la labor directiva (Fanoos y He, 2020; Ng, 2017), también otros acompañan a directores/as a lo largo de su trayectoria con procesos formativos. En otras circunstancias, son las organizaciones escolares las que van capacitando a sus dirigentes escolares con distintos programas de planificación de la sucesión dentro de las propias escuelas (Shoho y Barnett, 2010).

Diversos estudios han intentado medir las percepciones de los/as directivos/as sobre los problemas y desafíos que enfrentan (Bush, 2011; Shoho y Barnett, 2010; Walker y Carr-Stewart, 2006). En estas investigaciones, los/as directores/as señalan que se encuentran poco preparados/as en lo relativo al sistema educativo y las disposiciones que consideran más problemáticas. También mencionan que esperan contar con habilidades administrativas para la gestión de recursos humanos, técnicas prácticas para la gestión financiera y habilidades para tratar asuntos legales relacionados con la gestión escolar (Ng y Szeto, 2016).

### ***Necesidades subjetivas de aprendizaje***

Diversos autores han destacado la relevancia de desarrollar procesos de formación en liderazgo educativo para los y las profesionales que ejercen responsabilidades directivas dentro del sistema escolar. Hay varias razones para que el rol del/la directora/a incorpore cada vez más el aprendizaje continuo (Cranston, 2013; Day, 2017). En primer lugar, dada la complejidad y la importancia crucial de la función, es esencial que los/as directores/as estén bien preparados/as y sigan teniendo acceso a un aprendizaje profesional eficaz a lo largo de sus carreras (Bush, 2013; Cardno y Youngs, 2013). En segundo lugar, para ser líder de una organización de aprendizaje, el/la director/a de la escuela debe ser un modelo de aprendizaje activo (Fullan, 2018). En tercer lugar, los/as directores/as trabajan en una época de rápidos cambios e incertidumbre en diversos contextos y con desafíos en constante evolución (Slater *et al.*, 2019), por lo tanto, necesitan oportunidades para revitalizarse, acceder a las investigaciones educativas actuales y actualizar sus conocimientos pedagógicos.



En este contexto, un atributo fundamental para un programa de formación es la capacidad de articularse con las necesidades contingentes del contexto educativo en el cual los/as líderes ejercen su rol. La pertinencia de la formación en liderazgo plantea el desafío de indagar en las características que configuran la necesidad de desarrollar las competencias de los/as directivos/as escolares, más allá de la oferta a la que tienen acceso. Estudiar estas necesidades requiere enfatizar la descripción de la demanda y de los mecanismos que se despliegan desde ella.

La formación en liderazgo debe ser un acto de permanente equilibrio entre las necesidades del sistema educativo y las de los/as propios directivos/as, resultando fundamental reconocer la dimensión normativa de las necesidades de formación, que son aquellas planteadas por las políticas públicas o la legislación, materia en la que normalmente se concentra la evidencia, y la dimensión subjetiva, entendida como las necesidades sentidas o declaradas de los/as directores/as, que aparece como un aspecto menos estudiado (CEDLE, 2018).

La identificación de la dimensión subjetiva de las necesidades de formación en liderazgo educativo reviste un desafío mayor, dado que su estudio requiere la generación de evidencia sobre las necesidades sentidas o declaradas por los/as directivos/as escolares, toda vez que no resulta razonable recoger, apriorísticamente, un conjunto de contenido o herramientas de carácter universal, pues los distintos contextos tienen una marcada influencia en dichas necesidades, sobre todo cuando obedecen a modalidades específicas (Optalka, 2016).

Estudios como los desarrollados por Toledo, Orús, y Agudo (2015) o Sandoval-Estupiñán *et al.* (2008) dan cuenta de la importancia de caracterizar tal necesidad desde el punto de vista de los/as directivos/as escolares. En ambos casos, los investigadores reportaron necesidades de formación en liderazgo educativo profundizando, a la vez, en la valoración y disposición de los/as directivos/as frente a la oferta de programas a los que tenían acceso. Estos estudios revelan la capacidad del enfoque centrado en la dimensión subjetiva para hacer emerger nuevos temas y ángulos que reflejan más precisamente las necesidades de formación de los grupos de directivos/as.

En este contexto, cabe preguntarse ¿cuáles son las necesidades de aprendizaje que perciben los equipos directivos/as de establecimientos EMTP? y, con ello, ¿cuáles son los desafíos que enfrentan?; ¿qué temáticas identifican como centrales para su desarrollo profesional en la EMTP? y ¿qué prácticas de aprendizaje han desarrollado para abordar dichas necesidades? Estas son las interrogantes que intentamos responder en el transcurso del estudio que aquí presentamos.

### 3. Metodología

Con el objeto de identificar las necesidades de aprendizaje que perciben los equipos directivos de establecimientos EMTP, el estudio contempló un diseño mixto, fusionando una lógica de investigación deductiva e inductiva, buscando abarcar la integralidad del tema tratado (Hernández *et al.*, 2006).

Este diseño se justifica en el hecho de que los instrumentos, los procedimientos y la información levantada fueron de carácter cuantitativos y cualitativos. Esto permitió lograr la profundidad necesaria, incorporar las ventajas de ambos paradigmas y triangular la información registrada, tomando en cuenta que la realidad no solo se constituye de fuerzas objetivas, sino que también de significados, símbolos, interpretaciones, experiencias y acciones que construyen la realidad (Pérez, 2004).

El alcance del estudio fue de carácter descriptivo. En tal sentido, las preguntas surgieron guiadas por taxonomías (interrelación de definiciones conceptuales), esquemas descriptivos y tipologías, centrándose en las propiedades del hecho estudiado y la clasificación al interior de los esquemas analizados. Los objetivos del estudio fueron planteados de modo tal que permitieran acercarse inicialmente al problema planteado, buscando propiedades y características, e identificando y describiendo los diferentes tópicos de intereses, descartando con ello, la búsqueda de predicciones asociadas a un estudio con alcance correlacional o las causas que pueden verse asociadas a un estudio de tipo explicativo.

El levantamiento de información se realizó a partir de dos instrumentos. En primer lugar, se utilizó un cuestionario online que permitió caracterizar a los equipos directivos consultados, identificar los temas que estos relevan como importantes en la gestión y las necesidades de formación de directivos/as EMTP. Posteriormente, se llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas que permitieron ahondar en la representación y significados de EMTP, los desafíos que se enfrentan y las prácticas de aprendizaje que han desarrollado en función de sus necesidades.

En este escenario, la aplicación del cuestionario online contempló la utilización de una muestra probabilística e intencional, dirigiéndose principalmente a directores/as, subdirectores/as, inspectores/as y jefes/as de UTP de los 11 establecimientos de EMTP de distintas comunas de la Región Metropolitana que participaron del proceso de formación antes mencionado. El desarrollo de este instrumento fue de carácter voluntario por parte de los sujetos encuestados, registrándose 23 respuestas de un universo total de 33, lo que, en términos porcentuales, corresponde al 70% del total.

En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, el equipo investigador fijó que la pauta fuera aplicada al mismo grupo de personas que contestaron inicialmente el cuestionario. Para ello, se tomó contacto aleatorio con algunos/as informantes, planteándose la posibilidad de realizar una entrevista por medio de videoconferencia. A este requerimiento accedieron seis personas, no obstante, se logró una saturación de información cuando la pauta de entrevista se aplicó al informante número cinco.

En cuanto a los cuestionarios y las entrevistas, cabe mencionar que, si bien no se puede precisar un escenario concreto de aplicación de ambos instrumentos, ya que, producto de la pandemia, estos fueron desarrollados de manera online y sincrónica (videoconferencia), sí se puede afirmar que los ítems y preguntas fueron puestos en contexto del establecimiento educacional en donde cada sujeto desarrolla sus funciones habitualmente.

En el procesamiento y análisis de la información recopilada en los cuestionarios online, se utilizó el software estadístico IBM® SPSS Statistics® V.23 para procesar la gran mayoría de indicadores y dominios incluidos en este instrumento. Se utilizó, en este caso, preferentemente, el análisis de frecuencia, comparación de medias y tablas de contingencia. En cuanto a las preguntas abiertas de este instrumento, se utilizó el software de cálculos Microsoft Excel 365 para realizar un análisis de contenido, en cuyo proceso se clasificó, codificó y midió la frecuencia con que las personas entrevistadas mencionaron diferentes conceptos ligados a lo consultado.

Por su parte, el procesamiento y análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante un análisis de contenidos. Para ello se utilizó una sintaxis de texto y, junto con ello, se codificaron los conceptos y dimensiones revisadas en Microsoft Excel 365. A diferencia de las respuestas abiertas de los cuestionarios, las entrevistas no contemplaron la medición de la frecuencia de los conceptos y ámbitos clasificados, sino que la codificación permitió el orden de las citas en función de las taxonomías identificadas.

Finalmente, los criterios éticos del estudio contemplaron comunicar a cada persona los objetivos de los instrumentos utilizados, los usos y tratamientos de la información levantada y el carácter confidencial de esta.

## 4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios y entrevistas, dando cuenta de tres ámbitos: los desafíos de la EMTP para los equipos directivos; los temas fundamentales para su desarrollo profesional y las necesidades de formación en EMTP que identifican los equipos de liderazgo; y las experiencias para resolver las necesidades de aprendizaje de estos equipos.

Antes que nada, es importante caracterizar a los/as directivos/as que participaron en este proceso de investigación, dando cuenta de su experiencia y trayectoria en educación y en particular en EMTP. La información fue levantada a través del cuestionario respondido por 23 directivos/as de 11 establecimientos educativos públicos de EMTP de la Región Metropolitana en Chile. De estos, nueve corresponden a directores/as, un subdirector, seis inspectores generales y siete jefes/as de UTP. Por su parte, en términos de género, un 57% lo constituye un grupo femenino, mientras que el otro 43%, un grupo masculino.

La edad de dichos/as directivos/as fluctúa entre 37 y 73 años, con una media de 54 años, por lo cual, resulta ser un grupo variado en términos etarios. En términos de experiencia, un 78% de estos/as directivos/as declara estar vinculado/a al ámbito educativo por más de 20 años, registrando una media de 18 años en el trabajo en centros educativos técnicos profesionales, 18 años en la institución actual, 11 años en equipos de gestión y alrededor de siete años en su cargo actual.

En cuanto a la formación de estos/as directivos/as, la gran mayoría (98%) señala ser poseedor de un título profesional de profesor/a, ya sea en enseñanza básica o enseñanza media Humanística Científica. Asimismo, en términos académicos, un 57% cuenta con licenciatura, 39% con magister, 4% con doctorado y 35% con certificados y diplomas en varios programas de formación continua. En este sentido, cabe destacar que la gran mayoría de estos equipos de gestión se han formado anteriormente en liderazgo y gestión (87,0%), currículum (56,6%) y convivencia escolar (52,2%). Por el contrario, solo el 13,0% de estos/as directivos/as señalan haberse formado en especialidades EMTP.

### ***Ámbito 1. Desafíos de la EMTP para los equipos directivos***

Una de las tareas que nos planteamos en este estudio fue la identificación de los desafíos que enfrentan equipos directivos en la EMTP, de modo de contextualizar sus necesidades de formación. Este ámbito se abordó a través de las entrevistas, en las que fue posible reconocer una serie de retos que enfrentan los establecimientos TP. Entre ellos destacan dos aspectos que para los equipos directivos resultan fundamentales: en primer lugar, el sentido de la educación TP y la identidad que a partir de ello construyen, y, por otra parte, las urgentes necesidades que enfrenta la educación TP para poder adaptarse a los contextos de alta innovación tecnológica.

**Identidad técnico profesional.** Respecto a este punto, los/as directivos/as señalan que la educación TP posee una serie de características específicas que la distinguen de la modalidad HC. Algunas de estas características tienen que ver con el sentido otorgado a la educación TP que establece que este tipo de formación posibilita la entrega de herramientas adicionales para el mundo laboral a los/as estudiantes y una certificación que les permite la inserción en el mundo laboral habiendo desarrollado competencias específicas necesarias para el mismo. No obstante, en la mayoría de los casos este relato se presenta como una respuesta a la lec-

tura, extendida entre directivos/as, de una educación TP “menoscabada”, planteada como una modalidad profundamente estigmatizada dada la preferencia de la población y las autoridades por la educación HC, orientada a la consecución de estudios en planteles de educación superior. El estigma asociado a la educación TP es que esta se focaliza en un aspecto poco considerado de la educación y, por ende, que las comunidades pueden identificar como una educación a la que no es deseable atender. Los/as directivos/as identifican esa lectura como un antecedente pretérito, pero de todas formas la reconocen como un elemento importante de ser considerado a la hora de construir la identidad TP: “La enseñanza TP también viene menoscabada. Yo le digo a los jóvenes ‘ustedes tienen algo más adelantado que los que están en científico humanista, tienen un diploma’. Ellos ya tienen una formación, ya dieron un paso importante” (Directora, 37 años de experiencia en educación).

Según los/as directivos/as/as, esta especificidad no logra ser aprehendida por el sistema educativo, lo que genera tensiones debido a que la educación TP es medida bajo los parámetros de los establecimientos HP, obligando a distraer el foco de las materias específicas TP. Asimismo, existiría un desconocimiento del currículo de esta modalidad, incluso por parte de algunos/as integrantes de sus equipos directivos/as. Por esta razón, un primer desafío a enfrentar tiene que ver con la necesidad de que los/as directivos/as recién instalados/as en los establecimientos de la modalidad “conozcan el mundo TP”, identificando sus particularidades, sus instalaciones, involucrándose en las especialidades, de manera tal que se logre generar una articulación efectiva en la institución.

También se identifican algunos elementos más específicos, por ejemplo, la existencia de un currículum TP “acotado y con pocos objetivos de aprendizaje”, lo que implica un trabajo de planificación más específico que el de la modalidad HC, el cual depende de cada docente, no existiendo referentes nacionales que ofrezcan una orientación clara respecto de cómo debe ser abordada la formación en cada especialidad. Se podría plantear que los/as directivos/as perciben que no hay directrices claras, ni orientaciones específicas del sistema escolar que faciliten el diseño de una estrategia educativa, sino que, por el contrario, esta depende de las características de la planta docente existente.

En la especialidad existe un solo profesor que hace 20 horas, entonces si el profesor no está, los estudiantes quedan indefensos. Lo mismo ocurre en lo presencial y no presencial. Existe una falta de personal para poder trabajar con los estudiantes del TP (Directora, 36 años de experiencia en educación).

Esto, que aparece como una debilidad, también posee algunas características que los/as directivos/as identifican como una ventaja. Por ejemplo, está la posibilidad de personalizar los procesos formativos, fundada en condiciones objetivas de los establecimientos, como matrículas más reducidas y cursos de 15 estudiantes, cuando en los liceos públicos de la región estos superan los 30 estudiantes en aula. También, a nivel curricular, esto permitiría introducir innovaciones como la instalación de modelos alternativos, como la “formación por competencias”.

Nosotros somos un colegio chico. Somos un establecimiento que, en la jornada diurna, de los 12 cursos, tenemos 149 estudiantes. Esto hace que nuestros cursos sean muy pequeños. En el fondo, siendo educación pública pasa a ser casi educación personalizada y eso es una ventaja. Tener cursos de 15 personas es muy positivo (Jefe de UTP, 30 años de experiencia en educación).

**Recursos tecnológicos para el aprendizaje.** Respecto de la necesidad que tiene la formación TP de adaptarse a contextos de transformación tecnológica, los/as directivos/as plantean una serie de reflexiones críticas. Estas se fundan especialmente en la importancia que tiene para la educación TP la implementación de las tecnologías en contextos de aprendizaje, toda vez que

sus estudiantes, en el transcurso de su proceso formativo, requieren insertarse rápidamente en el mundo laboral. Sumado a esto, en general, los ámbitos de especialidad que cubre la formación TP son especialmente sensibles al desarrollo tecnológico, en especialidades tales como la mecánica o la electricidad.

Así, lo que emerge en los discursos de los/as directivos/as es la carencia de una infraestructura adecuada en los establecimientos para emular las condiciones laborales a las que los/as estudiantes se verán enfrentados/as en sus prácticas profesionales. Estas carencias se profundizan en otro tipo de recursos, como, por ejemplo, programas computacionales y laboratorios acordes a cada especialidad.

Debemos adecuarnos a los tiempos y claramente estamos un poco obsoletos respecto a alguna especialidad que ofrecemos, por ejemplo, vestuario y confección textil. Me parece muy extraño que se haya mantenido después de las bases curriculares. Yo creo que estamos al debe con la posibilidad de ofrecer otra especialidad que de alguna manera contribuya a los tiempos que estamos viviendo en el área de la informática y la programación, pero tenemos muy claro que es difícil porque eso implica, por parte del sostenedor, un desembolso y una inversión. Es un gasto grande instalar una especialidad en un establecimiento educacional (Directora, 37 años de experiencia en educación).

En este sentido, los desafíos que se identifican reflejan una particularidad de la EMTP centrada en la propia identidad y la gestión de recursos tecnológicos para el aprendizaje que sin duda tributan a la configuración de dicha identidad.

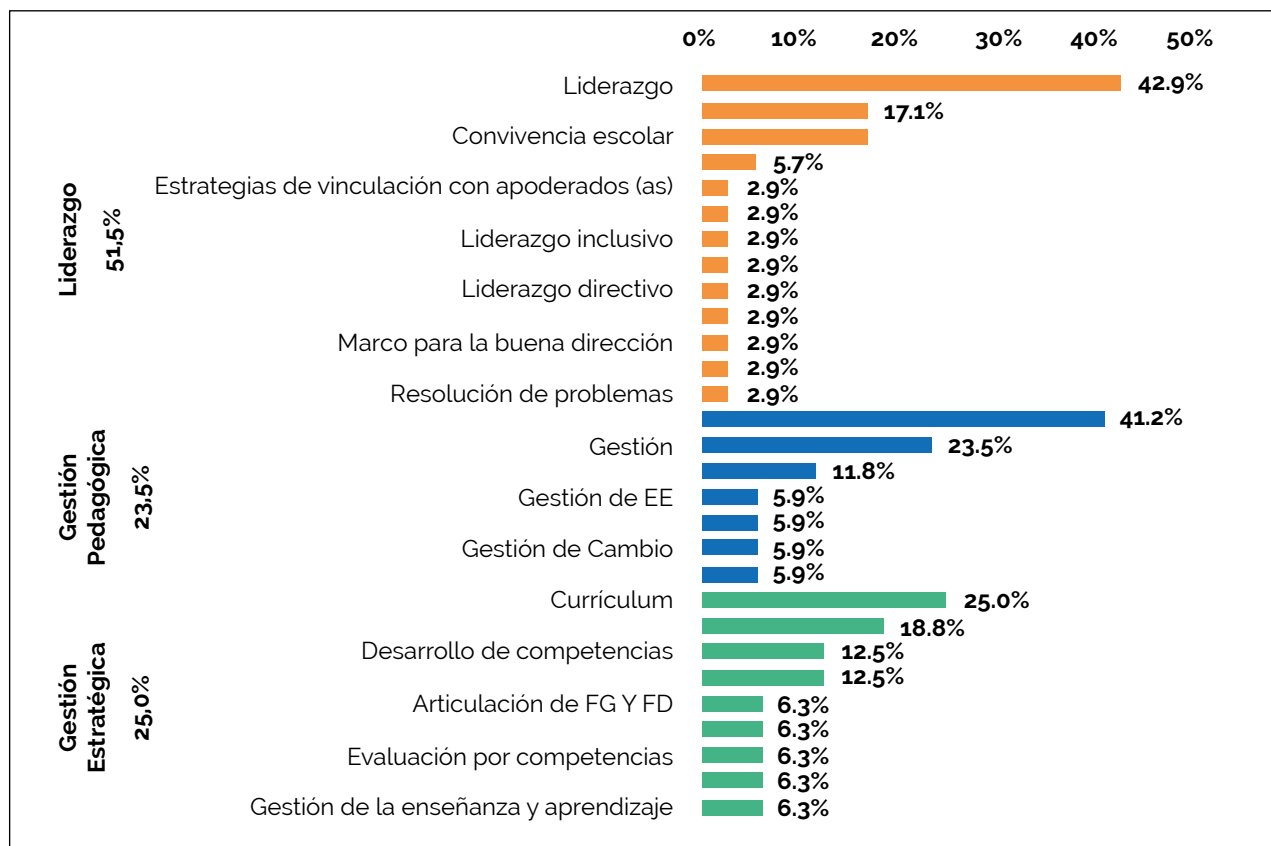
### ***Ámbito 2. Temas fundamentales para el desarrollo profesional y necesidades de formación en EMTP identificadas por los equipos directivos***

Este ámbito recoge los datos levantados tanto en el cuestionario como en las entrevistas. En cuanto al cuestionario se presentan los hallazgos sobre los tópicos que los equipos directivos perciben como importantes para su desarrollo profesional (ver Gráfico 1) y las necesidades de formación (ver Gráfico 2) que estos requieren en la modalidad TP.

Es así como, en primer lugar, por medio del análisis de contenido de las respuestas a la pregunta abierta ¿qué temas son fundamentales para el desarrollo profesional de los equipos de gestión?, se logró identificar que las personas consultadas centraron sus respuestas principalmente en tres categorías: liderazgo (51,5%), gestión estratégica (25,0%) y gestión pedagógica (23,5%).

**Gráfico 1**

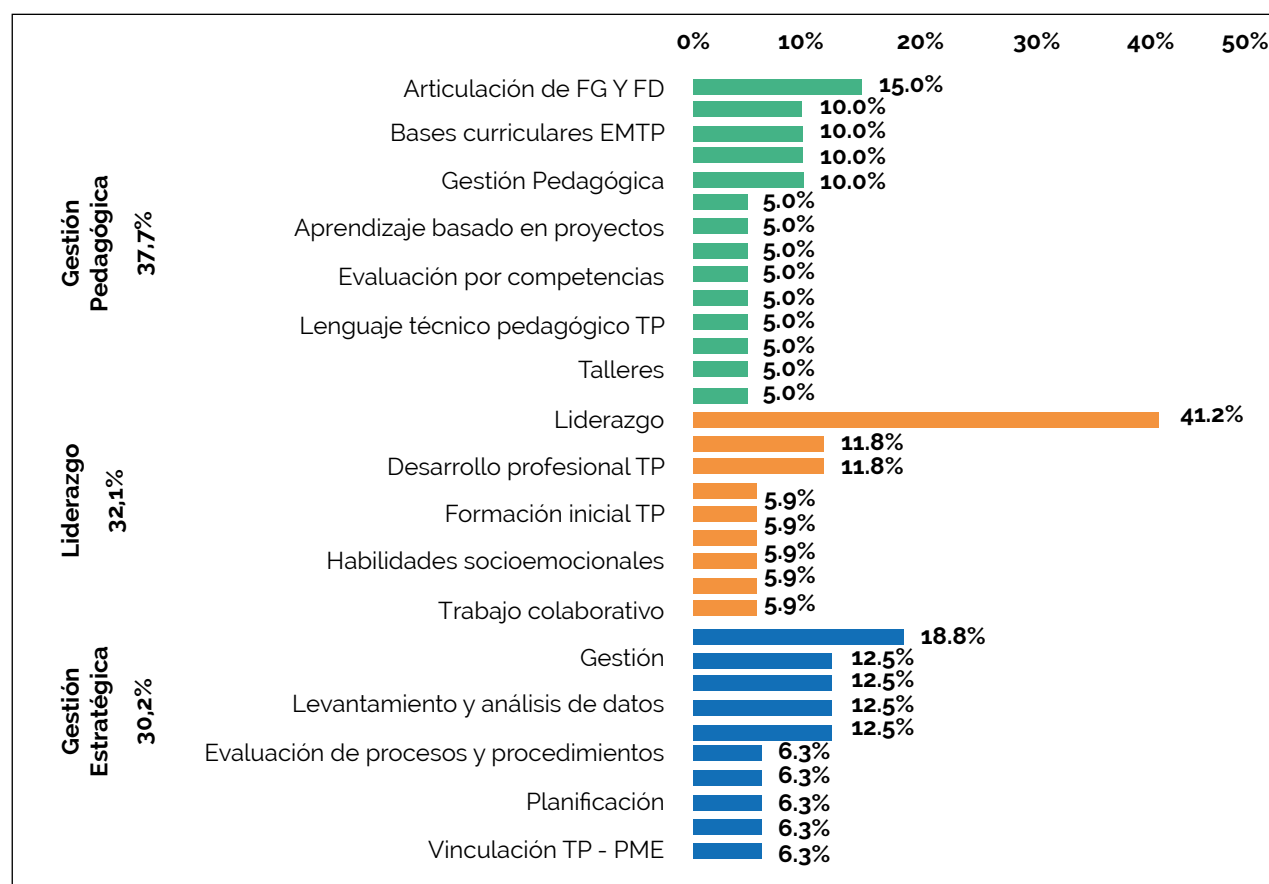
*Temas fundamentales para el desarrollo profesional de los equipos directivos*



Por su parte, ante la pregunta ¿cuáles son las principales necesidades de formación de los equipos de gestión de establecimientos EMTP?, las personas consultadas centraron sus respuestas principalmente en tres ámbitos: gestión pedagógica (37,7%), liderazgo (32,1%) y gestión estratégica (30,2%).

**Gráfico 2**

*Necesidades de formación de los equipos de gestión de los establecimientos EMTP*



En este contexto, cabe destacar que las categorías señaladas por las personas consultadas tienen diferentes posicionamientos e importancias según cuál sea la pregunta planteada. El liderazgo, que surge en un primer lugar, con un 51,5% de las preferencias, cuando se consulta como tema fundamental para el desarrollo profesional, luego pasa a un segundo plano, con un 32,1%, cuando se consulta por principales necesidades de formación en EMTP. En cambio, la gestión estratégica que, inicialmente se posiciona en un segundo lugar con un 25,0% de las preferencias, cuando se habla sobre tema fundamental para el desarrollo profesional en EMTP, pasa a un 30,2% como necesidad de formación. Por último, la gestión pedagógica que como tema fundamental es señalada con un 23,5% de las preferencias, pasa a un primer lugar, con un 37,7% de las preferencias, como necesidad de formación EMTP. Esto nos indicaría que no necesariamente lo más importante en términos de desarrollo profesional para los/as directivos/as corresponde a aquellas necesidades de formación que estos/as dicen requerir para liderar centros educativos con EMTP.

A continuación, revisaremos cada una de estas categorías de manera más detallada, profundizando en ellas sobre la base de las respuestas registradas en las entrevistas realizadas.

**Liderazgo escolar.** Considerando las percepciones sobre los temas fundamentales para el desarrollo profesional de equipos directivos/as, el liderazgo escolar no solo surge como una gran categoría, sino que también aparece como un tópico (42,9% de la misma categoría) y una

habilidad que se extiende transversalmente a la práctica de los equipos directivos, ya sea por el mero hecho de liderar diferentes procesos ligados a cada rol desempeñado o conducir la movilización de la comunidad en la consecución de objetivos institucionales que, de una u otra manera, buscan incidir en los aprendizajes de los/as estudiantes: "Permite conocer y gestionar, movilizando a la comunidad en el entendido de que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas" (Directora, 37 años de experiencia en educación).

En esta consecución de objetivos institucionales, el trabajo colaborativo (17,1% en la misma categoría) resulta importante como estrategia articuladora del equipo de gestión, la que, además, a juicio de los equipos consultados, incide en la generación de espacios de mayor confianza, compromiso y cercanía entre estos. Por otra parte, en las entrevistas se señala en esta categoría las complejidades del ejercicio del cargo directivo. La legitimidad que otorga la comunidad educativa en su conjunto, en especial el cuerpo docente, aparece como una de las principales preocupaciones de los/as directivos/as.

La primera dificultad que yo tuve fue que me reconocieran en la escuela los profesores. Fue un año muy difícil. La educación pública tiene mucho prejuicio, y también no conocía a nadie como educadora. Entonces, primero, tú te tienes que legitimar. Ese fue un gran desafío para mí, tanto con los adultos como con los jóvenes. Los jóvenes fueron los primeros que me legitimaron (Directora, 37 años de experiencia en educación).

En esta misma línea, se identifica como una necesidad de aprendizaje y un gran desafío, el poder llevar a la práctica algunos principios del liderazgo distribuido y fortalecimiento de los equipos. En este sentido, se espera potenciar los liderazgos en la comunidad educativa, ya que la estructura vertical que las instituciones educativas han sostenido por años no es fácil de reestructurar. Esto implica poner en juego los recursos personales para el liderazgo escolar.

Existe todavía la idea jerárquica del equipo de gestión, eso cuesta sacarlo. Yo tengo la idea de que el equipo de gestión va a ser más exitoso en la medida en que tengamos roles asignados y que seamos un equipo colaborativo (Directora, 37 años de experiencia en educación).

De este modo, el trabajo colaborativo al interior de los equipos se vuelve una prioridad identificada de forma reiterada, haciendo énfasis en la configuración del equipo directivo como una estructura articulada que se complementa y trabaja como una sola unidad. Esto implica confianza, compromiso y capacidades con una misma visión compartida, como señala una jefa de UTP: "[Es necesario] instalar habilidades en el equipo, hay muchas diferencias de formación y de visiones. Todavía no es un equipo completamente, o sea, es casi una dupla con más gente" (Jefa de UTP, 20 años de experiencia en educación).

En relación con otras temáticas que cruzan el liderazgo escolar como necesidad de aprendizaje, surge en el discurso la gestión del cambio, haciendo referencia al contexto de pandemia mundial, pero también, en forma general, vinculando la flexibilidad, adaptabilidad y participación: "La necesidad tiene que ver con los tiempos que estamos viviendo. Uno también tiene que ir adaptándose a lo que va ocurriendo en la sociedad. Eso significa mayor participación" (Directora, 37 años de experiencia en educación).

Por otra parte, esta necesidad de adaptación se articula con los requerimientos de implementación de tecnologías por la modalidad de educación a distancia que los centros educativos han tenido que desarrollar durante el año escolar 2020 debido a la pandemia. Estos requerimientos son analizados desde dos perspectivas: la primera, tiene que ver con la propuesta didáctica detrás del desarrollo de clases sincrónicas y la comunicación con los/as estudiantes



y la segunda alude al nivel de organización institucional que implica pensar el desarrollo educativo en modalidades mixtas.

Creo que en el futuro vamos a derivar en clases semipresencial y que los alumnos van a venir dos días a la semana: unos lunes y miércoles, otros jueves y viernes. Y entregar tareas para que las traigan la próxima semana. Pero ¿cómo, nosotros, desde el ámbito de la dirección vamos a trabajar en una modalidad así? (Jefe de UTP, 30 años de experiencia en educación).

En este sentido, el liderazgo de la escuela en su conjunto, la colaboración de los equipos de liderazgo y las complejidades del ejercicio del cargo dan cuenta, de manera más específica, de los desafíos que enfrentan, desde la identidad de un centro educativo TP señalados en el punto anterior. Específicamente, respecto de las necesidades de aprendizaje, en particular para el equipo directivo de EMTP, el liderazgo (32,1%) cobra especial relevancia en los procesos de articulación entre la formación general y la formación diferenciada. El liderazgo también se considera relevante en cuanto a la consecución de objetivos de aprendizaje para las distintas especialidades, el desarrollo de una sana convivencia escolar y el desarrollo profesional. Este último se reconoce como prioritario en las especialidades TP: "Herramientas para la gestión de liderazgo en la articulación de educación general y educación diferenciada técnico profesional: es importante contar con estas competencias para potenciar el aprendizaje integral de los estudiantes" (Jefa de UTP, 35 años de experiencia en educación).

En las entrevistas, este tema no fue particularmente abordado desde su especificidad para la EMTP, centrando la mirada en la necesidad de desarrollar procesos de formación específicos sobre las especialidades por parte de actores externos. Se menciona que resultaría un aporte significativo el contar con lecturas y conocimientos de profesionales provenientes del mundo laboral de las especialidades que puedan compartir una comprensión sobre las competencias que se deberían desarrollar en función del contexto laboral.

Los/as directivos/as enfatizan el desarrollo profesional docente como un punto central para su aprendizaje, evidenciando una dificultad en el trabajo con docentes en procesos de acompañamiento a través de la observación de clases, reconociendo la generación de confianza como un elemento fundamental. La articulación de trabajo entre pares y colaborativo surge como prioritaria: "La observación de clases es una debilidad que tenemos. ¿Cómo generar la confianza de los profesores? A mí me cuesta mucho que ellos no se sientan incómodos" (Directora, 37 años de experiencia en educación).

En esta dirección, el fortalecimiento de la autoestima de los equipos docentes es un proceso prioritario que, precisamente, posibilita su desarrollo, en el sentido de fortalecer la valoración de la profesión docente en el desarrollo de la práctica.

Es necesario trabajar la autoestima de los profesores, es decir, comunicar lo importante que es un profesional de la educación en este país, creerse el cuento del aporte que uno puede hacer de donde está. Yo me creo el cuento de lo que hago (Directora, 37 años de experiencia en educación).

En relación a los procesos de acompañamiento docente en la modalidad EMTP, surge como tema fundamental de desarrollo directivo la necesidad de adaptar la formación de manera rápida a las transformaciones del contexto del mundo del trabajo y la necesidad de incidir en lo que los/as docentes de especialidad realizan en sus clases, toda vez que las directrices son más difusas que en la formación HC y, en esto, los/as directivos/as son enfáticos/as al señalar la necesidad de que los/as docentes "actualicen sus prácticas": "Los profes [TP] tienen una enseñanza bien antigua respecto a eso, que aporta muy poco a la formación de los chiquillos y

en eso estamos trabajando. Necesitamos nuevas visiones compartidas" (Jefa de UTP, 20 años de experiencia en educación).

**Gestión estratégica.** Otro tema fundamental respecto de las necesidades de formación de los equipos directivos/as, en general, estaría centrado en el ámbito de la gestión estratégica (25,0%). Este ámbito tiene que ver principalmente con el levantamiento y análisis de datos, la gestión transversal y la planificación. Estas son tópicos que aluden a mecanismos y estrategias de recopilación de información que generan procesos de reflexión al interior de los equipos y que permiten crear acciones de mejoramiento con sustento en la realidad de cada establecimiento que a la vez puedan ser monitoreadas en el tiempo. Para el caso específico de las necesidades de formación de los equipos de gestión de los establecimientos EMTP, la gestión estratégica (30,2%) considera elementos que tienen relación con el conocimiento de la normativa vigente, la gestión en diferentes áreas (administrativa, recursos, legal, etc.), la relación con el sector productivo, el cómo generar redes de apoyo, el levantamiento y uso de datos, y la planificación y evaluación de procesos al interior del establecimiento.

Respecto de este punto, como necesidad específica de aprendizaje para directivos/as de EMTP, en las entrevistas se aborda con especial énfasis la generación de redes de apoyo con el entorno de la institución. Específicamente, los/as directores/as relevan la importancia de construir redes con empresas e instituciones educativas, pues señalan que desde estas redes se pueden desarrollar procesos educativos más profundos e implicar en mayor medida a los/as estudiantes. Por lo mismo, hay quienes logran identificar la importancia que tiene trabajar y potenciar este aspecto en los establecimientos.

Hemos sido poco estratégicos respecto de la alianza con la empresa y creo que ahí tenemos un punto relevante que potenciar que tiene que ver con de qué manera, sin renunciar al propósito de la visión y misión del establecimiento, podemos articular mayores posibilidades de práctica para los estudiantes (Directora, 37 años de experiencia en educación).

**Gestión pedagógica.** Por último, la categoría de gestión pedagógica como necesidad de aprendizaje fue señalada en un 23,2% de los casos analizados, en donde se relevaron aspectos referidos al desarrollo curricular, la articulación pedagógica y la evaluación en la formación general y diferenciada, así como el desarrollo de competencias necesarias al interior del equipo de gestión. Respecto de las necesidades de formación de los equipos de gestión de los establecimientos EMTP, la gestión pedagógica fue el aspecto más señalado, con un 37,7% de las preferencias de los equipos directivos, lo que tiene relación principalmente con la necesidad de que estos equipos puedan formarse en procesos de articulación curricular entre la formación general y la formación diferenciada, y en los principios que rigen las bases curriculares de la educación EMTP.

En las entrevistas se ratifican los tópicos como articulación curricular, la necesidad de establecer formación por competencias y contar con formación más específica sobre las especialidades. Sobre la articulación curricular, los/as directivos/as señalan que la diferencia entre la formación TP y HC provoca una distancia entre ambas modalidades impartidas en los establecimientos. Por ello, resulta un reto lograr conectar ambas modalidades en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes y en la coordinación de los equipos docentes. Se señala la relevancia de poder aprender mejor cómo conducir estos procesos y la relevancia que tienen para evaluar positivamente el trabajo que se lleva a cabo.

Otro elemento destacado por los equipos directivos consultados en las entrevistas tiene que ver con la conexión que hay entre el modelo por competencias y la forma en que los/as estudiantes enfrentan el mundo del trabajo, por ejemplo, en las prácticas profesionales que reali-

zan durante la formación. Esta, por estar restringida a la adquisición de conocimientos, genera algunas limitantes a la hora de que los/as estudiantes puedan identificar qué tipo de acciones son capaces de hacer en sus espacios de trabajo. Por ello, diversos/as directivos/as señalaron estar avanzando hacia este modelo, mientras que otros/as precisan la necesidad de “trabajar más las habilidades y las competencias del TP” porque, como se señaló anteriormente, los planes aportados por el Ministerio de Educación resultan insuficientes en la opinión de estos/as directivos/as.

Necesitamos trabajar más las habilidades y las competencias para el TP. Aunque en el plan vienen, necesitamos trabajarlas porque el currículum en la parte de contenido es muy específico para cada especialidad, en cambio lo que es habilidad y competencia lo podemos trabajar transversalmente todos (Directora, 36 años de experiencia en educación).

En esta dimensión, el gran desafío que se le plantea al desarrollo directivo está vinculado con el currículum de la EMTP y su vinculación al mundo laboral.

### ***Ámbito 3. Experiencias para resolver necesidades de aprendizaje***

En este punto se consideran aquellas estrategias que los equipos directivos consultados han desarrollado para poder responder a los desafíos que el contexto educativo les plantea y que han generado aprendizaje al interior de los centros educativos. Al respecto, se identifican tres tópicos centrales que se vinculan con la experiencia formativa en la que participaban al momento de la entrevista, sin embargo, no se señalan prácticas institucionales autónomas que aporten al desarrollo profesional directivo.

El primer tópico es la importancia de compartir experiencias con pares (otros/as directivos/as EMTP) como una metodología valorada y que genera aprendizaje, reconociendo que las problemáticas que enfrentan son similares a los establecimientos de la misma modalidad, en las mismas y otras comunas de la región: “Me ha gustado mucho poder conversar con otros equipos TP similares a los nuestros, porque el intercambio de experiencias genera mucha sinergia. Nosotros vamos comparando mientras hablamos entre nosotros” (Directora, 37 años de experiencia en educación).

Asimismo, es altamente valorada la incorporación de espacios de acompañamiento específico en los centros educativos con el apoyo de un/a profesional externo/a que les invite a reflexionar como equipo, permitiendo la generación del espacio y el reconocimiento de sus avances: “Nosotros tuvimos un fuerte apoyo, donde el asesor nos ayudó a articularnos. Esa es una buena alternativa de acompañamiento: un tercero que nos ayuda a mirarnos y conversar es un muy buen apoyo” (Jefe de UTP, 30 años de experiencia en educación).

Cabe señalar que en este ámbito no se logran identificar prácticas realizadas efectivamente en los establecimientos, lo que se justifica a través de sus relatos con factores como la falta de tiempo y sistematicidad para la reflexión profesional en forma autónoma al interior de los equipos. Por ello se valora la figura del/la profesional que hace acompañamiento externo, y las clases formales que les permitirían organizar y focalizar los espacios de diálogos pedagógico en vinculación con sus contextos educativos.

## **5. Conclusiones**

Ante la primera pregunta que nos planteamos en este estudio -¿cuáles son los desafíos que enfrentan los equipos directivos/as en EMTP?-, los hallazgos señalan que estos desafíos se centran en la *construcción de una identidad* que les distinga de otras modalidades, poniendo su foco en construir una imagen positiva, superando los prejuicios y estigmas de la modalidad,

asociados a una valoración negativa preexistente. Asimismo, se señala como desafío la *inmersión a la modalidad* a través de sus especialidades y la comprensión de los procesos de gestión que implica, ya sea desde el interior de los centros educativos como hacia el exterior de estos. Se plantea que existe una tensión entre los parámetros con los que son evaluados los centros educativos y las tareas propias de un centro educativo TP que, muchas veces, son obviadas como indicadores relevantes por las autoridades o las instituciones superiores. Por último, se señala la *necesidad de actualizar los recursos tecnológicos* con los que se cuenta, ya que aportan a la construcción de identidad en este tipo de instituciones y, sobre todo, al desarrollo de las propias especialidades y las competencias en estudiantes que se enfrentan al mundo laboral.

Estas temáticas, y la diferencia que se genera con los parámetros de evaluación, son consistentes con la idea de que existe una brecha entre las necesidades planteadas por la normativa y las planteadas por los actores en el marco de su subjetividad (CEDLE, 2019). Esta brecha supone un problema aún más significativo que el planteado a nivel teórico, pues no solo incluye una diferencia en temas, sino que señala que existen contradicciones entre los resultados esperados por parte de los establecimientos y por parte de las instituciones fiscalizadoras, y aquello que el establecimiento necesita realizar para su propio desarrollo.

En cuanto a la segunda pregunta del estudio -¿qué temáticas identifican (los/as directivos/as) como centrales para su desarrollo profesional en la EMTP?-, en forma general aluden al desarrollo de capacidades del equipo directivo y a la vinculación con las comunidades educativas, lo que se vería reflejado en la implementación de estrategias para el liderazgo distribuido y el trabajo en equipo, así como en el reconocimiento y validación de la comunidad.

Al preguntar en forma específica por las necesidades de los equipos directivos/as de la EMTP, los aspectos principales que señalan se centran en la *gestión pedagógica* con foco en los procesos de articulación curricular, modelo curricular basado en competencias y acompañamiento docente a las especialidades, de modo que un liderazgo pedagógico se vuelve urgente, vinculado con el punto anterior sobre la inmersión en la comprensión del currículum TP y sus procesos de gestión.

En este sentido, es importante señalar que los equipos directivos/as que formaron parte de este estudio corresponden mayormente a docentes con formación en enseñanza media de asignaturas de formación general, lo que implica que sus conocimientos sobre el currículum TP se ha construido exclusivamente a través de la experiencia y la práctica, ya que solo un 13% de los/as encuestados/as reconoce haberse formado en temas vinculados a las especialidades de EMTP.

Los temas presentados se vinculan con los tópicos expuestos para la formación desde la política pública a través de los Planes de Formación de Directores/as desarrollados por CPEIP, sin embargo, tanto en los desafíos de la EMTP como en las temáticas de liderazgo se proyecta la necesidad de generar estrategias de fortalecimiento de la identidad de la modalidad, rompiendo con el estigma que identifica a este grupo como menos apreciado tanto por estudiantes como por docentes. Por ello, es vital fortalecer dicha valoración para potenciar procesos de mejora y transformación de los centros educativos, elementos que en general están ausentes de la discusión, tanto del desarrollo profesional directivo como de las estrategias que desarrollan los equipos de liderazgo. En este caso, no existen contradicciones importantes entre lo normativo y lo subjetivo, sino más bien el reconocimiento de factores contextuales y específicos (Oplatka, 2016) que invitan a la comprensión de las necesidades específicas de los establecimientos de esta modalidad. Los directores ya plantean reflexiones en ese camino, señalando que el abordar aspectos identitarios, aunque no produce de forma inmediata la mejoría en indicadores específicos, si puede tener una incidencia en cuestiones vinculadas a matrículas y a mejora de resultados en el mediano y largo plazo.

En cuanto a la tercera pregunta -¿qué prácticas de aprendizaje han desarrollado para abordar dichas necesidades al interior de los centros educativos?-, no se identifican prácticas sistemáticas implementadas en los centros educativos en forma autónoma, solo se referencian los procesos de acompañamiento y formación formal de las que participan los liceos. Se abre, por lo tanto, una posibilidad de profundización sobre el desarrollo profesional directivo relacionado con las capacidades de generar reflexión profesional no solo con los equipos docentes, sino desde y para el equipo directivo en sí mismo, compartiendo visiones, reflexiones y acercándose a una comunidad profesional de aprendizaje directiva.

A modo de reflexión final, es importante destacar que los elementos que predominan como foco para el desarrollo profesional directivo en EMTP tienen que ver con el currículum de las especialidades y con cómo acercarse a un liderazgo pedagógico que les permita vincular el mundo laboral con la escuela, a partir de procesos pedagógicos y estrategias de acompañamiento docente, prácticas que en general son delegadas a otros actores como jefes/as de especialidad o coordinaciones (CEDLE, 2019), generando un liderazgo de tipo delegativo. En este punto se abre la posibilidad de profundizar esta indagación con otros actores que forman parte de la gestión y liderazgos medios en liceos de EMTP.

## Referencias

- Bush, T. (2011). The Micropolitics of Educational Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 642–645. <https://doi.org/10.1177/1741143211424559>
- Bush, T. (2013). Leadership Development for School Principals: Specialised Preparation or Post-Hoc Repair? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 253–255. <https://doi.org/10.1177/1741143213477065>
- Bush, T. (2020). Knowledge production in educational leadership and management: Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 207–208. <https://doi.org/10.1177/1741143219894118>
- Burgess, D. y Newton, P. (2015). *Educational administration and leadership: Theoretical foundations*. Routledge.
- Cardno, C. y Youngs, H. (2013). Leadership development for experienced New Zealand principals: Perceptions of effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 256–271.
- CEDLE (2019). *Nudos Críticos en la Gestión Directiva de Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Desafíos para el Liderazgo*. Universidad Diego Portales.
- CPEIP (2020). *Intención de compra a través de convenio marco ID 2239-9-LP14 Servicios de capacitación y formación. Gran compra de servicios de ejecución de 15 cursos para el plan de formación de directores 2020 ID N° 53911*. CPEIP.
- Cranston, N. (2013). School Leaders Leading Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus. *Educational Management Administration Leadership*, 41(2), 129–142. Doi: 10.1177/1741143212468348
- Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. En X. Zhu, A. L. Goodwin y H. Zhang (Eds.), *Quality of Teacher Education and Learning: Theory and Practice* (pp.101–117). Springer.

- Díaz, M. A. y Veloso, A. (Eds.) (2019). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. Ediciones IISUE.
- Fanoos, A. y He, Y. (2020). Curriculum analysis of educational leadership master's programs in the university system of Maryland. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220918252>
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegner, A. M. y Si, S. (2020). Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307. <https://doi.org/10.3102/0034654319899723>
- Fullan, M. (2018). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 182-193). Ediciones Universidad Diego Portales
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Larragaña, O., Cabezas, G. y Dussillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, (134), 7-58. [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134\\_OLarranaga-GCabezas-FDussillant.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussillant.pdf)
- LeChasseur, K., Donaldson, M. L. y Landa, J. (2020). District micropolitics during principal professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 935–955. <https://doi.org/10.1177/1741143219864947>
- Martínez, M. A., Rivera, M. y Márquez, J. (2020). Learning from the Experiences and Development of Latina School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 472–498. <https://doi.org/10.1177/0013161X19866491>
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Mineduc (2020). *Formación Técnico Profesional. ¿Qué es la EMTP?* <http://www.tecnico profesional.mineduc.cl/que-es-la-emtp/>
- Mineduc (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508\\_estandar.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf)
- Montecinos, M. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última Década*, 27(52), 25-49. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56364/60409>
- Ng, A. Y.-M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002–1019. <https://doi.org/10.1177/1741143216662922>
- Ng, S. y Szeto, S. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557. <https://doi.org/10.1177/1741143214564766>
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nuevas miradas* (pp. 253-276). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. La muralla.
- Sandoval-Estupiñan, L., Camargo-Abello, M., Quiroga, C., Pedraza, A., Halina, F. y Vergara, M. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, (51), 192-224. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Shoho, A. R. y Barnett, B. G. (2010). The Realities of New Principals: Challenges, Joys, and Sorrows. *Journal of School Leadership*, 20(5), 561-596. <https://doi.org/10.1177/105268461002000503>
- Slater, C., García, J.M. y Mentz, C. (2019). Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217042307005>
- Walker, K. y Carr-Stewart, S. (2006). Beginning principals: Experiences and images of success. *International Studies in Educational Administration*, 34(3), 17-36.





## CAPÍTULO 9. LOS DESAFÍOS DE LAS Y LOS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

---

Eloisa Sierralta Landaeta

Eric Carafi Ávalos

Mario Bugueño Mundaca

Jorge Figueroa Figueroa

Diego Larenas Farías

### 1. Antecedentes

La educación continua de las y los asistentes de la educación se presenta como un importante desafío para las comunidades educativas, para los y las asistentes en tanto estamento y actor educativo y para quienes diseñan e implementan estrategias formativas dirigidas a ellos/as.

Este tipo de educación ofrece amplias posibilidades de desarrollo para las y los asistentes de la educación, en la medida en que los procesos formativos tengan la capacidad de mejorar su participación en sus escuelas/liceos, así como sus competencias técnicas/profesionales y su capacidad de organización y articulación, tanto a nivel local como nacional. Dichos procesos, en muchos casos, pueden colaborar también con su autoafirmación y con la profesionalización de su labor cotidiana, en tanto se descubren y reconocen como actores educativos, impactando de manera positiva en sus comunidades escolares y en el despliegue de la política educativa. En tal sentido, la educación continua puede aportar a la resignificación de los roles y las funciones de estos/as trabajadores/as de la educación (Cruz y Costa, 2017).

El rol de las y los asistentes de la educación ha cobrado una innegable relevancia durante los últimos años gracias a la modificación y creación de leyes que buscan el reconocimiento y la mejora de sus condiciones laborales como respuesta a las demandas levantadas por el sector y también por el desarrollo que ha tenido la política educativa en Chile expresada en la Ley General de Educación 20.370 (2008), la Ley de Educación Pública 21.040 (2017) y la Circular N°1 de la Superintendencia de Educación (2014), entre otros cuerpos legales y aportes de herramientas concretas en este ámbito<sup>8</sup>. De este modo, se han ido incluyendo paulatinamente dentro de la comprensión de calidad educativa e inclusión, los desafíos que implican los contextos de vulnerabilidad socioeconómica y escaso capital sociocultural de este estamento. Ejemplo de esto son la aparición de Otros Indicadores de Calidad (Mineduc 2013) o Ley 20.249 de Subvención Escolar Preferencial (2008), donde se hace cada vez más clara la necesidad de incorporar en escuelas y liceos nuevas estrategias, especialidades, herramientas y sujetos que colaboren con la tradicional labor docente. Algunos de estos cuerpos legales aluden a la conformación de equipos multidisciplinarios como apoyo al abordaje integral del desarrollo escolar, social y personal de las y los estudiantes (Bellei *et al.*, 2014).

Habiendo avanzado ya en visibilizar e incorporar a este actor educativo en los procesos de planificación (Mineduc, 2007) y mejora del sistema educativo (Manghi y Valdés, 2020), es necesario reconocer que la diversidad de funciones asociadas al rol de las y los asistentes de la educa-

---

<sup>8</sup> Se sugiere revisar *Todos conformamos la comunidad educativa* (Mineduc, 2015a); *Sentirse seguros en ambientes seguros* (2016) de M. Isabel del Valle y M. Isidora Mena; y *Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva* (2020) de D. Manghi Haquin y R. Valdés Morales.

ción, el poco desarrollo de investigaciones en este ámbito y las escasas orientaciones que estructuran su quehacer generan una dificultad al momento de su caracterización (Larenas, 2018). Esto plantea un desafío para el desarrollo de estrategias conceptuales que permitan articular la diversidad de funciones en torno a ciertas prácticas de carácter pedagógico, es decir, a partir de un enfoque formativo. Dicho desafío requiere un esfuerzo sistemático desde la escuela/ liceo y la política pública.

Como parte de este esfuerzo, la Universidad de Chile, a través del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, ha acumulado una experiencia de más de 10 años de vinculación formativa con los y las asistentes de la educación, siendo una de las primeras instituciones formadoras que diseñó y ejecutó, en conjunto con el Ministerio de Educación, procesos de formación para este sector. Es así como en los años 2008 y 2009, Saberes Docentes realizó jornadas de formación en cada una de las regiones de Chile con el objeto de fortalecer el rol del/la asistente de la educación en convivencia escolar.

De igual forma, desde el año 2010, el Centro Saberes Docentes ha desarrollado una línea de apoyo a la gestión educativa municipal desde un enfoque de desarrollo local. Esta línea programática implementó procesos de planificación estratégica y desarrollo educativo desde lo local con la participación de diferentes actores educativos de los territorios, incluyendo a las y los asistentes de la educación, lo que motivó la apertura de nuevos espacios de participación en los cuales poder plasmar organizadamente sus visiones, sueños, anhelos y demandas.

En esta trayectoria, Saberes Docentes ha logrado desarrollar variados dispositivos formativos para asistentes de la educación, y ha acumulado saberes y experiencias posibles de sistematizar en los ámbitos de la convivencia escolar, la gestión educativa y el liderazgo.

### ***Caracterización de las y los asistentes de la educación***

Desde sus inicios, las escuelas y los liceos han incorporado dentro de su personal a trabajadoras/es no docentes que, cumpliendo diversas funciones, apoyan a las y los profesoras/es en su labor docente. Así, en las orientaciones y normativas que regulaban su labor antes de asumir legalmente la denominación de "asistentes de la educación", se acuñaron para designar su función las etiquetas de "no-docentes", "co-docentes" o "para-docentes" (Mineduc, 2015a).

Por lo general, esta "asistencia" se relaciona principalmente con labores de mantención y administración de las escuelas y los liceos, servicios de aseo y alimentación, recepción y portería, economato, entre otras. Dichas tareas se fueron expandiendo a otras áreas de la experiencia educativa, en la medida en que el servicio educativo y los procesos pedagógicos se fueron complejizando, haciendo evidente la necesidad de hacerse cargo de nuevas tareas que surgen de la propia expansión del sistema escolar (Toro, 2015). Algunos de los factores que dan cuenta de esta complejización son la atención de estudiantado más numeroso, mantención de grandes liceos, surgimiento de nuevas modalidades, manejo y desarrollo de nuevas especialidades, talleres, bibliotecas y laboratorios, el tiempo de permanencia en los establecimientos, nuevos desafíos a nivel social, socioemocional, y de abandono y deserción escolar. Asimismo, se debe destacar la incorporación, en los años 90, de las Bibliotecas o Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) los Talleres de Aprendizaje Pedagógico (TAP) o los laboratorios de computación e informática educativa. Cada uno de estos elementos ha influido en la necesidad de incorporar nuevos/as "encargados/as" de cada uno de estos programas escolares (Mineduc, 2012). Además, se insertan paulatinamente en el sistema educativo nuevos/as profesionales de carácter no docente tales como psicólogos/as, trabajadores/as sociales o terapeutas ocupacionales.

En cifras (Mineduc, 2015b, 2016, 2017), más de un tercio del personal que trabaja en el sistema educativo forma parte del sector denominado "asistentes de la educación", alcanzando, en

2017, según datos del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE), a casi 170.000 personas a lo largo de todo Chile. Estas cifras varían dependiendo del año. Según datos del SIGE fueron 142.036 el año 2015 (Mineduc, 2015b); 144.500 el año 2016; y 167.968 el año 2017. Este personal está compuesto en un 73% por mujeres (118.447), concentrado principalmente en establecimientos urbanos, con mayor prevalencia en las regiones Metropolitana y del Biobío. El sector particular subvencionado concentra el 50% de las y los trabajadoras/es de este sector (Mineduc, 2018).

En cuanto a las funciones que desempeñan, la mayor parte se concentra en actividades de apoyo o paradocente (52%), ya sean estas de carácter administrativo o pedagógico, funciones que legalmente exigen licencia de enseñanza media en algunos casos y título técnico profesional en la mayoría de los casos. Solo 43.949 cumplen funciones de carácter profesional (27%). Entre 2007 y 2017 el número de personas de este estamento se duplicó (Mineduc, 2018). Dicho crecimiento se condice con los esfuerzos modernizadores de la gestión escolar a través de la incorporación de funciones especializadas de apoyo, a fin de integrar una mayor cantidad de dimensiones al concepto de calidad educativa. A la luz del permanente aumento de necesidades de apoyo a la labor docente, podría pensarse que esta cantidad va a seguir creciendo, incorporando nuevos/as profesionales con otras especialidades. A la vez, se hace más evidente la urgencia de tecnificar y profesionalizar este sector (Manghi y Valdés, 2020).

Desde una perspectiva jurídica, la Ley 21.109, que establece el Estatuto de los Asistentes de la Educación y que modifica la Ley 19.464 fijando normas y concediendo un aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales, los define como funcionarios que colaboran en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Además, en estos cuerpos legales, se señalan cuatro grandes categorías de funciones para los/as asistentes de la educación: profesional, técnica, administrativa y auxiliar. La Tabla 1 entrega algunos ejemplos de cómo se organizan los diversos cargos y funciones según su exigencia curricular a partir de la entrada en vigencia el nuevo Estatuto de los Asistentes de la Educación.

**Tabla 1***Cargos y funciones de los/las asistentes de la educación*

<b>PROFESIONAL</b>	<b>TÉCNICO/A</b>	<b>ADMINISTRATIVOS-AS / AUXILIARES CON ENSEÑANZA MEDIA</b>
Encargado/a de nutrición	Paramédico/a	Encargado/a de CRA
Enfermero/a	Asistente técnico/a	Asistente diferencial
Asistente Social	Párvulos	Encargado/a de laboratorio
Psicólogo/a	Soporte Informático	Monitor/a de taller
Fonoaudiólogo/a	Técnico/a en Contabilidad	Ecónomo/a
Psicopedagogo/a	Inspector/a	Encargado/a de adquisiciones
Kinesiólogo/a		Secretario/a - Recepcionista
Abogado/a (Asesoría legal)		Encargado/a de inventario
Terapeuta Ocupacional		Encargado/a de mantención
Bibliotecario/a		Pañolero/a
		Operario/a
		Chofer
		Manipuladores/as de alimentos
		Encargado/a de impresiones
		Portero/a
		Jardinero/a
		Cuidador/a de establecimiento
		Auxiliar de aseo

*Fuente: elaboración propia.*

A nivel gremial, los principales logros de este sector son haber alcanzado el reconocimiento legal de su existencia como actor educativo (Ley General de Educación 20.370 en su artículo 10) y la creación de un estatuto propio (Ley 21.109 que establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública). Ambos reconocimientos hacen posible definir de mejor manera las condiciones laborales y de desarrollo que tienen los/as asistentes de la educación en el sistema educativo. De hecho, la mencionada Ley General de Educación instala los roles y las funciones desempeñadas por las y los asistentes de la educación, más allá de sus categorizaciones formales/legales, como parte integrante de los procesos educativos llevados a cabo en un establecimiento educacional, lo que implica un desafío a nivel de prácticas de cultura escolar, gestión educativa y comprensión del fenómeno educativo.

Existen efectos concretos de la estructuración jurídico/normativa de este sector. A modo de ejemplo, las y los asistentes de la educación que se desempeñan en los Servicios Locales

de Educación<sup>9</sup> serán reconocidos como “funcionarios públicos”, en tanto la relación laboral se registrará por lo establecido en este Estatuto Administrativo y supletoriamente por el Código del Trabajo. Además, se indica explícitamente que los asistentes de la educación son “funcionarios que colaboran en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes”, enmarcando su participación en la acción educativa, como colaborador/a de la acción docente y un elemento fundamental para la mejora del sistema educativo (Ley 21.109).

El nuevo estatuto fija una serie de derechos que son reconocidos para todos y todas las/os asistentes de la educación, dejando de estar estos al arbitrio y discrecionalidad de cada empleador, como, por ejemplo, jornada laboral de 44 horas, asignaciones específicas, vacaciones o feriado durante el periodo de interrupción de las actividades escolares, reconocimiento de la antigüedad a través de bienios, establecimiento de escalas mínimas de remuneración similar al servicio público, etc. Se establecen también mecanismos de ingreso mediante concurso, definiendo una dotación, y el derecho a perfeccionamiento, lo que debiera potenciar el desarrollo laboral y la profesionalización del sector (Ley 21.109).

### ***La experiencia formativa del Centro Saberes Docentes***

El Diploma “Fortalecimiento del rol de los y las Asistentes de la Educación” fue una experiencia formativa llevada a cabo en 2014 por el Centro Saberes Docentes dentro de la línea programática de Convivencia Escolar en una comuna del sector poniente de Santiago. Su objetivo fue fortalecer el rol y la capacidad operativa de las y los asistentes de la educación en el espacio escolar, contribuyendo al desarrollo de una convivencia escolar que promueve mejores espacios de aprendizaje.

En términos generales, y desde una perspectiva formativa de la convivencia escolar, este programa abordó los ámbitos de acción de las y los asistentes de la educación en esta dimensión de la escolaridad, relevando su importancia. El Diploma se ejecutó mediante dos cursos básicos, que conllevaban a la obtención de una certificación por parte de la Universidad de Chile. Participaron en este proceso un total de 30 asistentes de la educación de establecimientos educacionales municipales. La totalidad de las y los participantes eran asistentes de la educación categorizados en los niveles técnico y administrativos/auxiliares con licencia de Educación Media que cumplían funciones tales como las de auxiliar de aseo, asistente de biblioteca o de CRA, auxiliar de aula o inspector/a de patio.

El Diploma consideró enfoques teóricos que fundamentan una gestión participativa de la convivencia escolar vinculada a la realidad cotidiana que se vive en cada establecimiento educacional. Para ello, se enfatizó la conformación de comunidades de aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1997) que reconocen el conocimiento individual y colectivo como un eje en la articulación de los distintos actores educativos de comunidades que avanzan hacia procesos educativos más inclusivos y democráticos. Las comunidades de aprendizaje no constituyen solo una instancia colectiva de intercambio de experiencias, sino que además implican el desarrollo de elementos didácticos que faciliten la construcción de conocimiento (Murillo Duk, 2011). Este aspecto se considera como fundamental en cualquier proceso formativo que quiera impactar las prácticas pedagógicas en sentido transformativo. Desde esta perspectiva, se busca poner en movimiento los saberes formales y experienciales de quienes participan en el proceso formativo, de forma de permitir un abordaje crítico de su propia realidad, resignificándola y favoreciendo así la transformación de sus prácticas (Tardif, 2004).

<sup>9</sup> La Ley 21.040 (2017) traspasa los establecimientos educacionales, jardines infantiles VTF (Vía Transferencia de Fondos), escuelas y liceos de 345 municipios a 70 Servicios Locales de Educación Pública. Al 2020 han sido traspasados alrededor de 400 establecimientos educacionales de 25 comunas, en 7 Servicios Locales de Educación Pública (Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía, Chinchorro, Andalién Sur y Gabriela Mistral).

Dicho propósito se expresa en un modelo formativo desarrollado por Saberes Docentes que tiene como centro lo que ocurre en las escuelas y liceos, y que busca promover procesos transformadores basados en la facilitación reflexiva y crítica de los cambios necesarios para la mejora educativa (Krichesky y Murillo, 2011). Dentro de este marco formativo, el Diploma trabajó en temáticas relacionadas con la conceptualización de la convivencia escolar, en conceptos básicos de educación y paradigmas educativos, y en aspectos referidos a la política educativa, la comunidad escolar y las culturas escolares. Asimismo, abordó estrategias de resolución de conflictos, junto a talleres de prevención de estrés, autocuidado y primeros auxilios.

Como parte del desarrollo de la acción formativa, se contempló que las y los participantes diseñaran, de forma grupal, propuestas de mejora de la convivencia escolar. Para efectos del estudio, se analizaron un total de 10 documentos que constituyen la totalidad de propuestas de mejora de la convivencia escolar elaboradas en el marco del proceso formativo del año 2014. Estas 10 propuestas de abordaje y mejora de la convivencia escolar corresponden a los trabajos finales entregados por los y las 30 asistentes de la educación que participaron del Diploma. En la Tabla 2 se detallan elementos generales presentes en las propuestas diseñadas.

**Tabla 2**

*Caracterización general de los proyectos de convivencia escolar analizados*

N°	TÍTULO	TEMÁTICAS	OBJETIVO GENERAL
1	Espacios recreativos y deportivos para los y las estudiantes	Proyecto de espacios recreativos para favorecer necesidades de las y los estudiantes.	Aumentar los niveles de participación diversificando las opciones en las actividades físicas, deportivas y recreativas para los niños y las niñas de los niveles de kínder a octavo básico, con el uso formativo y recreativo del tiempo libre de las instalaciones, áreas, recursos humanos y demás materiales disponibles, así como incrementar y mejorar a fin de satisfacer cada vez más eficientemente las necesidades individuales y sociales de la recreación física como servicio que contribuye a la elevación de la calidad de vida.
2	Proyectos recreativos para estudiantes de la escuela Estado Florida	Espacios de recreación, disminución de la violencia escolar.	Implementar actividades recreativas dentro del establecimiento para los y las estudiantes.
3	Mejora en el sistema de comunicación interna del establecimiento	Mejora de los procesos comunicativos entre asistentes de la educación y la comunidad educativa.	Construir sistema eficiente de comunicación interna en relación con las actividades complementarias.
4	Mejorar los canales de comunicación	Mejora de los procesos comunicativos entre asistentes de la educación y comunidad educativa.	Mejorar los canales de información en la comunidad educativa, donde los entes no se vean afectados por la desinformación y la falta de inclusión de las actividades que se realizan.
5	Deserción escolar en estudiantes de enseñanza media	Deserción escolar.	Contribuir a bajar el nivel de deserción escolar en estudiantes de Enseñanza Media.

6	Recreos entretenidos: actividades lúdicas para estudiantes de primer ciclo básico	Recreos entretenidos.	Generar una instancia participativa, recreativa y de esparcimiento, complementaria y de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas de primer ciclo básico del establecimiento, en horarios de recreo.
7	Gestión en el establecimiento: juntos sembrando compromisos	Mejora de la gestión, motivación, comunicación y ambiente laboral.	Dar a entender que, con una buena gestión dentro del establecimiento, lograremos obtener buenos logros en los y las estudiantes y en los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados/as).
8	Aporte a mejorar el comportamiento de los y las estudiantes	Procedimientos normativos, Reglamento Interno, Manual de Convivencia.	Perfeccionar procedimientos para enfrentar los problemas que genera el comportamiento de los y las estudiantes.
9	Espacios recreativos y deportivos para los y las estudiantes	Proyecto de espacios recreativos para favorecer necesidad de las y los estudiantes.	Coordinar reuniones con el sostenedor y la comunidad educativa frente a la solicitud de un nuevo espacio.
10	Aporte al mejoramiento de la conducta del/la estudiante	Rendimiento y resultados académicos, motivación y apoyo CRA.	Contribuir a la mejora del comportamiento del/la estudiante.

*Fuente: elaboración propia.*

## 2. Metodología

El estudio de caso que aquí presentamos optó por un enfoque investigativo de carácter cualitativo (Canales, 2006), centrado en la interpretación de los discursos (Denzin y Lincoln, 2005). Los procedimientos de investigación de este carácter validan la existencia del significado subjetivo o sentido: “[no se estudian] hechos, sino vivencias; esto es, comprensiones del significado de aquellos hechos para el sujeto que los vive” (Canales, 2013, p.171). Se busca, así, la elaboración de lo real como experiencia, como habitar el mundo, como “pensado”, como un “dar” sentido. La exégesis de lo dicho expone el sentido de lo dicho que se esconde, a su vez, en lo no dicho: juego del hablar, de la aparición y ocultamiento que apela a un “orden” de sentido y a una sistematización estructurada a partir de los hallazgos interpretativos. Para Delgado y Gutiérrez (1995) la investigación social cualitativa (ISCUAL) desarrolla estudios acerca de la realidad social construida por sujetos (individuales y colectivos) en sus “actos de habla”.

Se diseñó una estructura metodológica para aproximarse al objeto de estudio bajo la mirada de estudio de casos. Específicamente, se siguieron las indicaciones del estudio intrínseco de casos, que permite una mayor comprensión del caso en sí mismo (Stake, 2005), donde la escucha de los sujetos adquiere su propio valor, posibilitando caracterizar un fenómeno que está presente en un territorio específico, en comunidades específicas. Interesa, aquí, resaltar algunas características del estudio de casos (Álvarez y San Fabián, 2012), tales como la capacidad de realizar una descripción contextualizada, develando las relaciones entre una situación particular y su contexto. Este tipo de estudio permite evidenciar la complejidad de algunos fenómenos educativos, iluminando la comprensión profunda de la realidad estudiada entregando “pistas” sobre cómo y por qué ocurre lo que ocurre, permitiendo, de esta manera, la comprensión de experiencias contextualizadas, con el objeto de establecer regularidades que faciliten una comprensión generalizada.

Una ventaja del método de estudio de caso es que los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas, tales como documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los/as participantes e instalaciones u objetos físicos (Martínez, 2006). Cabe mencionar que el estudio de casos no es un estudio de muestras, ya que el caso tiene una utilidad e importancia en sí mismo, sin perjuicio de lo cual, para la producción de información, se estableció una selección no probabilística de carácter intencional que consideró dos fuentes de información: documentos escritos y actores o informantes clave del proceso.

Por una parte, se levantó información a través de la técnica de la entrevista semiestructurada (Russell, 2006). Se realizaron un total de 3 entrevistas semiestructuradas a asistentes de la educación, categorizados en los niveles técnico y administrativos/auxiliares con licencia de Educación Media que cumplían funciones en establecimientos educacionales municipales de la comuna de Pudahuel y que participaron del proceso formativo "Fortalecimiento del rol de los y las Asistentes de la Educación" llevado a cabo el año 2014 por el Centro Saberes Docentes. Dicha cifra se estableció a partir de la saturación del universo simbólico del habla (Canales, 2006).

Asimismo, con el propósito de conocer los discursos que develan la experiencia de los sujetos y sus puntos de vista sobre lo que viven, se llevó a cabo el análisis documental de 10 trabajos finales del Diploma, correspondientes a las propuestas de mejora de la convivencia escolar diseñadas por las y los participantes del proceso formativo (Ver Tabla 2).

Para efectos del análisis, se utilizó una triangulación temporal de datos de distintas fuentes, a saber, el corpus de datos recabado por medio de las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental de las propuestas diseñadas por las y los participantes de la acción formativa. La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos, permitiendo contrastar la información recabada (Gavira y Barroso, 2015). Igualmente, la triangulación de datos puede ser temporal (con datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes); espacial (con datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias); y/o personal (con diferente muestra de sujetos).

Cabe señalar que la pauta de la entrevista semiestructurada se elaboró considerando los temas que surgieron de la sistematización analítica de las propuestas hechas por las y los asistentes de la educación (ver Tabla 3) que fueron parte de la acción formativa, y los objetivos definidos para este estudio relativos a la vigencia de las propuestas, los desafíos pendientes y la valoración del proceso formativo. De este modo, se establecieron las dimensiones y variables/indicadores que muestra la Tabla 3.



**Tabla 3***Pauta de entrevista: dimensiones y variables/indicadores*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>VARIABLES / INDICADORES</b>
<b>Perfil de los/as AAEE*</b>	Caracterización de los/as AAEE participantes de la acción formativa	AAEE profesionales AAEE técnicos AAEE administrativos Años de trabajo Trayectoria laboral
<b>Desafíos de la convivencia escolar</b>	Diagnóstico de las comunidades educativas en el ámbito de la convivencia escolar	Diagnóstico general de la convivencia escolar Desafíos de la convivencia escolar
<b>Propuestas de abordaje de los desafíos de la convivencia escolar</b>	Elementos propositivos que intentan abordar los desafíos de la convivencia escolar	Objetivos de las propuestas Herramientas de implementación Plazos de implementación Actores educativos involucrados/as
<b>Desafíos pendientes y vigencia de las propuestas</b>	Tensión de los desafíos y propuestas de abordaje de la convivencia escolar relativa a su vigencia	Desafíos pendientes Desafíos nuevos Vigencia de las propuestas
<b>Incidencia de la formación continua</b>	Efectos de la formación continua en la comunidad educativa	Evaluación de la adquisición de herramientas concretas Reconocimiento y valoración concreta por parte de la comunidad educativa Participación en la comunidad educativa Transformación o impacto en los procesos educativos Evaluación general de la acción formativa

\*AAEE Abreviación "asistentes de la educación"

*Fuente: elaboración propia.*

### 3. Hallazgos

#### ***Formación continua y desarrollo laboral: hacia la profesionalización del sector***

Tanto en el análisis de las entrevistas como en el propósito de las propuestas revisadas, se logra apreciar una clara relación entre el despliegue de los procesos formativos y las posibilidades de desarrollo laboral y/o profesional al interior de las comunidades a las cuales pertenecen quienes participaron. La valoración del proceso formativo es buena, coincidiendo con los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción aplicadas (PEC, 2015) al finalizar el proceso.

Respecto de su uso, a algunos/as les permitió poder aplicar los conocimientos cambiando de rol, no obstante, las posibilidades de enriquecer el rol con esta nueva mirada, en algunos casos, se ve constreñida a las posibilidades que entreguen los equipos directivos.

En esta evaluación positiva de la acción formativa se destacan como elementos significativos tanto los temas tratados como el diseño metodológico-didáctico; asimismo, existe un claro reconocimiento de la importancia de las oportunidades de desarrollo técnico y profesional a través de procesos formativos relevantes, situados, atingentes y que proporcionan herramientas para la transformación individual y colectiva.

Yo creo que, hoy en día, la formación y el aprendizaje es uno de los principales puntos con el que uno puede motivar a la gente: dándole la oportunidad. Ese es el cambio que se les puede ofrecer [a los asistentes de la educación]: fomentarles el querer aprender, el querer abarcar un poquito más de lo que ya saben. Esta oportunidad sirvió mucho para profesionalizar al asistente de la educación, sin duda alguna. Claramente le hace un aporte curricular significativo. Fue una muy buena oportunidad para mucha gente (Entrevista N°3).

Se valoran, sobre todo, aquellos procesos formativos que permitan acceder a nuevas funciones dentro de sus establecimientos, transformándose en una real oportunidad de desarrollo laboral: "Para poder asumir el cargo de encargado de convivencia me sirvió muchísimo el Diploma" (Entrevista N°2); "Lo de resolución de conflictos a mí me dio el pie para pasar a inspector" (Entrevista N°3). La oportunidad de asumir otras funciones dentro del establecimiento es vista como un avance en su desempeño laboral. Un paso incipiente pero significativo en el reconocimiento del rol de las y los asistentes de la educación que, aunque tuvo lugar en comunidades específicas, sin duda representa un aliciente para otras comunidades que quieran empoderar en sus roles a sus actores educativos.

Pude exigir que se me reconociera todo lo que había hecho. Pedí una oportunidad y se me dio. Cuando hice el curso, yo era auxiliar de aseo. Este curso junto con otros que hice me permitió pasar a ser inspectora de patio. A mí en forma personal me ha servido mucho. Hoy día veo los resultados y estoy contenta (Entrevista N°1).

Con todo, reiteradamente se señala que existe una falta de espacios de reconocimiento y participación al interior de las comunidades educativas, donde a pesar de la existencia de experiencias positivas de reconocimiento a nivel individual, se mantiene la necesidad de instancias de construcción colectiva que potencien la participación y desarrollo del sector, visibilizando institucionalmente su trabajo.

La participación que había antes del Diploma se mantuvo igual. No hay mayor participación, no existen instancias de consulta con los asistentes. Llevo 11 años en el colegio y me siento estancado. Existe esta dualidad en todos: aprendieron cosas, pero no las ejecutan. No luchan por [implementar] lo que aprendieron (Entrevista N°3).

Tal vez, ello explica que casi la mitad de las propuestas analizadas dan cuenta del interés y preocupación por promover procesos de mejora en la gestión de los establecimientos, para de esa forma fortalecer la presencia de las y los asistentes de la educación, ya sea mejorando los canales de comunicación o los espacios de participación, así como el reconocimiento y validación de su labor y su incidencia en varios aspectos de la gestión educativa. Una de ellas, específicamente, la gestión de la convivencia escolar (Propuestas 3, 4, 7, 9). En la medida que exista una comprensión adecuada y una validación compartida de los roles asociados a las funciones que desempeñan las y los asistentes de la educación, se podrá avanzar en el desarrollo de procesos educativos de calidad al interior de las comunidades educativas. El desarrollo de

comunidades de aprendizaje puede colaborar con esto, lo mismo que un estilo de gestión que facilite la participación (Krichesky y Murillo, 2011).

### ***Necesidades formativas de los y las asistentes de la educación***

Para aprobar la acción formativa y obtener la certificación, se debía elaborar una propuesta de intervención para implementar en sus comunidades educativas, que requería de un diagnóstico y posibilidades de abordaje. Tras un análisis de los proyectos elaborados fue posible identificar las preocupaciones e intereses de los y las asistentes de la educación, las problemáticas que visualizaron en sus espacios de trabajo y la forma en que creían se podían abordar. Lo anterior, permite identificar la comprensión que lograron sobre la convivencia escolar y la dimensión formativa de su rol, lo que pone a la base elementos que sería recomendable incorporar en acciones formativas que aborden su rol.

Por ejemplo, en varias propuestas se reduce la convivencia a lo normativo disciplinario, afirmando que "sentimos la necesidad de mejorar la conducta de los estudiantes, para así recuperar la buena convivencia entre estos mismos" (Propuesta N°8). En otras, se profundiza en elementos de contexto que explican su realidad y se afirma que "la deficiencia laboral, la desorganización, el hacinamiento y falta de espacios hace que los trabajadores se estresen y entren en un estado incompetente, que se sientan incapaces de realizar sus quehaceres diarios" (Propuesta N°7).

En cuanto a los actores educativos que son considerados para la implementación de los proyectos, en la mayoría de las propuestas se sugieren actividades que incluyen, en orden decreciente, a estudiantes, asistentes de la educación, docentes, directivos y, al final, apoderadas/os. Es evidente que el foco está en actores educativos con los cuales se relacionan cotidianamente en el desempeño de sus funciones, intentando mejorar tanto las condiciones de permanencia en el establecimiento como las prácticas relacionales al interior de las comunidades educativas. Es fundamental fomentar competencias vinculadas a la comprensión de las relaciones sociales en el ámbito educativo.

Por otro lado, en los proyectos presentados, las y los asistentes de la educación evidencian sus anhelos, intereses y necesidades como integrantes de una comunidad educativa, coexistiendo elementos de empoderamiento y autonomización del rol junto a concepciones asistencialistas de lo educativo y dependientes de la autoridad. Se evidencia una falta de claridad respecto a la relación entre el rol y las posibilidades de participación en la gestión del establecimiento e incluso acerca de los niveles de autonomía en su desempeño. En una de ellas se afirma que se "pedirá autorización en dirección para realizarlo y ver quién sería el encargado de que se lleve a cabo" (Propuesta N°9). La precariedad de la concepción del rol y las funciones que desempeñan las y los asistentes de la educación es evidente; afirman que en ocasiones las acciones que se les "encomiendan" escapan al ejercicio de su rol o explícitamente declaran que la responsabilidad de su invisibilización de su rol se aloja en el equipo directivo. Esta percepción de las y los asistentes de la educación presente en una parte de las propuestas da cuenta de ciertas problemáticas en la construcción de la relación con otros actores educativos, en especial, con docentes y directivos.

Más allá de lo anterior, el foco de las acciones planteadas está en la superación de distintas situaciones que no favorecen los aprendizajes de las y los estudiantes. Existe un claro propósito de incorporar el sentido pedagógico de su quehacer en la concepción de su rol. Se evidencia la disposición de las y los asistentes de la educación para participar del proceso formativo de sus estudiantes, proponiendo acciones transformativas posibles de implementar en su realidad. Todas las propuestas plantean un mejoramiento pensado en las y los estudiantes, aunque involucren a otros actores educativos. Ejemplo de esto son las propuestas de mejora de espacios recreativos o la gestión del recreo de manera entretenida, pero también aquellas que abordan

problemáticas de comunicación y de gestión educativa. De esta forma, las actividades apuntan a generar una dinámica permanente de relaciones a nivel de estamento, de manera que la reflexión colectiva y la organización les facilite el desarrollo de conversaciones con otros actores educativos.

En este sentido, es preciso fomentar enfoques y herramientas que permitan un progresivo posicionamiento de este actor desde lo formativo y no solo desde lo instrumental-administrativo. En los datos pudimos detectar que las y los asistentes de la educación señalan que existen al menos dos tipos de cursos: los que tienen relación con la dimensión instrumental del rol y otros con la formativa, a través del desarrollo de temáticas más transversales. Las primeras serían más valoradas (en términos generales) porque depende de ellos/as ponerlas en práctica. Mientras que las segundas, dependerían del equipo directivo o de otros actores (posicionados por encima de ellos/as en la estructura jerárquica institucional) emplearlas (Larenas, 2018). Se evidencian, así, elementos de subordinación del rol de este actor educativo, afectando negativamente su capacidad de acción autónoma.

Con todo, en las propuestas existe una autopercepción positiva respecto al rol: dicen ser influyentes en el desempeño de sus funciones y se reconocen como ejecutores de un rol importante para la comunidad, recalcando su aporte a los procesos educativos: "siendo asistentes de la educación y cumpliendo con nuestro importante rol como agentes activos dentro de la comunidad educativa en la formación de nuestros estudiantes, nuestra misión es educar en valores, dar apoyo y colaborar en el proceso educativo" (Propuesta N°10).

En suma, pareciera ser que existe una comprensión de la dimensión formativa del rol por parte de los y las asistentes de la educación, pero su puesta en práctica se ve constreñida a los espacios de participación y los márgenes de acción que les brinden otros actores que mandatan sus tareas. Lo anterior abre la discusión sobre las necesidades formativas para enriquecer su rol, frente a lo cual se podría proponer que estas no deben estar circunscritas solo en este estamento, sino que se debe avanzar hacia una institucionalización de su participación y a la modificación de ciertos habitus que, en la práctica, se traducen en exclusión y discriminación. Es necesario sensibilizar a las comunidades educativas en la resignificación del rol de las y los asistentes de la educación.

### ***El rol de las y los asistentes de la educación en el proceso educativo***

Las propuestas analizadas, como se dijo con anterioridad, formaron parte del trabajo correspondiente a la evaluación final de la acción. En ellas, se observa con claridad la preocupación de parte de las y los asistentes de la educación por la *calidad y condiciones del proceso formativo* del cual son parte en sus establecimientos. El foco en todas y cada una de las iniciativas son los niños, niñas y jóvenes de sus establecimientos, situándolos en el centro de su mirada y preocupación. Esto va perfilando una clara percepción del sentido formativo que tiene su actividad dentro de las comunidades escolares.

Los distintos diagnósticos realizados dan cuenta de las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo. Allí las y los participantes del proceso formativo levantan lo que entienden como nudos críticos o tensiones que entorpecen un proceso de calidad. En este sentido las propuestas elaboradas se relacionan con la mejora de espacios e infraestructura; activar o potenciar canales de comunicación entre actores educativos; la apropiación y sentidos de la normativa y la disciplina escolar; la prevención de la deserción escolar y el fortalecimiento de la motivación por lo académico (Ver Tabla 2).

Podemos agrupar estas tensiones en 3 ámbitos claves para una gestión educativa de calidad:

- i. La participación e interacción de las y los estudiantes como sujetos integrales, principalmente a través de espacios recreativos y de esparcimiento (4 propuestas).
- ii. Propuestas que aseguren su participación y contribución a la gestión educativa, promoviendo su rol de apoyo educativo, mejorando los canales de comunicación o asegurando su aporte a la revisión de los instrumentos de gestión educativa como el PEI y los reglamentos de convivencia (4 propuestas).
- iii. Y, por último, acciones que integran su aporte a la gestión y desarrollo de la convivencia escolar (2 propuestas).

**Apoyo a una formación integral.** El primer ámbito clave refleja la preocupación por las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, dando cuenta de la importancia del ambiente o contexto en el cual se da el proceso formativo; aquí encontramos temas relativos a la infraestructura, las reglas de convivencia, los tipos de interacción y la motivación por participar en distintas iniciativas de la escuela, por mencionar algunos elementos. De una u otra manera, acá se está apelando a estrategias que aborden el "clima escolar" que se construye desde las percepciones de los sujetos que ocupan el espacio escolar; este elemento hoy forma parte fundamental del sistema de aseguramiento de la calidad y de los indicadores que miden la calidad de las relaciones y la convivencia en la escuela (Agencia de Calidad, 2017).

Como todo niño independiente de su edad, los estudiantes tienen necesidad de jugar, correr, distraerse, relajarse, etc., y de las más variadas formas. Es entonces cuando surgen los juegos bruscos y violentos los que a su vez provocan accidentes por choques con los estudiantes de menor edad y contextura física, generándose un sin número de problemas colaterales (Propuesta 6).

El presente proyecto, llamado 'Recreos Entretenidos', pretende humildemente dar una mirada distinta a los horarios de recreación de los estudiantes, buscando actividades guiadas que favorezcan la sana convivencia, la formación valórica y que además permitan la disminución de accidentes escolares (Propuesta 6).

Al no existir el suficiente espacio comienza la indisciplina entre los estudiantes (discusiones, peleas, enojos, etc.) provocado porque todos quieren disfrutar de algo que les guste o interese, ya sea jugar (realizando algún deporte) o recrearse de alguna manera (Propuesta 1).

Las acciones planteadas tienen como centro la superación de distintas situaciones que no favorecen los aprendizajes de las y los estudiantes. En ese sentido, existe un claro propósito de incorporar en la concepción de su rol, el sentido pedagógico de su quehacer; existe la disposición de las y los asistentes de la educación involucradas/os a participar del proceso formativo de sus estudiantes, proponiendo acciones transformativas de su realidad que sean posibles de implementar.

Es importante destacar que al ser uno de los ámbitos que presenta un mayor número de iniciativas, se puede afirmar que existe la percepción de que este tipo de tópicos pueden ser abordados por las y los asistentes de la educación o, dicho de otra forma, existiría una cultura escolar que permitiría que ellos opinaran e intervinieran sobre cuestiones como la transformación de espacios físicos o actividades consideradas complementarias, como lo que ocurren en los recreos y otros espacios extra-aula. Este punto es relevante porque de alguna forma devela también la autopercepción de que existirían algunos ámbitos del proceso educativo a los que no les estaría permitido ingresar y otros donde sí.

Existe un claro sentido pedagógico de su quehacer y es evidente que las y los asistentes de la educación participan del proceso formativo de sus estudiantes en la medida que existan oportunidades para ello.

**Participación en la gestión escolar.** En este segundo ámbito clave, se presenta la percepción de procesos y estilos de la gestión educativa (a cargo, principalmente de los equipos directivos), que los excluyen o, al menos, no reconocen el aporte que desde su rol pueden hacer los y las asistentes de la educación.

Los relatos evidencian discriminación e incompreensión sobre el rol y las funciones que desempeñan, indicando malos canales de comunicación, acciones discriminatorias en su contra como, por ejemplo, no ser convocados a participar en la elaboración de instrumentos de gestión (PEI, Manual de Convivencia, PME) o en ciertas actividades como desayunos, definidas como exclusivas para docentes. En una propuesta se afirma que el no permitir que los asistentes de la educación sean considerados en la elaboración y reformulación de documentos tan importantes como el PEI, PME, Manual de Convivencia Escolar, JECD, Consejo Escolar, entre otras actividades, tiene un profundo y negativo impacto, que es la falta de colaboración y aporte en la transformación a nivel educativo (Propuesta N°4).

Como sabemos, en toda comunidad educativa existe, en términos de Foucault (1993), un posicionamiento político, una gestión de poder, en la que directivos y docentes tienen la hegemonía formal, mientras las y los asistentes de la educación se mantienen más ocultos o más bien invisibilizados (Manghi y Valdez, 2020). Así, se percibe la búsqueda del mejoramiento de la calidad de las relaciones entre los actores educativos, de las comunicaciones inter estamentales y de mayor reconocimiento a su labor. La subordinación jerárquica de la acción de este actor va en contra de la participación y la construcción de comunidades educativas más democráticas. En este sentido, también resaltan la falta de empatía en el trato y la tensión que se observa entre el mundo adulto y estudiantes a la hora del ejercicio de sus derechos. Estos elementos aparecen también como parte de las tensiones que existen con otros actores educativos en la implementación de su rol.

La falta de comunicación entorpece el trabajo a realizar entre directivos y asistentes de la Educación y esto conlleva a la falta de compromiso y de empatía laboral que repercute en las motivaciones. Todo esto se da por la falta de relación interpersonal, ya que se contrata personas sin capacitación por una remuneración baja (...). La deficiencia laboral, la desorganización, el hacinamiento y falta de espacios hace que los trabajadores se estresen y entren en un estado incompetente, que se sientan incapaces de realizar sus quehaceres diarios (...). Como asistentes queremos con este proyecto beneficiar a los trabajadores educativos ya que con el paso del tiempo muchos de nosotros nos vamos desgastando física y emocionalmente. Por tanto, encontramos como grupo que este trabajo traerá muchos beneficios a los trabajadores ya sea en la motivación y el desarrollo laboral de cada actor educativo (Propuesta 7).

Aquí se evidencia un claro desafío de la política pública: potenciar cambios y mejoras que reconozcan la importancia de las comunidades educativas promotoras de un modo de convivir y de reconocernos inclusivo, como parte de lo que entendemos por educación de calidad. Ello desde una perspectiva sistémica, impulsando transformaciones en los distintos niveles del sistema educativo: sistema, escuela, aula (Murillo y Duk, 2011).

**Rol en la gestión y desarrollo de la convivencia escolar.** Finalmente, el tercer ámbito clave nos muestra que, a pesar de que no existía mucho conocimiento o conciencia sobre la convivencia escolar y la importancia que esta tiene para el desarrollo de su rol en la comunidad

educativa, la posibilidad de construir propuestas que abordaran esta temática se transformó en un espacio de reconocimiento y dignificación de su quehacer.

[Hay que cambiar las cosas] en la manera de ver al trabajador; siento que hay mucho clasismo en lo que es educación; muchas veces se ven profesores con profesores, directivos con directivos y los asistentes andamos huachitos por ahí (Entrevista N°3).

Los principales elementos de las propuestas apuntan a perfeccionar los procedimientos normativos y disciplinarios, a la elaboración participativa del reglamento de convivencia y al desarrollo de actividades que refuerzan el clima escolar.

Las y los asistentes de la Educación reconocen que la convivencia escolar es una tarea de toda la comunidad educativa y que todos los espacios del establecimiento son propicios para trabajar. También reconocen que los cambios pasan por transformar las prácticas cotidianas para así robustecer un proceso de características complejas, que requiere esfuerzos colectivos e individuales significativos. De acuerdo con las voces entrevistadas, el tiempo de pandemia ha colaborado con esa micro transformación, facilitando el encuentro y el reconocimiento mutuo, fundamentalmente de carácter afectivo.

Más allá de estar preocupados de si se conectan o no, nosotros vamos primero con el ¿cómo están?, si necesitan algo (...), estamos en ese punto apoyando a los chiquillos y las familias en general. Con pandemia hemos conocido más cosas que antes..., el apoderado está más abierto a decir: pucha, tía, no puedo hacer las tareas porque no tengo plata; si tengo que imprimir algo, no tengo... entre imprimir un par de hojas y comprarle algo para comer a mi hijo, yo prefiero comer. Nos hemos metido en los hogares como si fuéramos parte de... y nos hemos encontrado con cosas muy fuertes (Entrevista N°1).

También se puede apreciar que algunas de las propuestas de trabajo utilizan enfoques tradicionales en la comprensión de lo educativo y la convivencia escolar. Por ejemplo, varias de las propuestas reducen la convivencia a lo normativo disciplinario, afirmando que "sentimos la necesidad de mejorar la conducta de los estudiantes, para así recuperar la buena convivencia entre estos mismos" (Propuesta N°8); otras se sustentan en una apertura de la mirada sobre el convivir escolarizado, superando las reducciones frecuentes de la convivencia escolar a lo disciplinario o la invisibilización de actores educativos (Carafi, 2018).

Un aspecto para destacar es la preocupación por la permanencia y trayectoria de las niñas, niños y jóvenes, en especial en el tipo de vínculo que se debe establecer con las y los estudiantes para que sigan en el sistema. Un grupo define que uno de los problemas centrales de su establecimiento es el de la alta deserción escolar. Se trata de un establecimiento de enseñanza media en donde precisamente está más presente el tema del abandono.

Nuestra motivación principal es bajar el nivel de deserción escolar. Consideramos importante mencionar la realidad educacional que existe hoy en nuestro país. Creemos que la educación pública está en crisis, específicamente en sectores con mayor vulnerabilidad (...). La presencia o sumatoria de causas produce una situación de desánimo y desmotivación en los estudiantes, lo que finalmente se traduce en que los estudiantes no se involucren o se interesen por su propio proceso de aprendizaje. Esto tiene consecuencias negativas para los estudiantes: el problema principal es la deserción escolar. El medio donde se desarrollan los estudiantes es exigente y de una alta vulnerabilidad. Como consecuencia de ello, a la hora de definir sus prioridades el Liceo no ocupa los primeros lugares. Frente a cualquier inconveniente los alumnos desertan del sistema escolar, por lo tanto, no terminan con su proceso de formación académica (Propuesta 10).

La preocupación por la deserción escolar expone otra dimensión del vínculo con lo educativo, en este caso, relacionado con la gestión sobre un problema social y la responsabilidad del establecimiento en motivar la permanencia en el sistema. Las actividades propuestas por el grupo están en el marco de lo que estaría permitido que ellos/as realizaran, en este caso actividades extraordinarias de danza y música, destinadas a servir como un polo de atracción para que las y los estudiantes fijen residencia en el establecimiento. De esta forma, aunque no es taxativo, las y los asistentes de la educación están diciendo que el proceso formativo no es capaz de motivar a sus estudiantes, que no es atractiva la propuesta educativa y que no hay elementos de actualización que permitan generar un vínculo entre la propuesta escolar y las necesidades o intereses de las y los estudiantes.

Así, desde fuera de las aulas y de los diseños curriculares, este actor educativo intenta incidir en ciertos espacios en la formación de sus estudiantes. No existe, al menos en esta oportunidad, una conceptualización de qué es lo formativo o de qué es educar por parte de los asistentes de la educación. Su vínculo con experiencias formativas está determinado fundamentalmente por una presencialidad que los/as reduce a roles que, en general, son considerados secundarios: la vigilancia, el aseo, las tareas administrativas, etc. A pesar de ello, estos espacios también les ofrecen una oportunidad que ellos/as son capaces de aprovechar y que, de alguna manera, muestra el valor que le otorgan a su presencia en los establecimientos educativos: "Siendo asistentes de la educación y cumpliendo con nuestro importante rol, como agentes activos dentro de la comunidad educativa en la formación de nuestros estudiantes, nuestra misión es educar en valores, dar apoyo y colaborar en el proceso educativo" (Propuesta 8).

Por último, es un hecho que los espacios distintos del aula no son reconocidos como lugares adecuados para un proceso formativo, es decir, no existe una cultura escolar que resalte las interacciones sociales como un espacio privilegiado para la experiencia formativa. La convivencia escolar, en consecuencia, es una "asignatura" que las comunidades educativas deben implementar y en parte las propuestas incorporan este tema a la hora de fundamentarlas.

Está cambiando todo y yo creo que no es tanto por parte de los adultos que estamos tratando de implementar los programas. Tiene hartito que ver el cómo los niños y los jóvenes y los adolescentes están viendo la realidad ahora. Llegó un momento en el que hubo casi una confrontación porque el niño entendía que tenía derechos, entonces entraba como en la pelea con el adulto: 'no, es que yo tengo derechos, es que usted no me puede hablar así. Entonces se generaba un conflicto. Esa etapa de transición se ha ido apaciguando un poco, siento que ya se entra más en la conversación, porque ya ambas partes están cediendo; cuesta mucho con los profes más antiguos, sobre todo, pero con los profes nuevos ya la cosa es distinta. Todo lo social, este último par de años ha aportado muchísimo porque la gente, niños y adolescentes ven también la sociedad y como nos relacionamos, lo ven de manera distinta. Hay cambios significativos, todo positivos, por cierto (Entrevista N°3).

#### 4. Conclusiones

Se hace evidente, a la luz de la información analizada y sistematizada en este estudio, que existe la necesidad de seguir fortaleciendo el rol de las y los asistentes de la educación, no solo desde el punto de vista normativo-jurídico, sino que sobre todo a partir del imaginario de la cultura escolar que se construye en las comunidades educativas. Sigue pendiente el desafío de desarrollar proyectos educativos auténticamente inclusivos, donde se concrete una comprensión del fenómeno educativo producto de una cultura escolar participativa. Este es un desafío para todos los actores educativos, especialmente en un contexto de políticas educativas de inclusión, donde las comunidades tienden a focalizar el desafío de la inclusión en la acción



dirigida hacia las y los estudiantes. En la base de cualquier transformación que viabilice una educación auténticamente inclusiva debe existir una "cultura escolar inclusiva" (López, 2012).

En este sentido, la educación continua es fundamental para la conformación y el empoderamiento del rol y también para el desarrollo laboral de este actor educativo. Esto es posible de alcanzar en la medida en que dichos procesos formativos tengan un diseño que permita la circulación teórica y práctica de ideas, conceptos y experiencias de los y las participantes, de manera que lo reflexionado permita resignificar sus prácticas (Fullan y Hargreaves, 1997). Es una manera de avanzar en el desarrollo de una cultura escolar que supere la excesiva subordinación jerárquica a que se somete a las y los asistentes de la educación, visibilizando su rol e incorporándoles plenamente en los procesos formativos de los proyectos educativos.

Los procesos formativos pueden producir transformaciones significativas en lo individual a nivel laboral, pero este desarrollo puede verse "frenado" al no existir espacios de participación auténtica, no alcanzando a producir esa transformación a nivel colectivo. Del mismo modo, pensar e implementar procesos de formación continua específicos para asistentes de la educación significa desarrollo profesional, dignificación laboral y fortalecimiento de las comunidades educativas, elementos propios del reconocimiento institucional que requiere este importante actor educativo.

En cuanto a los desafíos de la convivencia escolar y su rol, planteados por las y los asistentes de la educación, algunos siguen pendientes. Ejemplo de esto son la falta de espacios de participación para la construcción de comunidades educativas auténticas y la falta de reconocimiento institucional, tanto material como simbólico, de la labor de muchos/as asistentes de la educación. Es parte de un proceso de modernización avanzar en la democratización de los espacios escolares, incentivando la inclusión de todos y todas a partir del reconocimiento mutuo, el respeto y la interacción colectiva. A convivir se aprende (Delors, 1996) y ese aprendizaje ocurre en lo cotidiano, en la interacción social y pedagógica, por lo tanto, acabar con elementos discriminatorios hacia algunos/as actores educativos permitiría avanzar en la democratización de la escuela/liceo y, con ello, contribuir en la tarea de construir una sociedad con menos desigualdad.

La inclusión desafía a la escuela y al liceo tradicional a ampliar la participación de los actores educativos en la construcción de la cultura escolar y la convivencia. La incorporación de imaginarios diversos en el sistema educativo será posible en la medida en que cada actor educativo sea reconocido en cuanto a su rol, explicitando su relevancia en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. El reconocimiento y visibilización de los roles de los distintos actores educativos es parte del desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. En la construcción de lo comunitario están todos y todas convocados/as, como un principio que sustenta la democratización del sistema educativo y la sociedad.

No es un dato menor que los esfuerzos de transformación que vive el sistema educativo en el último tiempo vienen de la mano del desarrollo de la convivencia escolar y del reconocimiento que se le da como una dimensión clave del proceso educativo, la formación integral y la construcción de comunidades inclusivas (González y Pérez, 2017). Así como también se reconoce que es en el marco de los desafíos de la convivencia escolar que el sistema educativo avanza en la incorporación y reconocimiento de la labor de nuevos actores claves para alcanzar estas transformaciones. Hablamos de la incorporación de profesionales de apoyo en materia de inclusión y participación de niños, niñas y jóvenes desde sus características y diferencias (Cornejo, 2017), la incorporación de personal que colabora en el trabajo de aula, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza, los apoyos en la administración y uso de nuevas herramientas y recursos educativos al servicio del aprendizaje, así como en el abordaje de nuevos aprendizajes como la educación socioemocional, el bienestar y el buen vivir (Castillo y Garcés, 2016).

Es urgente avanzar en el fortalecimiento del rol de las y los asistentes de la educación promoviendo la construcción de espacios de participación más amplios. La educación continua puede colaborar con ese proceso transformativo de la escuela/liceo, sin embargo, si bien los procesos formativos son necesarios, no son suficientes para el logro de comunidades inclusivas. Se requiere un compromiso más decidido de los actores educativos insertos en las comunidades, como también una política explícita desde los organismos del sistema que promueva comunidades educativas inclusivas auténticas que reconozcan, validen y empoderen a todos y todas sus integrantes.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Agencia de la Calidad.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Álvarez C. y San Fabián J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Ediciones LOM.
- Cruz, E. C. y Costa, D. B. (2017). La importancia de la educación continua y su relación con la práctica educativa. *Revista Multidisciplinaria Científica Centro del Conocimiento*, 3(8), 42-58.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/Unesco.
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.
- Canales, M. (Comp.) (2013). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones.
- Carafi, E. (2018). *Los significados que le otorgan las y los encargados de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago al proceso de implementación de su rol y sus funciones*. Universidad de Chile.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez J. (Coords.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editores Síntesis.
- Del Valle M. I. y Mena I. (2016). *Sentirse Seguros en Ambientes Seguros*. Programa Valores, PUC, Chile.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Foucault M. (1993). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. M.C.E.P Editores.

- Krichesky, G. y Murillo F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Larenas D. (2018). *El significado que otorgan los(as) asistentes de la educación a su rol en la convivencia escolar. Un estudio de caso*. Tesis de magister en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ley N°19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile. 5 de agosto de 1996.
- Ley N° 20.249. Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial). *Diario Oficial de la República de Chile*. 16 de febrero de 2008.
- Ley N°20.370. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. 12 de septiembre de 2009.
- Ley N°21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial de la República de Chile*. 24 de noviembre de 2017.
- Ley N°21.109. Establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública, *Diario Oficial de la República de Chile*. 02 de octubre 2018.
- López M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Manghi, D. y Valdés R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 15-33.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mineduc (2007). *Asistentes de la educación en la reforma educativa*. Mineduc.
- Mineduc (2012). *Guía de Ayuda Mineduc – Bibliotecas CRA*. Mineduc.
- Mineduc (2013). *Otros indicadores de calidad*. Mineduc.
- Mineduc (2015a). *Todos conformamos la comunidad educativa: sentirse seguros en ambientes seguros*. Mineduc.
- Mineduc (2015b). *Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)*. Mineduc.
- Mineduc (2016). *Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)*. Mineduc.
- Mineduc (2017). *Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)*. Mineduc.
- Mineduc (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. Centro de Estudios Mineduc. División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación.
- Murillo, J. y Duk, C. (2011). *Escuelas Inclusivas; Módulo II. Gestión para el cambio y la Mejora. Diplomado sobre Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. Organización Estados Iberoamericanos OEI- Universidad Central de Chile.

Programa de Educación Continua para el Magisterio, PEC (2015). *Informe de Evaluación de Proyectos 2014*.

Russell, H. (2006). *Research Methods in Anthropology*. Altamira Press.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Superintendencia de Educación Escolar - Gobierno de Chile (2014) *Circular N°1 Establecimientos Educativos Subvencionados Municipales y Particulares*. 21 de febrero de 2014. [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/11/CircularN1\\_SuperintendenciaEstablecimientosSubvencionadosVersion4.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/11/CircularN1_SuperintendenciaEstablecimientosSubvencionadosVersion4.pdf)

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Toro, P. (2015). Corazones depravados y capataces de colegio. Relaciones entre inspectores y estudiantes como actores de la vida escolar en la enseñanza secundaria chilena (c.1880-c.1920). En B. Silva (comp.), *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares* (pp. 191-21). Ediciones UTEM.

## CAPÍTULO 10. DESARROLLO DE CAPACIDADES PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE UNA FORMACIÓN CONTINUA COMUNAL

---

José Miguel Olave Astorga  
Pablo Javier Álvarez Vandeputte

### 1. Antecedentes: el camino hacia un enfoque formativo en evaluación

En el marco de la investigación en evaluación educativa, la aplicación en el aula de un enfoque formativo en evaluación ha recorrido al menos cuatro décadas, lo que ha estrechado la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, este camino se inicia antes con un primer giro importante en el inicio del siglo XX reconocido como un siglo que marca un gran dinamismo en la actividad evaluativa (Guba y Lincoln, 1989; Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En este periodo se destaca el aporte de la Psicología que lleva la tonalidad de una época conocida por el predominio del «testing», es decir, del uso de instrumentos de medición que ayudan a definir la funcionalidad que puede ofrecer un individuo frente a una tarea a partir de una escala de normalidad. Estas pruebas acentúan la relación evaluación/medición, al punto que se entenderán como términos intercambiables bajo el supuesto de que los individuos son portadores de condiciones naturales y estos instrumentos podrían determinar tales características a través de "detectar y establecer diferencias individuales, es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal" (Escudero, 2003, p. 13).

Iniciada la segunda mitad del siglo XX, Scriven, en 1967, acuña el término "evaluación educativa" que instala una forma de entender la evaluación como un proceso por el cual se puede tomar decisiones en favor de la eficiencia de los procesos educativos, esto es, ya no solo determinar quién es apto o no, sino más bien usar la información en favor de la mejora.

Recogiendo las aportaciones de la teoría del aprendizaje conductista, Benjamín Bloom (1971) propone que "la evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante" (p.23). En esta definición se observa un cambio de enfoque muy trasgresor para la época ya que plantea ir de la medición de las condiciones innatas de entrada hacia determinar el logro de avance. Este es un paso hacia lo que entendemos como *evaluación del aprendizaje*. Al decir del autor, la educación se mueve entre dos horizontes: lo deseable y lo posible, y son los/as docentes quienes actúan entre estos dos horizontes. Se le entrega, así, a ellos/as, una posición de mayor importancia entre la enseñanza y el aprendizaje. A la par, su intervención está basada en un proceso meticuloso que emana de una suerte de práctica evaluativa rigurosa que envuelve al/la docente y al ejercicio profesional de un cierto hábito fresco y renovado a partir de la conceptualización de una pedagogía científica, tal como se difunde en Chile a través de masivos cursos de formación continua y materiales didácticos como manuales disponibles para el uso del profesorado de la época<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> En Chile se crea por decreto supremo del 16 de septiembre de 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). Este organismo estatal estaría encargado de promover el desarrollo profesional de los y las docentes del país. A través de esta institución y su primer director Mario Leyton, se promoverá la capacitación para profesores y profesoras de la época bajo la lógica de una pedagogía científica (ver más en Caicedo, 2013).

Este giro al aula entrega argumentos para imprimirle un perfil profesional técnico y científico a la tarea de los y las docentes, promoviendo el uso de instrumentos calibrados sobre la base de una rigurosa taxonomía, como tablas de especificaciones por habilidades, que van a orientar la planificación de Objetivos de Aprendizaje que buscan establecer el logro alcanzado en el paso de un estado A a un estado B, con datos objetivos sobre el cambio de conductas. Todo este proceso se entiende como *evaluación del aprendizaje*.

Paralelamente, avanzan las teorías constructivas cognitiva y socioconstructivista del aprendizaje, las cuales se basan en un paradigma distinto al objetivismo (sujeto-objeto), en el marco de las cuales los instrumentos los diseña un/a evaluador/a y hay un/a estudiante quien es objeto de este instrumento que debe realizar una conducta esperada. El paradigma intersubjetivo (sujeto-sujeto) cambiará la forma de entender cómo se produce conocimiento. Los actores son ahora considerados intervinientes de acuerdo con un sentido y no meros ejecutores. Esto traerá cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los instrumentos y también en el papel que juegan los actores, los/as profesores/as y los/as estudiantes.

(...) de acuerdo con la teoría cognitiva, quienes aprenden construyen el conocimiento conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento. Los esquemas mentales, en el cerebro o la mente, sirven para organizar el conocimiento para que cuando después se necesite lo recuperemos y utilicemos en situaciones problemáticas; y los procesos ejecutivos, llamados metacognición, permitan monitorear y manejar su propia comprensión y aprendizaje a quienes aprenden. Los cognitivistas hacen hincapié en la comprensión conceptual y han demostrado que la transferencia, esto es el uso del conocimiento en situaciones nuevas, se hace posible por la aprehensión de principios generalizados y el uso de esquemas gracias a los cuales se reconocen las similitudes en los distintos tipos de problemas (Shepard, 2006, p. 18).

Será Sadler (1989) quien planteó que no solo los y las docentes pueden usar los resultados de las evaluaciones, sino que también los y las estudiantes pueden hacerlo. Más tarde, el estudio de Black y Wiliam (1998) hace una extensa revisión de prácticas de evaluación en aula, subrayando la importancia de que la evaluación se haga parte del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante procesos de retroalimentación, y uso de criterios claros y comprensibles por los estudiantes. Este enfoque evaluativo orienta las interacciones en el aula para el aprendizaje, es así como los y las docentes entregan ayuda eficiente para que sus estudiantes sean conscientes del lugar de su progreso y hacia donde pueden ir como próximos pasos en un proceso, acciones "que permiten que el estudiante entienda claramente la meta (...) su lugar actual en relación con ella, y acciones que él o ella podría tomar para moverse más cerca de la meta de aprendizaje" (Brookhart *et al.*, 2009, p.1). Este proceso, que cambia la mirada desde quien enseña hacia quien aprende, es lo que entendemos como *evaluación para el aprendizaje*.

Como se puede observar, este recorrido, desde la evaluación *del* aprendizaje hacia la evaluación *para* el aprendizaje, ha estado acompañado por la revisión de teorías del aprendizaje que han motivado un tránsito desde un paradigma en evaluación centrado en la medición psicométrica que utiliza principalmente pruebas estandarizadas, hacia un paradigma centrado en el desempeño de los/as estudiantes y orientado por finalidades formativas que inspiran los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum (Baird, 2018).

Es posible, entonces, afirmar que este último giro muestra el papel que juega la evaluación como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje (Wiliam, 2013; Baird *et al.*, 2017). Se trata de un enfoque formativo de la evaluación que contribuye a la toma de decisiones bidireccionales, esto es, orientadas hacia la enseñanza de los docentes y también hacia quienes aprenden, bajo la forma de retroalimentación, coevaluación y autoevaluación. En particular, se sugiere que

una vez definidos los criterios de evaluación de la unidad que se desea trabajar, se planifiquen actividades en progresión y coherencia con este criterio, generando lo que en las aulas comúnmente se denomina como "crear una ruta de aprendizaje", que no es otra cosa que caminar hacia una finalidad formativa, donde se integran actividades que pueden ser calificadas o no, pero todas contribuyen a recoger evidencias de buena calidad:

un proceso de planificación hacia atrás, que empieza con los objetivos de la enseñanza, luego se cuestiona ¿cuál será una evidencia convincente o una demostración de que hubo aprendizaje? y al final planea actividades que permitirían desarrollar en los estudiantes esa comprensión (Shepard, 2006, p. 21).

Cabe señalar que desde la orientación de la política pública en Chile se han instalado normativas que apuntan en la misma dirección de lo que hemos sostenido hasta acá. El documento *Políticas de fortalecimiento de la evaluación en aula* (UCE-Mineduc, 2018a) plantea la preocupación por el mayor peso que tiene la evaluación externa si se la compara con la evaluación de aula, como también el evidente desequilibrio existente entre la evaluación sumativa (del aprendizaje) por sobre los enfoques para el aprendizaje y como aprendizaje.

La normativa vigente ha entregado una señal muy clara por medio de la reciente promulgación del Decreto de Promoción, Calificación y Evaluación (Decreto 67, 2018) que promueve la formación de criterios, la diversificación de procesos evaluativos en atención a la diversidad del aula y la apertura de espacios institucionales para el análisis de evidencias, a la vez que busca resaltar la función comunicativa de la evaluación entre estudiantes, docentes y apoderadas/os, junto a procesos de retroalimentación y toma de decisiones.

En particular, en el documento de la Unidad de Currículum y Evaluación dependiente del Ministerio de Educación de Chile (UCE-Mineduc, 2018b) se promueve la articulación de la evaluación formativa con la evaluación sumativa. Como se señala en el mismo documento, la evaluación formativa

se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, [se] interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 5).

La evaluación sumativa, por su parte, "entrega información acerca de hasta qué punto los estudiantes lograron determinados objetivos de aprendizaje luego de un determinado proceso de enseñanza. Se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación" (p.5).

Este tipo de normativa se inscribe en un proceso más general y profundo de cambios en el sistema educativo chileno que buscan incidir en la forma de comprender y desarrollar la profesión docente y, en consecuencia, tener un impacto en las interacciones que se realizan en el aula, tales como la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015), la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.093, 2016) y la Ley Sistema de Educación Pública (Ley 21.040, 2017).

Bajo estas consideraciones, es importante reconocer el gran desafío que conlleva entroncar en la realidad de las escuelas programas de formación basados en una teoría pedagógica formativa junto con espacios de formación continua que aseguren el derecho del profesorado a una formación permanente tal como lo promueve la Ley 20.093. En este caso, la evaluación desde un enfoque formativo quizá no se ha desarrollado suficientemente en la formación inicial docente (Agencia de la Calidad, 2016; Mineduc, 2017; UCE-Mineduc, 2018), quedando el desarrollo de estas capacidades situado en espacios de autoformación o de formación continua reducida a la transmisión de conocimientos para la elaboración de instrumentos.

En definitiva, la evidencia especializada propone a los/as docentes desarrollar capacidades profesionales que hagan parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, desafiándolos a pensar elementos que son fundamentales en su trabajo profesional como, por ejemplo, qué didáctica es mejor para instalar en mi curso, cómo incluir las diversidades de formas de aprender de los/as estudiantes, cómo mediar las interacciones pedagógicas en el aula a partir de las evaluaciones, todas estas decisiones que, por cierto, implican aprendizajes que fortalecen la toma de decisiones profesionales en un proceso donde la evaluación bien puede entenderse como aprendizaje, tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes. Es importante entender que la evaluación produce aprendizajes en los/as estudiantes y también en los/as docentes, proceso que entendemos por evaluación como aprendizaje.

En este sentido, no resulta arriesgado pensar que un enfoque formativo de la evaluación abre espacio para una pedagogía en el aula que supere lo instruccional para centrarse en la formación integral de los y las estudiantes. Se trata de una teoría pedagógica de la evaluación (Black y Wiliam, 2018) que considera la *evaluación del aprendizaje o del logro*, la *evaluación para el aprendizaje* y la *evaluación como aprendizaje*.

## **2. ¿Cómo observar el desarrollo de capacidades profesionales a través del análisis de un programa de formación continua?**

En este capítulo buscamos demostrar que es posible establecer una relación estrecha entre la aplicación de un enfoque formativo de la evaluación en aula con aprendizajes que pueden incidir en el desarrollo profesional de los y las docentes. En este sentido, adherimos a lo planteado por Díaz-Barriga (2014) quien señala que estos aprendizajes ocurren cuando se realizan en un contexto auténtico, donde

la evaluación ocurre durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje y articula sistemáticamente una amplia gama de instrumentos (e-portafolios, escalas, rúbricas, etc.) e implica a diferentes agentes (autoevaluación del estudiante, coevaluación de pares, heteroevaluación del docente). La evaluación de las capacidades profesionales genera un conocimiento a partir de la reflexión permanente que posibilita la retroalimentación del proceso de enseñanza (dimensión formativa) y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes (dimensión formadora) (p.42).

En concordancia con lo anterior presentaremos a continuación una indagación en la incidencia de un programa de formación continua que buscó desarrollar capacidades profesionales en los y las profesores/as para implementar un enfoque formativo de evaluación. En el desarrollo del programa estudiado, a partir del trabajo realizado por las y los participantes, se fueron evidenciando estas capacidades y se puede, por tanto, sacar conclusiones sobre cómo implementar este tipo de programas.

El programa que fue objeto de esta indagación se denomina "Acompañamiento en la implementación de prácticas de evaluación de aula desde un enfoque formativo" y fue puesto en marcha a partir de la colaboración entre la Corporación Municipal de Renca y profesionales del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El acompañamiento realizado entre los meses de agosto de 2018 y diciembre de 2020 tuvo su foco puesto en el desarrollo profesional docente por medio de la aplicación de un enfoque formativo de la evaluación. En este programa participaron 253 docentes pertenecientes a 14 escuelas y liceos bajo la administración de la Corporación Municipal de Renca, en la Región Metropolitana de Santiago. El programa respondió a la necesidad de generar capacidades profesionales en evaluación formativa en coherencia con los marcos normativos vigentes. Se utilizó un diseño flexible pues se consideraron, como base del programa, las necesidades del contexto y el diálogo entre los distintos actores.



El programa analizado incluyó contenidos de evaluación formativa organizados en las siguientes modalidades:

- A. Formación Comunal:** espacio de discusión de los contenidos guiado por relatores de la Universidad de Chile. En este espacio se realizaron talleres a partir de los referentes teóricos que sustentan el enfoque formativo de la evaluación. En este espacio de formación participaron 253 docentes entre agosto de 2018 y diciembre de 2020<sup>11</sup>.
- B. Talleres de Paneles Comunales:** este espacio se desarrolló para la totalidad de los participantes y estuvo constituido por el equipo de gestión comunal, jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas y docentes que estaban aplicando en aula el enfoque formativo de la evaluación. Se desarrollaron seis sesiones en el periodo que va entre agosto de 2018 y marzo de 2019. En este espacio participaron 47 docentes, 3 profesionales del equipo técnico de la Corporación Municipal y 15 encargados/as de las Unidades Técnicas Pedagógicas. El trabajo consideró aplicación de grupos focales y plenarios, donde se sistematizaban los resultados.
- C. Formación Intensiva:** el objetivo de este espacio fue entregar herramientas básicas para integrar e implementar de modo gradual en los colegios el enfoque formativo de la evaluación. Esta modalidad se desarrolló el primer semestre de 2019 y se incorporaron al trabajo en las escuelas 110 profesores y profesoras. Se realizó en modalidad relatoría en uno de los liceos de la comuna.
- D. Formación y Apoyo a Grupos Motores:** el objetivo de esta modalidad fue ofrecer a los y las docentes el apoyo de tutores de la Universidad de Chile quienes fueron quincenalmente a trabajar con ellos/as en espacios de reflexión pedagógica, con el propósito de apoyar la aplicación de diseños de evaluación formativa con sus estudiantes. Este grupo de profesores y profesoras que se fue consolidando en las escuelas (participantes del año 2018 y 2019) se denominó "grupo pedagógico motor".
- E. Sistematización de Experiencias:** esta modalidad tuvo por objetivo generar registro del proceso para, por una parte, elaborar conocimiento susceptible de ser distribuido entre otros/as docentes y, por otra, tomar decisiones pedagógicas basadas en este registro. Esta sistematización estuvo a cargo del equipo académico que llevó a cabo la acción formativa, permitiendo generar conocimiento a partir de la indagación de los saberes de los y las participantes del proceso.

Dada la naturaleza de los contenidos del programa y sus modalidades de aplicación, buscamos observar el desarrollo de las siguientes capacidades profesionales:

1. Capacidad para comprender funciones, finalidades y diseños de evaluación desde distintos enfoques de evaluación reconociendo en su contexto sus posibilidades y limitaciones.
2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación basados en finalidades formativas, aplicar diseños auténticos que permitan analizar evidencias de aprendizaje con objeto de retroalimentar a los/as estudiantes y tomar decisiones profesionales.

---

<sup>11</sup> Dadas las condiciones de emergencia sanitaria provocadas por la pandemia de coronavirus, fue decretada la suspensión de clases en todos los establecimientos educacionales del país y, por este motivo, el programa de acompañamiento de 2020 fue realizado vía plataforma digital.

Para los fines de nuestra indagación utilizamos los informes de proceso e informes finales que el programa de formación fue realizando durante su aplicación. En total analizamos 3 informes de proceso y los dos informes finales del año 2019 y 2020. Estos informes son instrumentos de seguimiento y gestión de las distintas modalidades del programa que contienen información de diverso tipo. Para el objeto de este capítulo fue seleccionada la siguiente información:

- Registro y síntesis del proceso de sistematización que nos permite observar la capacidad de los y las participantes de posicionarse frente a los enfoques evaluativos en el contexto de la actualización de los reglamentos de evaluación de las 14 escuelas y liceos municipales de Renca.
- Resultados de un ejercicio de evaluación del periodo 2017–2018 que consistió en la elaboración de un portafolio por parte de cada grupo de profesores/as correspondientes a la escuela o liceo de pertenencia. El reporte de evaluación de estos portafolios permite observar grados de apropiación de los distintos enfoques de evaluación y la capacidad profesional para diseñar e implementar acciones desde un enfoque formativo de la evaluación.

Para el análisis de estas dos fuentes de información, elaboramos una rúbrica holística basada en las capacidades profesionales definidas como objeto de indagación. Esta rúbrica holística<sup>12</sup>, propia del enfoque formativo de evaluación, nos permite reconocer las capacidades profesionales que se desprenden de los informes y de la producción de los portafolios. Este instrumento, por un lado, nos ayuda a construir juicio valorativo sobre calidad de los desempeños realizados por los y las participantes entregando un panorama sobre el aprendizaje profesional desplegado en los trabajos que realizan los profesores y las profesoras, en el contexto de una acción de formación continua, dado que la rúbrica ordena desempeños en orden progresivo. Por otro lado, es una herramienta metodológica para reportar el grado de incidencia del programa de formación, permitiendo hacer reportes por participantes o por grupo de participantes. Como se observa en la Tabla 1, la rúbrica holística describe las dos capacidades profesionales detalladas anteriormente, integradas en un continuo de niveles de logro.

---

**12** Una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los y las estudiantes que incluye descripciones de los niveles de calidad de desempeño sobre los criterios. En este caso se integran dos criterios que describen desempeños profesionales. El propósito principal de las rúbricas es el de evaluar desempeños descritos como capacidades profesionales en una progresión que va desde desempeños en nivel inicial D hasta desempeños en nivel A más complejos. Ver más sobre elaboración de rubricas desde un enfoque formativo en Brookhart, 2013.

**Tabla 1***Rúbrica holística para la evaluación de capacidades profesionales*

Descripción del Criterio a observar	Capacidad para reconocer distintos enfoques de evaluación en aula, aplicando diseños evaluativos auténticos que le permiten analizar evidencias de aprendizaje con objeto de retroalimentar a sus estudiantes y tomar decisiones.
Nivel	Descriptor del desempeño
A	Comprende funciones y finalidades de los enfoques de evaluación construyendo argumentaciones sobre cómo y para qué se implementan de manera autónoma diseños, instrumentos y procesos evaluativos. Elabora procesos de análisis de evidencia y retroalimenta a sus estudiantes, tomando decisiones para futuros diseños. A la vez, es capaz de elaborar procesos de análisis de evidencia y retroalimentar a sus estudiantes.
B	Comprende funciones y finalidades de los enfoques de evaluación para implementar diseños, instrumentos y procesos evaluativos basado en el contexto de su enseñanza. A la vez, es capaz de expresar una postura sobre posibilidades y limitaciones en la aplicación del enfoque formativo en aula.
C	Identifica funciones y finalidades de los enfoques de evaluación. Expresa opiniones sobre su utilidad y elabora diseños, instrumentos y procesos evaluativos en el contexto del programa de formación.
D	Distingue características de los enfoques de evaluación y elabora diseños, instrumentos y procesos evaluativos en el contexto del programa de formación.

*Fuente: elaboración propia.*

### 3. Resultados

#### ***Análisis de la información del proceso de sistematización***

Como se mencionó, la información se produce en el contexto de actualización de los Reglamentos de Promoción, Calificación y Evaluación en el periodo final del proyecto 2018. En el informe final de 2018 se reporta la conformación de 3 grupos focales en torno a esta temática. Una síntesis de esta información es recogida del reporte final 2018:

El objetivo de esta actividad consistió en sintetizar y consensuar las principales orientaciones, finalidades y acciones relevantes para los equipos directivos y de apoyo a la gestión educativa, respecto a la conformación de un reglamento de evaluación en la comuna. Para profundizar en esta instancia, se realizaron dos paneles comunales, donde se reunían todos los participantes y, mezclados aleatoriamente, se organizaban en grupos de trabajo. Cada grupo nombró un relator y un sistematizador de acuerdos y disensos (Extracto del Informe final, 2018).

La metodología de trabajo utilizada en los grupos de discusión compuesto por distintos participantes se organizó en tres ejes: principios, finalidades y acciones vinculadas al enfoque evaluativo que se desea promover en los reglamentos de evaluación.

Finalmente, la información producida por los talleres puede organizarse utilizando 5 conceptos claves (en orden de recurrencia): diversidad, aprendizaje, evaluación integrada, profesión docente y retroalimentación. En torno a estos conceptos se organizan los principios junto a las acciones sugeridas por los y las docentes. En la siguiente tabla se muestra la síntesis de los tres grupos focales, ordenados por principios y acciones.

**Tabla 2***Principios y acciones propuestas*

Principios recurrentes	Acciones propuestas
Modelos evaluativos centrados en la diversidad	<p>Desarrollar instancias de evaluación formativa dentro de las clases.</p> <p>Eliminación del número mínimo de evaluaciones.</p> <p>Aumentar modalidades de evaluación que incluyan diversas metodologías y que respondan a los estilos de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes: portafolios, investigaciones, presentaciones, disertaciones, narrativas, entre otros.</p>
Evaluación como elemento clave de las competencias docentes	<p>Socializar los reglamentos de evaluación con toda la comunidad educativa.</p> <p>Desarrollar compromisos con los y las estudiantes respecto a las pautas y evaluaciones realizadas.</p> <p>Las planificaciones deben proporcionar oportunidades para los y las estudiantes, y presentar las metas y criterios a evaluar.</p> <p>Evaluación sistemática y permanente que monitoree el progreso del estudiante, centrado en el proceso y no en la calificación.</p>
Retroalimentación como acción fundamental de la relación entre docentes y estudiante	<p>Seguimiento efectivo en el proceso de aprendizaje, recibiendo orientaciones constructivas respecto a las formas de aprendizaje y los aprendizajes pendientes por desarrollar.</p> <p>Informar a los estudiantes sobre las prácticas evaluativas, el propósito y fin de las evaluaciones.</p> <p>Retroalimentación caracterizada por lenguaje optimista y que potencie los logros más que las dificultades del estudiantado, para fortalecer su motivación por el aprendizaje.</p>
Aprendizaje como foco fundamental de los reglamentos y acciones evaluativas	<p>Diseñar objetivos pertinentes y coherentes que apunten a desarrollar y fomentar aprendizajes claves.</p> <p>Proporcionar instancias de autorreflexión y autoconocimiento en los y las estudiantes.</p>

*Fuente: elaboración propia, basada en Informe final 2018.*

La tabla precedente muestra un acercamiento comprensivo al enfoque formativo de la evaluación, proponiendo acciones para incluir las diversidades presentes en el aula, disminuir la función y peso de las calificaciones e incluir la retroalimentación como parte de la enseñanza. A la vez, es interesante la vinculación que se observa entre el enfoque evaluativo y el desarrollo profesional docente, ya que se infiere que la comprensión de un enfoque formativo de la evaluación, con las características de inclusión y centrado en el aprendizaje, es parte de las capacidades profesionales como condición de su ejercicio.

También es posible observar la propuesta de ubicar las capacidades profesionales en el contexto de la relación con los y las estudiantes en un proceso de apertura a la participación en actividades de coevaluación y autoevaluación como ayuda a la autorregulación de su propio aprendizaje, tal como se observa en la siguiente cita recogida de los grupos focales:

(...) se propone que la evaluación debe propender a desarrollar en los estudiantes las capacidades, de acuerdo con el contexto donde provienen, identificando las fortalezas y eventuales debilidades que ellos y ellas poseen para aprender.

En una segunda idea, se propone la integración y orientación a la diversidad a través de la participación de todos los estudiantes, por lo que el reglamento debe considerar y garantizar oportunidades de aprendizaje para todos quienes estudian en la comuna (Grupo Focal, Panel Comunal, noviembre, 2018).

En resumen, en este análisis de la información recogida se puede observar el posicionamiento de los participantes desde un enfoque de evaluación con foco en la diversidad y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Este posicionamiento promueve acciones que inciden en las interacciones entre estudiantes y entre profesores, particularmente en los diseños y estrategias de retroalimentación como un proceso que integra la enseñanza y el aprendizaje.

Relacionando esta información con el objetivo de nuestra indagación, podemos constatar que en el contexto de un programa de formación continua, a partir de las actividades desarrolladas, la capacidad profesional que se observa en este análisis es la de comprender funciones, finalidades y diseños de evaluación desde distintos enfoques de evaluación reconociendo en su contexto sus posibilidades y limitaciones.

Utilizando la rúbrica que hemos elaborado, el grado de apropiación se encuentra en el nivel B que corresponde a "Comprende funciones y finalidades de los enfoques de evaluación para implementar diseños, instrumentos y procesos evaluativos basado en el contexto de su enseñanza. A la vez, es capaz de expresar una postura sobre posibilidades y limitaciones en la aplicación del enfoque formativo en aula".

### **Análisis de los portafolios**

La formación comunal del periodo agosto-diciembre de 2018 definió como producto para evaluar la acción formativa de los/as profesores/as participantes, la elaboración de un portafolio pedagógico<sup>13</sup>. Este reúne las actividades y talleres realizados durante la acción formativa. Fue de interés para nuestra indagación, sistematizar los resultados de los portafolios ya que estos se convierten en una evidencia significativa del trabajo realizado por los y las docentes en sus propias escuelas. En los portafolios se puede apreciar que se diseñan estrategias de evaluación donde se incluye elaboración de criterios y escenarios de evaluación, se aplica a estudiantes de los y las docentes participantes, y luego se analiza la información recogida, retroalimentando y reflexionado sobre las decisiones pedagógicas que se deben adoptar. Los portafolios fueron realizados por el grupo pedagógico motor en formato grupal, uno por cada escuela o liceo. Cada grupo de profesores/as junto a su jefe o jefa de Unidad Técnica elaboró el portafolio orientado por los siguientes criterios de evaluación:

*C1, Elaboración de criterios de evaluación.* Se refiere a que el criterio presenta coherencia entre sus elementos: habilidades, contenidos y actitudes indicados en la descripción de cada dimensión están relacionados con los objetivos de aprendizaje seleccionados y con los sentidos determinados para ellos. Su descripción es comprensible, precisa y pertinente, en términos que aluden a los aprendizajes centrales de la disciplina. Además, el criterio constituye una descripción de la progresión de los aprendizajes a evaluar, considerando una complejización e intensificación de estos, tomando en cuenta su descripción completa, desde la que se establecen las distinciones entre cada nivel. El criterio es desafiante, pero alcanzable para los y las estudiantes del nivel y contexto en particular.

<sup>13</sup> Un portafolio pedagógico es un instrumento de evaluación que permite seleccionar un conjunto de trabajos realizados por los y las estudiantes (en este caso los y las participantes del programa de formación continua). Esta selección de trabajos no es arbitraria, ya que es guiada por un criterio o conjunto de criterios de evaluación que ayudan a construir un juicio evaluativo del desempeño en un periodo de tiempo.

*C2, Diseño de escenario de evaluación.* Se refiere a la coherencia del escenario con los criterios de evaluación, en el sentido de que permite recoger evidencia de los aprendizajes a evaluar y sus elementos no contienen aspectos que se desvinculen, no den alcance o excedan al criterio. Las diferentes fases o etapas del escenario tienen conexión entre sí. El escenario explicita el desempeño de los y las estudiantes en relación con el criterio, a partir de la generación de evidencia por medio de instancias variadas, formales e informales, de recogida de información. Además, se explicita con claridad las condiciones del escenario en cada una de sus etapas, así como las formas en que se espera recoger información sobre el aprendizaje de los y las estudiantes.

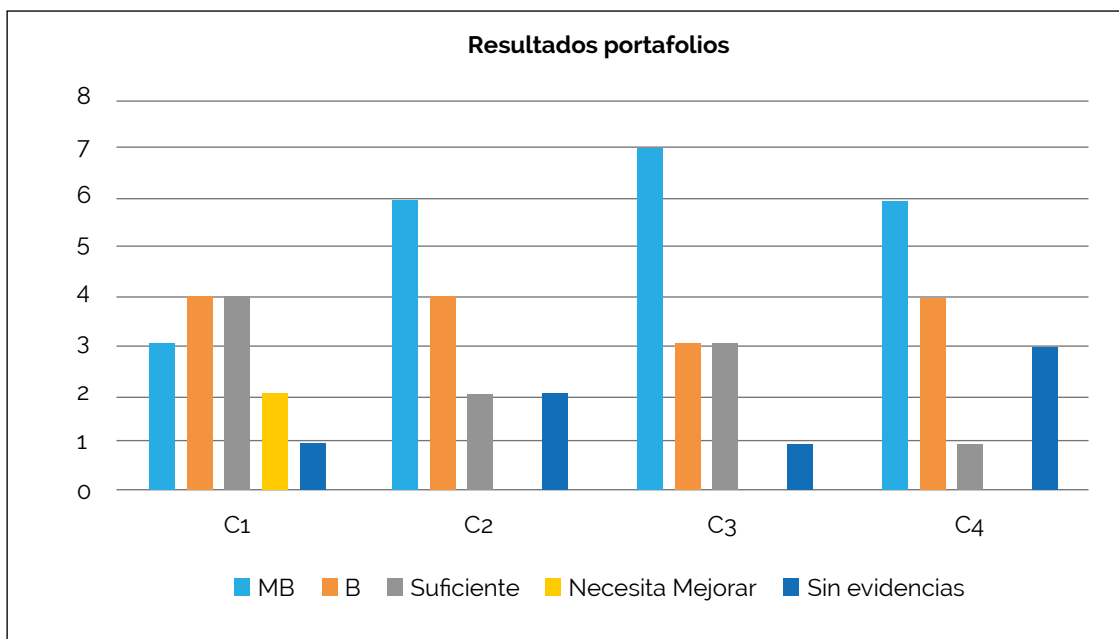
*C3, Análisis de evidencia y retroalimentación.* Se refiere a la capacidad de analizar evidencia de los aprendizajes de sus estudiantes en coherencia con el criterio preestablecido, identificando las dimensiones más desarrolladas por el curso y aquellas que requieren mayor apoyo, para tomar decisiones didáctico-evaluativas que le permitan redireccionar su práctica docente. Además, considera la capacidad de retroalimentar cualitativamente y de forma descriptiva los aprendizajes logrados por los y las estudiantes, realizando juicios que permitan identificar las debilidades y fortalezas de estos/as en coherencia con el criterio preestablecido.

*C4, Reflexión crítica.* Se refiere a la capacidad de reflexionar críticamente respecto de las propias prácticas evaluativas desarrolladas para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, identificando aquellos elementos que se deben transformar para favorecer aprendizajes en coherencia con los criterios de evaluación, proponiendo caminos de acción para su transformación y asumiendo un posicionamiento argumentado desde referentes teóricos y desde su propia experiencia docente.

A continuación, se presenta un gráfico de datos agrupados, donde se distingue el resultado por cada criterio.

**Figura 1**

*Resultados agregados por criterio*



Nota: "sin evidencias" significa que los y las docentes diseñaron criterios y escenarios de evaluación, sin embargo, no aplicaron los instrumentos con sus estudiantes.

La gráfica permite observar los resultados agrupados por criterio según su nivel de logro. Según el detalle, 4 establecimientos alcanzan en todos los criterios el nivel de Muy Bueno; 6 establecimientos se encuentran en rango Bueno y Muy Bueno; 3 establecimientos se encuentran en rangos de Suficiente y Requiere mejorar. Por otro lado, en el análisis por cada criterio aplicado es posible observar que los criterios "Diseño de escenarios de evaluación" junto al de "Análisis de evidencia y retroalimentación" fueron los criterios mejor logrados; todas las escuelas se encuentran en rango de Bueno y Muy Bueno. Menos logrado, se encuentra el criterio 1 referido a la Elaboración de Criterios de Evaluación.

Relacionando esta información con el objetivo de nuestra indagación, podemos constatar que, en el contexto de un programa de formación continua, a partir de las actividades propuestas, en este caso la elaboración de un portafolio, el grado de apropiación se encuentra en el nivel A. En el ejercicio del portafolio no solo se observa que existe una comprensión de los enfoques evaluativos, sino que también tiene lugar la aplicación de diseños de evaluación coherentes con criterios de evaluación y retroalimentación a sus estudiantes junto con la reflexión de este tipo de prácticas. Todo aquello nos lleva a señalar que el conjunto de docentes participantes se encuentra en el nivel A de la rúbrica, que corresponde a "Comprende funciones y finalidades de los enfoques de evaluación construyendo argumentaciones sobre cómo y para qué se implementan de manera autónoma diseños, instrumentos y procesos evaluativos. Elabora procesos de análisis de evidencia y retroalimenta a sus estudiantes, tomando decisiones para futuros diseños. A la vez, es capaz elaborar procesos de análisis de evidencia y retroalimentar a sus estudiantes".

#### **4. Aspectos que deben considerarse para el desarrollo de capacidades profesionales**

Los resultados de la indagación realizada permiten relevar, en primer lugar, el carácter participativo y situado que debe tener la formación continua. En el caso analizado, observamos que la participación de los actores, directores/as, docentes, jefas/es de Unidades Técnicas, junto con un equipo de tutores pertenecientes al equipo de la universidad, genera transformaciones en la forma de apropiarse de los contenidos trabajados. Esto ocurre, no solo porque estas transformaciones encuentran su sentido en el trabajo escolar cotidiano sino porque, a partir de la reflexión conjunta, se generan procesos de validación del conocimiento que allí se está discutiendo. La oportunidad de usar los contenidos de la formación para reflexionar las finalidades, principios y acciones que llevarán, en este caso, a generar reglamentos de evaluación o a elaborar diseños de evaluación para sus propios estudiantes, favorece la toma de decisiones de los/as propios/as incumbentes en calidad de paridad participativa, es decir, los actores involucrados participan en igualdad de condiciones bajo una finalidad común. A la par en este proceso, la formación continua se transforma en una comunidad de aprendizaje que desarrolla capacidades profesionales. Este tipo de formaciones es una oportunidad para generar políticas docentes desde las propias comunidades integrando un principio de paridad participativa (Flórez y Olave, 2020).

En segundo lugar, dado que esta indagación se construyó bajo el supuesto de que la aplicación de un enfoque formativo de evaluación genera desarrollo profesional docente (Brookhhart, Moss y Long, 2009; Gardner *et al.*, 2016), es necesario considerar que un programa de formación continua para docentes en ejercicio debiera ser suficientemente flexible para que las estrategias o modalidades de formación vinculen los contenidos de la formación con la realidad y contingencia de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, la transferencia al aula debe ser parte del mismo programa con pertinencia a las características de sus estudiantes. El ejercicio de elaborar portafolios como una herramienta de evaluación formativa vinculó los contenidos del

curso con las características y necesidades de sus propios estudiantes, ya que la elaboración de un portafolio es una oportunidad para que los/as docentes reflexionen juntos/as sobre un determinado enfoque de evaluación, a la vez que diseñen y tomen acciones sobre los resultados de sus diseños. El portafolio permite observar también ejemplos de retroalimentación realizada a los/as estudiantes, por tanto se puede inferir un mayor grado de apropiación de las capacidades puestas en observación en este ejercicio. En consecuencia, una característica que debiese ser tomada en cuenta para el desarrollo de capacidades profesionales es la flexibilidad en el uso de estrategias e instrumentos, junto con el carácter situado de cada formación continua.

Como hemos expresado, el carácter participativo, flexible y situado de la formación continua ofrece oportunidades para el desarrollo de capacidades profesionales. Estas características favorecen la aplicación de un enfoque formativo de la evaluación, tal como lo hemos mencionado en la revisión de antecedentes, dado que este enfoque se inserta en la práctica con un sentido pedagógico, construyendo efectivamente un puente entre quien aprende y quien enseña.

Finalmente, cabe destacar la opción metodológica que utilizó la indagación de la que da cuenta este capítulo, ya que se nutre de los informes y productos que son propios de la gestión de un programa de formación continua. En este caso se utilizaron como objetos de análisis para observar un aspecto que se desea valorar: el desarrollo de capacidades profesionales. El uso de una rúbrica que identifica estas capacidades y ordena los desempeños en una progresión demostró ser un instrumento que favorece el análisis y que puede ayudar a dar seguimiento a las acciones propuestas en un programa de formación continua de carácter situado, flexible y participativo, en el marco de la actual normativa vigente.

## Referencias

- Agencia de la Calidad (2016). Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/1947>
- Baird, J. (2018). *On different paradigms of educational assessment: Implications for the relationships with learning and teaching*. The British Psychological Society.
- Baird, D. A., Hopfenbeck, T. N. y Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1319337
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, (5), 7-74.
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(6), 551-575.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. En J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice*, (pp. 47-63). Holt, Rinehart & Winston.
- Brookhart, S. (2013). *Cómo crear rubricas para la evaluación y calificación formativa*. ASCD.
- Brookhart, S., Moss, C. y Long, B. (2009). Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67.



- Caicedo, J. (2013). Reforma educacional de 1965 en Chile: participación de Mario Leyton. *Revista Diálogos Educativos*, (2), 2-17.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación docente de educación básica en México. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 36-56.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43.
- Flórez, M.T. y Olave, J.M. (2020) Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto éxito escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educativa*, Araraquara, 24(1), 867-890.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Gardner, J., Harlen, W, Hayward, L y Stobart, G. (2016). *Developing teacher assessment*. University Press.
- Ley 20.845 de 2015. De Inclusión Escolar, que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 1 de abril de 2016.
- Ley 21.040 de 2017. Que crea el Sistema de Educación Pública. 26 de noviembre de 2017.
- Mineduc (2017). Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la Normativa de evaluación, calificación y promoción. Estudio realizado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- UCE-Mineduc (2018a). *Política de fortalecimiento de evaluación de aula*. Mineduc.
- UCE-Mineduc (2018b). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67, 2018*. Mineduc.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, (18), 119-144.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39- 82). Rand McNally.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En M. Aguilar *et al.* (Eds.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, (21), 15-20.







# SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



FACULTAD  
DE FILOSOFÍA  
Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

ISBN: 978-956-404-704-1



9 789564 104704 1

ISBN: 978-956-404-705-8



9 789564 104705 8