

Jorge Rojas Bravo | Jorge Ulloa Garrido

Editores

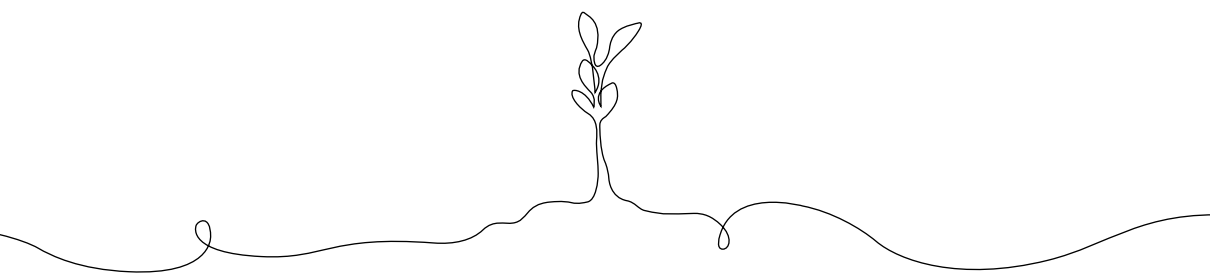
Desarrollo Profesional Docente



¿Cómo liderar procesos de mejoramiento
de las capacidades docentes?

Desarrollo Profesional Docente

¿Cómo liderar procesos de mejoramiento
de las capacidades docentes?



Jorge Rojas Bravo - Jorge Ulloa Garrido

Editores



Peer Review

Libro sometido a evaluación de pares externos. Las investigaciones contenidas en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo sobre él, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

Sobre los editores

Jorge Manuel Rojas Bravo / jorgemanrojas@udec.cl



Sociólogo, PhD University of Sydney, Australia. Profesor Asociado, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente participa como encargado de la línea de investigación, Centro de Liderazgo + Comunidad. Realiza clases de pre y postgrado en el área de las Metodologías de la Investigación. Docente responsable de la asignatura de Metodologías Cualitativas en Educación del Doctorado de Educación de la Universidad de Concepción.

Sus proyectos actuales están en el área del liderazgo escolar para el desarrollo profesional docente (DPD) y la promoción de uso de datos para las decisiones de mejora educativa. Actualmente lidera un proyecto Fondecyt Iniciación 11230442 ANID (2023-2026), y desarrolla un proyecto de DPD con escuelas de la comuna de Talcahuano.

Jorge Arnoldo Ulloa Garrido / jorulloa@udec.cl



Profesor de Historia y Geografía, Dr. en Educación de la Universidad de Córdoba, España. Profesor Asociado, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, donde se desempeña en el área de análisis organizacional y liderazgo. Director Ejecutivo del Centro de Liderazgo para la mejora en Red +Comunidad y miembro del Directorio del mismo Centro. Su área de desarrollo como investigador y consultor se enfoca en el Liderazgo Escolar, Mejora

Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. Ha sido director del Magister en Gestión y Liderazgo Educativo en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, entre los años 2013 y 2023; subdirector de Educación Continua de la misma institución.

Actualmente lidera la iniciativa educativa "Alianza de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo". Iniciativa que se encuentra anclada y vinculada a la Red Global de Aprendizaje Profundo, la cual se establece en Canadá, liderada por Michael Fullan y Joanne Quinn. De la misma forma, lidera la vinculación con CEIBAL, Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales en Montevideo, Uruguay. Y, por último, lidera el proyecto de Desarrollo Profesional Docente con establecimientos de la comuna de Talcahuano, iniciativa adscrita al Centro +Comunidad.

Desarrollo Profesional Docente:
¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes?

Jorge Rojas Bravo, Jorge Ulloa Garrido
Editores

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Registro de Propiedad Intelectual N° 2024-A-7021 año 2024

ISBN 978-956-227-593-4 (Digital) / ISBN 978-956-227-592-7 (Impresa)



Editorial Universidad de Concepción, Concepción – Chile

Primera edición: Noviembre de 2024

Dirección editorial: Óscar Lermanda

Diseño de portada y diagramación: Valeria Herrera

Se agradece el financiamiento otorgado al Ministerio de Educación
con su proyecto de Centros de Liderazgo Educativo.

Se agradece el financiamiento al Centro de Liderazgo para la mejora en red,
+Comunidad, 2020-2024

Índice

Introducción	11
<h2>Capítulo 1.</h2>	
La Política de Desarrollo Profesional Docente	17
• Desafíos del desarrollo profesional docente desde la institucionalidad escolar	19
• Aprendizaje profesional y orientaciones de política pública: Análisis documental de la ley 20.903 y las orientaciones de política pública derivadas	49
<h2>Capítulo 2.</h2>	
Rol de los equipos de liderazgo y sostenedores en el Desarrollo Profesional Docente	77
• Desarrollo profesional docente: Una experiencia de acompañamiento a equipos de liderazgo	79
• Condiciones para el desarrollo profesional docente: Retos y oportunidades	103
• Asociaciones colaborativas de investigación y práctica: Una oportunidad de aprendizaje profesional al implementar ciclos cortos de mejora	139
• Liderazgo distribuido y comunidades profesionales de aprendizaje ampliadas: Reflexiones sobre sus características y potencialidades	169
<h2>Capítulo 3.</h2>	
Experiencias de Desarrollo Profesional Docente	191
• Programa de colaboración escolar: Desarrollo de práctica conjunta mediante una alianza liderada por pares para la mejora escolar	193
• Una experiencia de desarrollo profesional colaborativa y reflexiva: El caso del Liceo Santa Leonor de Talcahuano	233
• La evaluación desde la concepción de educadoras y docentes: Experiencias en el marco de un proyecto de evaluación formativa	261
• Liderazgo pedagógico en la formación docente: Una experiencia en la Universidad de Atacama	293
• Vínculo Centros Educativos-Universidad: Experiencia para el desarrollo del liderazgo en la Formación Inicial Docente	311
Biografías	331
Centro educativo para la mejora en red +Comunidad	337

Introducción

La preocupación e investigación sobre la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente es de larga data, pero cobra nuevos matices no sólo a nivel nacional sino que también global, a partir de recientes y persistentes demandas referidas a equidad y calidad de la educación.

Al respecto, el último informe de las Naciones Unidas centrado en la Profesión Docente (ILO, United Nations y UNESCO, 2024) incluye entre sus recomendaciones centrales dos temas enteramente atinentes al contenido de este libro. El primero, llama a “mejorar la calidad y estimular la innovación en la enseñanza a través de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida” indicando que la “formación inicial docente necesita transformarse para así preparar docentes como líderes en un nuevo contexto de aprendizaje y para nuevos roles”. Es decir, prepararlos

“para que no sean sólo quienes proporcionan información sino como guías y líderes activos e innovadores respecto de los procesos de aprendizaje y desarrollo social de sus estudiantes, apoyando el desarrollo de habilidades más elevadas de pensamiento, de resolución de problemas como también la capacidad de aprender en forma independiente y cooperadora” (p. 7).

La segunda recomendación del texto indica que la capacidad de liderazgo que necesitan asumir los docentes debe acrecentarse

mediante un “desarrollo profesional docente de alta calidad” y con las siguientes características: “duración sostenida, contenido focalizado, centrado en aprendizaje activo y colaborativo, modelador de prácticas efectivas, mediante apoyo formativo estimulador y experto, y con oportunidades para retroalimentación y reflexión” (p.7). Además, el Informe indica que “las políticas deben promover a la enseñanza como una profesión colaborativa, con espacio, tiempo y recursos adecuados para planificar en forma colaborativa, participar en comunidades de práctica y para la práctica reflexiva entre docentes, dentro y fuera de sus instituciones educativas” (p.7). A partir de lo anterior, los contenidos de este libro no sólo dan cuenta de los temas señalados, sino que también, desde la investigación y la experiencia, aportan evidencia sobre formas concretas de caminar en la dirección indicada.

Si bien, la mayor parte de los artículos del libro se centran en investigaciones realizadas con docentes, directivos, en contextos escolares, también se refieren directa o tangencialmente a las políticas relevantes en Chile. No cabe duda que hay dos áreas que han afectado el trabajo docente y que de alguna manera se relacionan: el efecto de la pandemia y el cierre de las escuelas durante un período de casi dos años, situación estudiada tanto en Chile como a nivel internacional (Órdenes y Rossel, 2020; Ávalos, Flores y Araneda, 2021) y el impacto de las nuevas tecnologías sobre la enseñanza y la formación inicial docente (Silva, Usart y Lázaro, 2019). Estas condiciones de nivel macro se analizan en el primer artículo del libro escrito por Donoso-Díaz, presentándolos como desafíos que necesita asumir la formación continua de docentes desde las instituciones escolares. El artículo es amplio en su discusión abarcando el desarrollo histórico/político de la formación docente en Chile para centrarse luego en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.90, 2016).

El contenido de esta Ley y de otros documentos de política educacional es abordado a su vez, desde una perspectiva analítico-crítica, en el artículo de Gajardo, Muñoz y Urra-Barra mediante análisis cualitativo documental. Su conclusión es relativamente

cuestionadora respecto de las políticas examinadas, en el sentido de que estas acentuarían más la agencia que la colaboración docente, debilitando a su vez la importancia de la autonomía profesional. Concretamente, el análisis sugiere que las referencias a la reflexión y colaboración docente en los documentos se proponen en el contexto de la “lógica de déficit” sustentada en los procesos de evaluación del desempeño docente. Si bien Gajardo, Muñoz y Urra-Barra valoran el que la Ley 20.903 reconozca que la capacidad docente puede relacionarse con resultados de aprendizaje de estudiantes y/o innovación en las prácticas de enseñanza, consideran que la Ley no visibiliza suficientemente la integración de conocimientos, creencias y actitudes como meta del desarrollo profesional docente.

Las comunidades escolares, sus formas de trabajo, y la efectividad de sus acciones son el resultado del trabajo profesional de docentes y directivos, y también del compromiso de sus sostenedores. Desde distintos ángulos, varios de los artículos del libro enfrentan estos temas. Destacable, en cuanto enfoque poco usual, es el estudio sobre el rol y experiencias de equipos directivos que se involucran en el desarrollo profesional docente en sus establecimientos. Mientras que el artículo de Maureira, Bolívar y Domingo examina a nivel teórico la relación entre liderazgo distribuido y comunidades profesionales de aprendizaje, el de Rojas et al. presenta un estudio basado en entrevistas sobre la experiencia de directivos comprometidos en el desarrollo profesional de sus docentes. Estos artículos permiten ver el beneficio que tiene para la escuela en su conjunto el que se produzca una conjunción formativa entre directivos y docentes.

Más específicamente, otros dos estudios describen y analizan la experiencia de asociación colaborativas entre líderes escolares, sostenedores y académicos/investigadores. El primero, de Ulloa Garrido y Rojas Bravo relata la experiencia de trabajo colaborativo que reunió durante tres años a facilitadores externos, autoridades municipales y equipos directivos/docentes escolares con el fin de diseñar, implementar y evaluar planes locales de Desarrollo

Profesional Docente. Se destaca el logro de resultados positivos en términos no sólo del proceso de colaboración horizontal sino también en el mejoramiento de capacidades de liderazgo de las autoridades y la satisfacción laboral de los docentes involucrados. El artículo sobre asociaciones colaborativas escrito por Cortés, Aravena, Chávez, González y Sánchez relata un estudio de dos años de duración realizado en 14 establecimientos educativos de la provincia de Limarí. En cada establecimiento se constituyó un equipo con directivos, docentes, sostenedor y facilitador académico que colaboraron en la realización de tres ciclos cortos de mejora según necesidades indicadas por el equipo. El estudio presenta y discute uno de estos procesos centrado en la comprensión lectora, utilizando el método de caso único para su estudio. Entre los logros más interesantes e innovadores de la experiencia, se destaca el desarrollo en docentes de capacidades técnico-pedagógicas referidas a la comprensión lectora, y de liderazgo en la autoridad técnico-pedagógica del establecimiento escolar.

Si bien, es un tema con extensa cobertura en la investigación internacional y también nacional, la colaboración reflexiva entre docentes examinada desde distintos ángulos constituye un aporte importante de este volumen. Galaz, Gajardo, Muñoz, Urra y Peralta, relatan el estudio de caso realizado en un liceo de Talcahuano sobre rutas de cambio y de aprendizaje docente estimuladas a partir de lo que caracterizan como un centro de “liderazgo más comunidad”. El artículo describe como el liceo estudiado implementó durante un año la estrategia japonesa de desarrollo profesional conocida como “estudio de clases” o “lesson study”. La experiencia permitió distinguir tres rutas o formas de cambio pedagógico desarrollados por los docentes. De estas tres rutas, los autores hacen notar que aquella que suscitó mayor reflexión y colaboración entre docentes en torno a mejorar fue la única con potencial para producir un cambio efecto y profundo. Otro artículo escrito por Zambrano y Martínez se refiere a un estudio desarrollado con el objetivo de mejorar la capacidad docente para realizar evaluaciones de tipo formativo. El contexto lo constituyó un grupo de 8 escuelas en la región de Los Ríos junto con sus educadoras y profesores de Nivel

Inicial y Educación Básica. El análisis reflexivo ocurrido en talleres permitió a los y las docentes analizar la cultura evaluativa de sus escuelas, la utilidad de sus evaluaciones y la participación de estudiantes en estos procesos.

Finalmente, dos de los artículos del libro se centran en la formación docente inicial y en el desarrollo de capacidades de liderazgo. El primero escrito por Zepeda, Noriega, Palma y Naranjo, examina la percepción de docentes en ejercicio acerca de la contribución de su formación inicial docente para ejercer liderazgo pedagógico referido al currículo y al desarrollo de competencia socio-emocional. No sorprende que la experiencia al respecto haya sido limitada. Esto se ha observado en estudios similares, dado que los y las docentes egresados de la formación inicial desarrollan su actividad pedagógica en contextos escolares nuevos o distintos de aquellos que conocieron en sus instituciones formadoras. Esto los lleva a evaluar menos positivamente el efecto de su formación inicial. Por otra parte, el estudio recoge percepciones interesantes de quienes respondieron la encuesta respecto al concepto mismo de liderazgo pedagógico: guiar, mediar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo artículo escrito por Flores, Álvarez, Araya y Gómez refiere a la formación docente y narra un trabajo conjunto de estudiantes de Pedagogía de Liderazgo y Administración Educacional en torno al fortalecimiento de la capacidad de liderazgo. El artículo describe el involucramiento de estos estudiantes en centros escolares con el fin de identificar en ellos formas y problemas referidos a liderazgo y trabajo, como también propone y realiza acciones relevantes en las escuelas. La percepción recogida de los estudiantes es positiva respecto a su conocimiento teórico y los contextos en que pudieron trabajar.

Desde otra perspectiva, cabe destacar la inclusión de un artículo que describe extensamente un proyecto de tres años desarrollado en Inglaterra, que comprendió a más de 400 escuelas primarias y que se centró en el aprendizaje profesional de los docentes. El enfoque de formación profesional docente usado se describe como *Desarrollo Profesional Conjunto* y cubre a docentes y líderes escolares.

El modelo de liderazgo utilizado, y que el estudio valida plenamente, se centra en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en cada uno de los muy diversos contextos de las escuelas participantes.

En síntesis, este libro no sólo presenta un recuento de experiencias de formación docente continua en distintos contextos chilenos y una en Inglaterra, sino que comparte la investigación realizada en torno a ellas, permitiendo ampliar lo que se sabe sobre el desarrollo profesional docente en Chile. Los artículos son detallados respecto de la diversidad de formas de investigación utilizadas y en el análisis de los resultados obtenidos. En conjunto, amplían el conocimiento sobre el campo investigativo referido a formación y desarrollo profesional docente.

Beatrice Ávalos

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B., Flores, M. A. & Araneda, S. (2021). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in Covid-19 times. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2012758>
- ILO, UNITED NATIONS & UNESCO (2024). *Transforming the Teaching Profession: Recommendations and Summary of Deliberations of the United Nations Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. Ginebra: International Labour Office. 23 Febrero 2024. https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_912921/lang--en/index.htm
- Órdenes, S. & Rossel, M. A., Coord. (2020). *Profesores en Tiempos de Pandemia. Problemáticas, Desafíos y Experiencias Pedagógicas*. Historia Activa, Colegio Inglés Católico, La Serena.
- Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. [Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay]. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>

Capítulo 1.

La Política de Desarrollo Profesional Docente



Desafíos del Desarrollo
Profesional Docente
desde la institucionalidad escolar

Sebastián Donoso-Díaz

RESUMEN

Este estudio considera el reto crucial de impulsar el Desarrollo Profesional Docente (DPD) desde las escuelas, como establece la ley promulgada el 2016. Se considera este reto desde dos dimensiones claves: primero, desde el vínculo entre formación inicial y desarrollo profesional del docente, en referencia a las nuevas visiones sobre la temática y que regularmente se han presentado desconectadas. La segunda dimensión se refiere a los aportes internacionales en este ámbito y que expresan su sinergia con las principales tendencias al respecto. A partir de ello, se analiza el Desarrollo Profesional Docente desde la escuela, destacando algunos contrapuntos y lances que demandan atención desde el punto central de estudio: el desarrollo profesional a partir de la organización escolar. Entonces, el DPD supone que el sistema atienda retos importantes de articulación entre el componente público y privado-subvencionado, entre la carrera docente y la directiva y entre los procesos de formación docente inicial y continuo y su trayectoria laboral. Dichos factores centrados en la escuela demandan una visión prospectiva de la misma y participación de sus actores fundamentales para consolidar y validar su desarrollo.

Palabras clave: Centros educativos, Chile, docentes, organización de la educación, sistema de desarrollo profesional.

INTRODUCCIÓN

La formación docente y todo aquello relacionado al desempeño profesional en aula de los profesores ha sido, desde hace mucho, un punto crucial de atención para los sistemas educativos latinoamericanos, debido a que el ejercicio de la docencia ha sido su principal recurso pedagógico, de manera que le docente suele ser el baremo de calidad de un sistema escolar, señalándose a partir de ello que la calidad de sus docentes define en gran medida la calidad del sistema escolar (Tedesco, 2012; Ávalos, 2011).

Ciertamente, también dejar en claro que el factor docente, desde los años 90, es un componente central y destacable del marco de las reformas educativas impulsadas en el continente. Estas iniciativas contemplaban mejorar las capacidades de gestión de las escuelas (i) ofreciendo incentivos a los maestros por su desempeño; (ii) incorporar sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados de aprendizajes; (iii) a la par de generar nuevos contenidos curriculares, todas estas propuestas orientadas al mejoramiento sistémico de la educación. No obstante, en la actualidad, los logros en estas materias han sido menores en equidad de procesos y de resultados de la enseñanza y también en eficiencia interna del sistema educativo (Bellei, 2020). Es claro que estos esfuerzos, tras dos décadas de implementación, no garantizaron un desarrollo educativo sostenido y significativo en la región. Razón por la cual persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y, por lo mismo, los aprendizajes de los estudiantes permanecen siendo un tema de atención sustantiva (Vaillant, 2007, 2009; Darling-Hammond et al., 2020; OCDE, 2021).

Del mismo modo, tras el retorno de la democracia el país ha impulsado distintas políticas y modalidades de formación docente, desde iniciativas puntuales como los procesos de actualización curricular de la implantación de la reforma señalada, hasta estrategias mayores como los nuevos formatos de consolidación de la formación inicial docente que alcanzaron resultados menores a

los esperados, manteniendo esta problemática en el tiempo como un elemento central que debía atenderse con esmero en los años siguientes en pos de alcanzar mejores resultados educativos (Ávalos y Assael, 2006; Ávalos, 2014; Inzunza et al., 2011).

En esta breve revisión cronológica ha de considerarse la temática objeto del presente capítulo, la política de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) normada en una ley sobre la materia (Nº 20.903), promulgada el año 2016 y que comienza su aplicación el año 2017. Dicho cuerpo legal es parte de un conjunto más amplio de macro leyes propuestas y promulgadas en el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, las que se orientan —además— a reducir la influencia del mercado en el sector escolar chileno que recibe subsidio estatal y, paralelamente, organizar en mejor forma su funcionamiento (Quintana, 2020; Donoso-Díaz, 2023).

Por ende es importante comprender el sentido del tópico en análisis, el DPD como un componente estratégico de las leyes en referencia, a saber: la Inclusión (que suprime el lucro y la selección de estudiantes y genera un sistema de admisión unificado para todos los establecimientos que reciben subsidio público), el sistema de DPD, y también de la Ley que crea el Sistema de Educación Pública (que traspasa los establecimientos escolares desde los municipios a los nuevos Servicios Locales) y la ley de Educación Superior (que fija nuevos procedimientos, instancias y criterios de financiamiento).

En este estudio se analizan algunas dimensiones sustantivas de la ley de DPD, revisando las orientaciones nacionales e internacionales sobre la materia, tomando como perspectiva de estudio la visión desde la organización del centro educativo. En este sentido se entiende “la escuela”, como genéricamente señalaba Juan Carlos Tedesco —insigne educador argentino— refiriéndose a los establecimientos escolares en su sentido más amplio.

1. NUDOS CRÍTICOS PROSPECTIVOS DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE

Las iniciativas preliminares de política en este campo, desarrolladas desde 1991 en adelante (tras el retorno a la democracia), son tributarias en grado importante de los principales efectos negativos de la reforma educacional impulsada por la dictadura desde el año 1981, la que cambió la arquitectura del sistema educativo nacional desde la educación parvularia hasta la superior, afectando al sistema escolar público de forma considerable con el traslado de su operación y dependencia desde el Ministerio de Educación a los municipios, lo que incluyó a todo el personal docente, asistentes de la educación y administrativos, junto con la infraestructura y equipamiento respectivo.

Además de cambiar radicalmente el sistema de financiamiento desde un modelo sustentado en la oferta a uno basado en la demanda, operacionalizado en el subsistido por asistencia de los estudiantes a la escuela. Es importante señalar que los municipios no tenían experiencia relevante al respecto y menos a escalas de magnitud como las que abruptamente se vieron obligados a asumir (Salazar, 2019).

En los años 80, además de los problemas señalados, el gobierno le quitó el rango de profesión exclusivamente universitaria a la formación de profesores (incluyendo educadoras de párvulos, educadores especiales y otros), lo que habilitó su dictación por otras instituciones de menor rango en este aspecto, generando con ello un descontrol muy importante en el proceso formativo e impactando en diversas dimensiones de su calidad (Ávalos, 2014). De igual manera, el marco legal en comento impidió a la Universidad de Chile continuar con la formación de profesores, generándose las Academias de Ciencias Pedagógicas, en lo que eran sus campus en las ciudades de Santiago y Valparaíso. Estas academias correspondían a entes públicos que no tenían rango universitario, las cuales posteriormente se transformaron en universidades pedagógicas, mostrando el confuso camino seguido por la formación docente en dictadura y sus problemas en democracia (Núñez, 2015).

Acerca del ejercicio docente propiamente tal, al poco andar de la renaciente democracia chilena, se impulsa a partir del año 1996 una reforma educativa que más que ser una propuesta orgánica, sumaba componentes de distinto orden ya instalados; ahora bajo un mismo paragua: el curricular, más el apoyo focalizado a escuelas y programas de fortalecimiento docente, y la ampliación de la jornada escolar completa (Donoso-Díaz, 2005). También en el año 1991, se dicta el Estatuto Docente que regula el desamparo de los docentes del sector público tras su migración obligada al ámbito municipal. En la década del 2000 se generan diversas iniciativas desarticuladas de una propuesta de macropolítica, se definen algunos estándares de desempeño para los docentes (y su formación) y se dicta el Marco para la Buena Enseñanza (2004). Complementariamente, se establece un sistema de evaluación de los docentes; todas medidas aplicables al sector público y que llevan un soporte de incentivos económicos para los docentes con mejores desempeños.

Los intentos por regular en forma más decidida el mercado de la formación docente, desde comienzos del siglo a la fecha, han sido bastante infructuosos. En materia de contenidos, se instaló la Prueba INICIA para los estudiantes de las pedagogías, que no es habilitante en lo laboral y que su desarrollo ha permitido un lento mejoramiento del sistema, sumando becas y otras formas de estimular las vocaciones. Estas medidas tuvieron un impacto de corto plazo diluyéndose en el tiempo, también la Nueva Ley de Educación Superior (2018) y la de Desarrollo Profesional Docente (2016), reemplazada por la Evaluación Nacional Diagnóstica y después por Prueba basada en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, adicionalmente, se pide a los Institutos Profesionales continuar con la formación docente, estableciéndose la acreditación obligatoria de todas las carreras de pedagogía, sean antiguas o nuevas (estas últimas desde sus inicios).

No obstante, desde el año 2000, se percibe un explosivo aumento de las matrículas de las carreras pedagógicas, el cual supera el 100% de la oferta de inicio de la década, incluso con algunas carreras que

llegaron a más de un 900 % de aumento de su matrícula. Tras el año 2013 comienza a producirse una abrupta caída del interés por estudiar pedagogía en todos sus niveles y especialidades, que ha significado una contracción de más del 50% de las vacantes en el país (Castro, 2023), con estimaciones importantes de déficit de profesores para la década siguiente, proceso análogo al experimentado en otros países de la región (EligeEducar, 2021).

Es decir, el primer nudo complejo que se vislumbra en este campo es que no se ha podido regular la oferta de Programas Formativos en el área educacional y menos sincronizarla con las nuevas demandas hacia los docentes, tanto en materia formativa (habilidades competencias y capacidades), como de plazas laborales a cubrir. Entonces, la tensión se materializa en implementar una política que fomente la selectividad —como dispone la Ley— ante una baja demanda de matrículas, en la cual algunos centros superiores velan por su financiamiento más que por la idoneidad académica de los nuevos estudiantes y el impacto en su desempeño profesional futuro¹.

En este ámbito podríamos ahondar en el componente formativo, destacando que estas políticas han generado impactos sobre la desprofesionalización de la enseñanza, pues al basarse en el enfoque de Nueva Gestión Pública, el cual actualiza la lógica del mercado del sector público en educación, e incorporar —entre otros elementos— estándares, evaluaciones de desempeño, rendición de cuentas y descentralización administrativa han cambiado en grado importante el sentido de la profesión. De esta forma, el nudo problemático anterior se agudiza en relación con el desempeño profesional al enfatizar los controles externos del docente, como son la evaluación y rendición de cuentas, que han sido debidamente cuestionados por sus bajos efectos en los logros de los estudiantes, y también por su impacto negativo en la efectividad de

¹ Varias universidades propusieron bajar los requisitos (puntajes) de ingreso a las carreras pedagógicas, lo que podría ser atendido si dichos centros tuviesen la capacidad para formar estudiantes más descendidos, es decir, de los quintiles socioeconómicos más precarios, lo que por cierto no es evidente al revisar quienes fracasan.

la docencia, contaminando los mecanismos y procesos de evaluación con incentivos económicos que, finalmente, perturban el sentido del ejercicio profesional (Parcerisa y Falabella, 2017; Ávalos, 2014). Entonces, estamos en un período de confusión entre diversos formatos de la profesionalización docente, en los cuales el DPD se afecta por el vínculo entre ambos componentes señalados, dando cuenta de la falta de un diseño complementario u orgánico en estos ámbitos, ya que priman los criterios de acreditación de las carreras que generan un efecto de sobre-uniformidad en la formación de profesores que puede ser negativo para generar estilos docentes diferentes para la realidad que es crecientemente diversa como la del sistema escolar chileno.

Finalmente, dentro de los muchos nudos problemáticos posibles hay uno que corresponde a la lógica del mérito individual (Sandel, 2021), y que Ávalos (2010) define como una relación entre la percepción de su competencia profesional de una parte de los docentes, que se traduce en un cuestionamiento hacia la calidad de su trabajo profesional, considerando además el excesivo peso que se entrega a la definición social de su trabajo y de la valoración que se le da. Ello deriva —en oportunidades— en una percepción negativa de su valor personal, que incluso puede llevar a una sensación de pérdida de identidad y vulnerabilidad. Este aspecto complementa una definición difusa de la tarea docente que produce incertidumbre. Por último, esto impacta en estrés de los docentes ante las limitaciones de su trabajo y la presión para cumplir con objetivos sociales, institucionales y personales (Truco y Palma, 2020).

En una dimensión estructural, el sistema escolar chileno hasta la reciente implementación de las leyes impulsadas desde el año 2016, operaba como un no-sistema, sin vínculos claros entre los sectores que reciben subsidio público, sin una carrera docente única equivalente (y tampoco directiva), es decir, con una importante desarticulación entre sí, que redundaba en pérdida de efectividad y de recursos importantes ante los problemas del sistema escolar, la que actualmente en forma progresiva, pero no por ello menos compleja, ha comenzado a reducirse; situación que

también afectaba a los operadores públicos (municipales), como han mostrado los complejos procesos de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública a partir del año 2018 (Donoso-Díaz, 2021).

Un aspecto clave, usualmente no destacado plenamente por la investigación, es la importancia que representa en el problema en debate, es decir se trata de un nudo crítico fundamental que, si bien la Ley de DPD aborda en grado importante, deja dimensiones esenciales sin respuesta que son altamente relevantes para el objetivo propuesto en ella. Es decir, hablamos del abandono temprano de la profesión docente, el cual significa que antes de los 5 años de ejercicio laboral, al menos un 40% de los profesores noveles han salido definitivamente del sistema (Ávalos y Valenzuela, 2016). Las razones son variadas, aunque esencialmente por las diferencias entre sus expectativas laborales y de vida, el ambiente de trabajo, regularmente estresante y desprofesionalizado, y también las escasas oportunidades de desarrollo que ofrece la escuela (González et al, 2020; González, 2018) como igualmente otros buscan salir del aula prontamente hacia cargos de gestión (Gaete et al., 2017); además de las tradicionales razones de insatisfacción esgrimidas en estudios, que se asocian a las remuneraciones, sobrecarga laboral y razones afines, que derivan en abandono parcial de la profesión y, posteriormente, en la salida de ella, reforzando la crisis de cobertura de docentes ya señalada.

Ciertamente hay otros nudos críticos que podrían analizarse pero que son más distantes del foco de estudio de la escuela como unidad clave del DPD. Uno es que, usualmente, muchos docentes de los centros formadores de profesores no tienen un contacto fluido y actualizado con las escuelas. Por ende, su enseñanza es —a veces— muy abstracta y desligada de las prácticas regulares y actualizadas. Otro aspecto se refiere a los distintos niveles que puede tener la carrera docente y su vínculo con las etapas de formación continua, sobre los cuales existen evidencias para opciones diferentes y, en el caso chileno, además se complejiza porque no hay un nexo entre las carreras docente y directiva, pues esta última no existe

con el grado de formalización de la primera, por lo cual los trasvases entre ambas carreras no son regulados, desarrollándose una casuística compleja.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y LAS ORIENTACIONES INTERNACIONALES

La literatura internacional ilustra los debates y saberes en este campo, evidenciando coincidencias fundamentalmente con los principales nudos críticos del caso chileno (UNESCO-OREALC, 2015, 2016; Garrido et al., 2019), pero con algunas salvaguardas menores, asociadas en lo esencial con la extrema privatización del sistema escolar chileno y con la ausencia de mecanismo de intervención estatal que puedan regular en forma eficiente el mercado, lo que para otras culturas resulta insólito, como que se permita tanta autonomía al funcionar en el mercado (Cox et al., 2010; Verger et al., 2016).

El orden de exposición de las materias no sigue necesariamente su emergencia cronológica, sino su relevancia en el marco/escenario actual. Por lo mismo, la pandemia puso de manifiesto elementos claves que los sistemas de formación y de DPD —pareciera— no han resuelto a la fecha: que la precariedad de funcionamiento (recursos, capacidad de respuesta y pertinencia de las mismas) de los sistemas escolares latinoamericanos es tan alta, que al poco andar se evidenciaron las grandes desigualdades socioeconómicas de nuestras poblaciones y el enorme peso de estos factores sobre las desnutridas oportunidades educativas que brindan los sistemas escolares a los más necesitados de la región, lo que se había ocultado bajo la lógica de operación instalada (pre pandemia), que había generado una gran opacidad en estas dimensiones (CEPAL, 2020; BID, 2021, 2022).

Lo cierto es que la pandemia dejó súbitamente obsoletas muchas habilidades y capacidades docentes definidas recientemente a comienzos de la segunda década del siglo bajo los

estándares dominantes, poniendo de manifiesto la importancia extrema de responder a ellas en forma inminente, lo que pareciera no se logra en grado importante aún (Donoso-Díaz y Reyes, 2021; Eligeeducar, 2021; Horizontal, 2022). La segunda cuestión ha sido y es la incapacidad de los sistemas escolares de responder a este nuevo escenario que no sea “omitiéndole o bien tratándolo como un paréntesis ya resuelto en la recuperada cotidianeidad”, sin entender que se han instalado transformaciones sustantivas en las relaciones sociales y también de organización de la sociedad que han de atenderse prontamente, pues han mostrado nuevas formas de aprendizaje relevantes que, de mediar cambios importantes al respecto, pueden sustituir los aprendizajes escolares. Y tercero, que son muy pocas las instituciones (formadoras y también escolares) que han mostrado capacidad para comprender y responder ante el nuevo escenario, sus riesgos y oportunidades, usualmente siendo los entes públicos los más reticentes a innovar, en un espacio de alta incerteza y dinámica. Estos factores, por cierto, se reflejan en las demandas de habilidades que hoy deben mostrar profesores y profesoras (Olivera, 2021; Ávalos, 2021; Kauhanen et al., 2022).

En consonancia con lo señalado y ante un cuadro de severa restricción en la oferta de nuevos docentes, es crítico buscar propuestas innovadoras de formación de docentes que impliquen desde ahora atender estas demandas de saberes para las cuales no existe la dotación docente escolar que se requiere. Situación que podría prolongarse en forma importante en el tiempo (dos décadas al menos).

Esto es, las escuelas y sus sostenedores deben anticiparse a esta realidad y buscar en los marcos legales y curriculares las soluciones prontas y factibles para resolver estos desafíos, que son aún más cruciales para la mayor parte de las escuelas que no cuentan con recursos financieros cuantiosos para salir al mercado y pagar altos salarios producto de la escasez de docentes. Por el contrario, el mercado ofrece hoy muchos y diversos profesionales de otras disciplinas que pueden ser apoyados y reconvertidos hacia la docencia escolar, ofreciendo otras visiones y propuestas formativas y que las

escuela no debiesen esperar las respuestas de los actuales centros formadores nacionales para iniciar la búsqueda de soluciones.

Han de anticiparse, ante lo cual pareciera prudente que los grandes operadores públicos y privados del sector escolar se asocien estratégicamente para enfrentar este desafío y buscar soluciones efectivas a ellos (Marcelo y Vaillant, 2019; Ávalos, 2021).

Un tercer elemento, tan relevante como los anteriores, proviene de los resultados de la experiencia internacional en retención y desarrollo profesional de los docentes en los sistemas educativos, y que implica poner mucha atención a las mejoras en el clima organizacional de las escuelas, en los factores que tensionan la práctica docente como son los sistemas externos de rendición de cuentas, las evaluaciones externas y otras demandas afines, en los proyectos pedagógicos y en la consonancia entre el proyecto educativo de la escuela con el del docente. En caso contrario este factor, la migración transitoria o permanente de los docentes del sistema escolar, permanecerá como un elemento que horada los avances que se puedan alcanzar en las otras dimensiones (Marcelo, 2021; Alliaud, 2018; Avalos, 2013; Beca, 2014; UNESCO, 2022).

En razón de ello, la literatura internacional confirma la necesidad de preparar al docente para diversos escenarios, flexibles y cambiantes, algo que el sistema chileno debiese atender con mayor esmero ante formatos de enseñanza tan similares y tradicionales como los que se han derivado tanto por las orientaciones de la propuesta oficial de Formación Inicial Docente (FID), como también por la sobre-regulación de los sistemas de acreditación imperantes en la educación superior chilena, específicamente en el área educacional. Por lo mismo, de no entenderse cabalmente los puntos anteriores y adoptar decisiones pro resolución de los nudos críticos reseñados, los resultados del sistema escolar implicarán un aumento de los procesos de desescolarización que tras la pandemia se han mostrado críticos y que alcanzan al 20 % aproximadamente de deserción abierta o encubierta, además de una baja asistencia a clases de muchos estudiantes, la que llega al menos

a un 20 % de las horas lectivas (Mineduc, 2022), lo que muestra la complejidad de este aspecto y la importancia de incorporar los aprendizajes de la pandemia para ofrecer otros modelos formativos a esta población (Vaillant, 2007, 2009; UNESCO-OREALC, 2018).

Sin duda los procesos de fortalecimiento y desarrollo profesional son sistemas complejos pues abarcan diversas dimensiones: reclutamiento, selección, formación inicial, seguimiento, inserción laboral, trayectoria profesional y formación continua, entendiendo que esto último se relaciona claramente con su desempeño laboral. Teniendo en cuenta lo anterior, se sitúa una mejor selectividad en cada etapa, sea de los postulantes, los seleccionados, las oportunidades de aprendizaje, de su desempeño profesional, etc.

Ello está bien retratado en la literatura, lo que no siempre se considera; un ejemplo es la presión de las universidades chilenas por reducir las barreras de entrada de postulantes a las carreras de pedagogía (menor selectividad) sin estimar debidamente sus impactos posteriores en la enseñanza de los estudiantes (extensión de la carrera), ni en sus estándares de formación (menor aprendizaje), ni adoptar decisiones remediales. Al respecto, un buen ejemplo son los resultados de las pruebas administradas a los estudiantes durante sus procesos formativos en las universidades² que muestran vacíos históricos en contenidos, habilidades y capacidades que han sido resueltas parcialmente por los centros formadores en estos años³ (Galaz et al., 2019; Ávalos y Assael, 2006; Cisternas, 2007).

² La Ley de Sistema de DPD establece que las universidades deben aplicar dos evaluaciones a sus estudiantes de pedagogía y educación, la primera evaluación es al inicio de la carrera, y es aplicada por la propia universidad para que le permita establecer mecanismos de acompañamiento y nivelación de sus estudiantes. La segunda es la Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID, aplicada por el Ministerio de Educación un año antes del egreso, para generar información de los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos de los estudiantes durante su formación universitaria la cual está basada en estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente. Rendir esta evaluación es un requisito para la titulación.

³ En la página siguiente se pueden corroborar los resultados <https://www.cpeip.cl/estudiantes-pedagogia/>

También es evidente, aunque no ha sido resuelto satisfactoriamente, que no basta mejorar las remuneraciones de los docentes, hay que perfeccionar significativamente las condiciones laborales, es decir, la calidad del puesto de trabajo, lo que es complejo de alcanzar en educación en las condiciones actuales. La incorporación de tecnologías de apoyo y su aplicación a plataformas, de ayudantes o asistentes de aula bien formados, y la mejora de los procesos de gestión administrativos hoy sobrecargados en diversas plataformas que no dialogan y que no alivian la tarea del docente en aula, por lo cual se requiere revisar estas materias para alinearlas con los procesos de mejoramiento de la enseñanza y del trabajo docente (Loyola, 2020; Fundación Compartir, 2014; Vergara y Cofré, 2014).

La experiencia internacional muestra la importancia de estudiar los sistemas de gestión administrativa y de la docencia, la OECD determinó el 2015 que un/a profesor/a chileno pasa durante el año 1129 horas aula, siendo el país con más horas lectivas de toda la organización (OECD, 2015). Esto implica enfrentar responsablemente la instalación de procesos que signifiquen economías de escala para el sistema en los escasos ámbitos en que ello es posible (Escribano, 2018), por ejemplo, el reducir las horas aula directas mediante procesos de apoyo y de gestión de los aprendizajes autónomos por los mismos estudiantes. Esto podría ser un cambio radical en un sistema como el chileno, que no desarrolla estas competencias en los estudiantes pues su lógica general se sustenta en la desconfianza (hacia el establecimiento, los docentes, los estudiantes según sea el caso), por lo cual lograr este cambio es muy desafiante para el sistema educativo: pasar del control externo al interno de cada actor (Banco Mundial, 2022).

3. ELEMENTOS SUSTANTIVOS DEL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CONTENIDOS EN LA LEY RESPECTIVA

3.1. La ley de Desarrollo Profesional Docente N° (20903/2016)

Tanto la dictación de la ley de DPD, como todo el proceso seguido en su discusión e implementación (BCN, 2016), son un avance neto en esta materia respecto de la situación previa (Estatuto Docente), lo que no implica que no hubiese previamente cuestiones positivas (Vergara y Cofré, 2014). El aporte de esta Ley es ampliamente reconocido, a partir del cual se analiza la problemática y sus implicancias iniciales en la organización y desarrollo de la escuela (Ruffinelli, 2016), las que en el tiempo se ponderan debidamente (Loyola, 2020; Valenzuela, 2023).

El Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación, vigente —con modificaciones— desde inicio de los noventa (Ley N° 19.070/1991), asume un concepto limitado de DPD. Se progresa en la carrera profesional por la antigüedad, lo que se traduce en una asignación de experiencia que da derecho a un aumento salarial cada dos años (hasta 15 bienios), más las asignaciones de perfeccionamiento, de desempeño difícil y de responsabilidad. Visión que se amplió con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ley N° 19.961/2004), que incorporó una evaluación obligatoria cada cuatro años, basada en estándares nacionales, definidos en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). Su aplicación permite distinguir entre docentes (destacados, competentes, básicos e insatisfactorios), posibilitando el acceso a una prueba conducente a una asignación de desempeño a los destacados (Asignación Variable por Desempeño Individual, ADVI) y proveyendo un plan de superación profesional para los básicos e insatisfactorios. Una limitación de esta era que la asignación que premia a los destacados es generada por una prueba y no por su práctica profesional y, además, da origen a una asignación individual y no por el trabajo grupal.

La visión actualmente dominante del DPD sostiene que el hacer del docente, la práctica de la enseñanza es una tarea difícil y compleja, y que siempre puede ser perfeccionada. Su punto de partida son un “conjunto de habilidades y conocimientos que el docente puede aprender para desempeñarse con eficiencia” (Danielson, 2011, p. 8), las que pueden enseñarse inicialmente, implicando más adelante —pero relacionado— el aprendizaje en la práctica. Entonces, no se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión. El desarrollo profesional incluye también la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo (García-Huidobro, 2016, p. 66).

Esta perspectiva rompe la tradición —algo obsoleta— de formar un profesional completo e inmutable desde el comienzo y, por el contrario, asoma la experiencia docente (el ejercicio de la profesión) como parte sustantiva de su proceso de formación docente, el cual debiese ser continuo. Se entiende que el DPD ha de impactar en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y la mejora escolar (Marcelo y Vaillant, 2019). En esta línea, Day (1999) —un clásico en el tema— propone algunas características de este proceso.

El desarrollo profesional docente incluye toda experiencia de aprendizaje natural o planificada, orientada a beneficiar a los estudiantes, grupos o escuelas, y por ende mejorar la calidad de educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual, solos y con otros, los docentes revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio al propósito moral de la enseñanza; y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para un buen pensamiento, planificación y práctica profesional con niños, jóvenes y colegas a lo largo de cada fase de su vida docente (Day, 1999, p. 4).

Los aportes de Bredeson (2002), Ávalos (2007), Beca (2014), complementan el DPD refiriéndose a las trayectorias que implican nuevos aprendizajes del profesor/a que impacten en la formación de los estudiantes por sobre los programas, siendo una herramienta fundamental para el mejoramiento escolar: ser profesional implica poder decidir e influir en el cambio educacional, superar los límites del perfeccionamiento convencional e integrar la reflexión de su práctica y otras habilidades complementarias como las comunidades de aprendizaje, a las que se agregan el acompañamiento y mentoría.

Hay consenso que el DPD es posible caracterizarlo como etapas relacionadas en el ejercicio profesional, cuyo ciclo de vida evidencia cambios significativos según la fase profesional en la que se encuentra, que va desde una inicial de construcción de identidad, hasta la del desarrollo pleno de las competencias docentes. En la primera etapa es fundamental el apoyo de los equipos directivos. En la segunda, de desarrollo de la eficacia en el aula, se produce un avance de autonomía que requiere espacio en la escuela para su consolidación. Le sigue la fase donde surgen tensiones crecientes y definiciones producto de ocupar cargos de responsabilidad y tomar decisiones acerca de su futuro profesional. Luego se proyecta la etapa de tensiones y problemas en su motivación y compromiso profesional; para finalmente, presentarse los desafíos mayores para seguir motivado (Day et al., 2007).

3.2. Elementos claves en la Ley de Desarrollo Profesional Docente para los Establecimientos Educativos

Uno de los problemas que busca solucionar el nuevo Sistema de DPD es evitar la fragmentación de las acciones a esta compleja dimensión que requiere de soluciones, las que para ser efectivas han de ser integrales, idealmente asociadas al ciclo formativo-laboral de los docentes mediante una propuesta de carácter holística del DPD. El Ministerio de educación (2016) señala que los principios que promueve el sistema de DPD son: profesionalidad

docente y autonomía profesional; responsabilidad y ética profesional; desarrollo continuo; innovación, investigación y reflexión pedagógica; colaboración; equidad; participación; compromiso con la comunidad; apoyo a la labor docente. Ciertamente, el aspecto decisivo en esta ley es su implementación y, por ende, es el punto focal que se considera⁴.

Es claro que se trata de una ley muy significativa en el corto, mediano y largo plazo, producto de: (i) su incidencia importante e inicial, directa e indirecta, en las remuneraciones de los docentes, (ii) su impacto en la organización del proceso docente de los establecimientos, y (iii) dado que considera el ciclo de vida laboral en forma completa, desde el reclutamiento para estudiar, ingreso a la universidad, formación inicial de calidad, mediciones de aprendizaje durante su vida estudiante/docente, ingreso al mundo laboral, carrera docente, condiciones laborales, evaluaciones, y formación continua⁵; (iv) además de aplicarse a todos los docentes de establecimientos que reciben subvención estatal (sean públicos o privados), lo que es un avance de enorme transcendencia en este campo, pues permitirá eliminar gradualmente diferencias salariales entre docentes intra y entre el sector público y privado subvencionado⁶ y, además, debería influir en el mediano y largo plazo en que las diferencias salariales no fuesen un factor decisivo en la decisión de dónde trabajar.

Desde la perspectiva de las políticas vinculadas a un desarrollo profesional orgánico, destaca (a) el interés por estimular el ingreso a las carreras pedagógicas asociado a criterios de calidad,

⁴ Este decálogo de intenciones no debiese implicar que todo docente lo cumpla con igual grado de logro, es evidente que son orientaciones que deben ser matizadas según —al menos— dos dimensiones, los intereses y habilidades del docente y las demandas y requerimientos de la escuela.

⁵ Los temas de pensiones son materia de otras leyes específicas aplicables a todos los trabajadores.

⁶ Al reducir la relevancia de las diferencias salariales en las decisiones laborales de los docentes, cobran sentido otras variables como la afinidad del maestro con el proyecto educativo de la escuela (Fundación Compartir, 2014).

que pueden parecer incipientes, pero retrospectivamente son fundamentales, lo importante es que se mantengan en el tiempo, lo que está aún en duda; (b) hay un avance en la incorporación de las mentorías al trabajo inicial del docente, que es un apoyo muy relevante a esta fase, en la cual, como confirma la literatura es clave el rol de los equipos directivos en materia de soporte (Taveras-Sánchez y López-Yáñez, 2023); (c) instalación de una carrera docente efectiva con mecanismos y criterios explícitos de progresión, con reconocimiento de su DPD con sustento orgánico, aspecto que contiene un gran aliciente que es la mejora de las remuneraciones desde el inicio, asociando su avance a evidencias de desarrollo profesional basado en perfeccionamiento sistemático y pertinente (no solo incentiva, sino que además se ofrece apoyo); y (d) destaca la formación continua como derecho, siempre considerando su pertinencia y calidad.

Un segundo punto clave en lo operacional es que instala el proceso de Formación Continua como un elemento clave del DPD y, como tal, le define como un derecho para el profesor/a. No obstante, la responsabilidad de diseño y ejecución del perfeccionamiento reside en los equipos directivos de los establecimientos escolares. Esta situación se debe, al menos, a dos razones: (i) a evitar que el perfeccionamiento sea impertinente con los requerimientos del establecimientos escolar, lo que se basa en la experiencia nacional e internacional al respecto, que muestra como un factor altamente positivo para incidir en los resultados educativos si mantienen su pertinencia; y (ii) a la visión dominante aún en “la gestión del liderazgo escolar chileno” que viene del enfoque gerencialista del mundo de los negocios que privilegian ese proceder (Donoso y Donoso, 2009).

También la implementación del DPD debiese fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes y su acompañamiento por los mentores y por los equipos técnicos escolares, apoyado en la evaluación sistemática. No obstante, es discutible que este perfeccionamiento sea gratuito para el docente. Ello es poco sustentable desde la visión de otras profesiones eminentemente de impacto público

(del sector de la salud, servicio social u otras), además de ser un enfoque paternalista que minimiza el compromiso del participante. Es sabido que cuando hay algún tipo de copago hay mayor selectividad de la tarea que se asume y aplicación de los participantes a los procesos formativos por el costo/oportunidad involucrada.

La ley se articula al modelo de gestión de la educación superior y sus acotados criterios de calidad en términos que (i) se mantienen los criterios de regulación de la oferta formativa iguales a los de cualquier carrera del sistema, sin alterar la regulación de la oferta de vacantes, lo que es consistente con el modelo general de la ley de educación superior y que muestra los problemas de un Estado débil en este campo. (ii) Igualmente, entrega a la acreditación un rol preeminente en el control de la calidad de los procesos, pero no considera con igual decisión la evaluación de los productos, es decir, calidad de los aprendizajes e inserción laboral de los nuevos docentes como criterios matrices de calidad.

Complementariamente, la ley aborda el tema del mejoramiento de condiciones del ejercicio profesional, es decir, de la docencia con una visión ajustada a un mercado que crecientemente se dirigirá a nuevas formas de docencia y a nuevos profesionales que la ejerzan formados en disciplinas no-pedagógicas. Materia que puede que gremialmente sea tensionante, pero que debe ser incorporada al tenor de lo que ocurre en diversas latitudes en materia de escasez de docentes en las escuelas.

Ciertamente el DPD no articula debidamente la relación entre el desempeño individual de la profesión con el impacto colectivo de la misma, dicotomía que suele tener respuestas más ideológico-gremiales que basadas en la evidencia. Asumir que la docencia es una tarea colectiva no implica que no se puedan establecer responsabilidades y tareas individuales de cada docente, la cual no queda bien lograda en este plano, a saber, el equilibrio entre las responsabilidades individuales y colectivas en el aula y eso debería ser cubierto por los equipos directivos en grado importante para que el DPD mantenga su norte.

4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Es improbable que todos los problemas históricos del DPD se solucionen por una ley, la cual, más allá de la deseabilidad de este considerando, es un aporte sustantivo al tema tratado en el contexto vigente⁷.

Un elemento muy relevante es que la ley pone al DPD como un factor clave de los aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, del desempeño profesional en el aula, debiendo fortalecer los instrumentos de evaluación en este plano. Un segundo factor, con las limitantes que pueda tener, es que otorga un rol decisivo a la escuela, representado por sus equipos directivos. Entonces, el sentido final del DPD es impactar en los aprendizajes de los estudiantes aduciendo que es una variable decisiva al respecto, para lo cual la escuela —liderada por su equipo directivo (ED)— debe definir caminos para su implementación, muchos contenidos ya en las normas y evaluar su implementación y resultados con hitos conocidos, pertinentes y relevantes⁸.

Los ED debiesen estar muy al tanto de cómo se comporta el mercado de formación y de empleo de los docentes. En esta línea, es necesario asumir que vamos camino a una gran escasez de maestros y que deben adoptarse desde las escuelas, agrupadas en sus territorios, estrategias para ir revirtiendo desde ya esta situación, con medidas dirigidas a formar o consorciar por vías alternativas la formación de los nuevos docentes que requerirán. En este mismo plano dos aspectos inciden en la temática una vez que el docente se incorpora al establecimiento: la motivación más importante para abandonar la profesión es la insatisfacción de los docentes con las oportunidades de desarrollo profesional y,

⁷ Las siguientes propuestas se fundan en los planteamientos de las secciones anteriores.

⁸ Mientras se continúe evaluando la docencia en aula por portafolios es claro que se deja fuera dimensiones muy sustantivas de la misma.

segundo, su desmotivación con el proyecto educativo de la escuela y sus condiciones de trabajo y clima escolar.

Un tercer elemento que los ED han de tener muy presente es que ellos deben perfeccionarse en el manejo de personas en clima o ambiente laboral, por su alta incidencia en el desempeño profesional. En concordancia con ello, mientras más novel es el docente más relevante es el apoyo del ED. Por lo cual se aconseja que, junto a los Mentores, asignen el apoyo individualizado de un/a integrante del ED a cada docente novel, con un plan de trabajo sistematizado y seguido, basado en evidencias y apoyo —de ser necesario— de otros integrantes del ED. En relación directa con ello, la mentoría es un factor muy influyente, pero requiere formar y desarrollar adecuadamente a los mentores, lo que no es un proceso espontáneo.

Con aquellos docentes de mayor trayectoria, los ED han de generar los espacios de autonomía y desarrollo personal en los cuales los docentes se sientan valorados e integrados en su tarea, es decir, que su proyecto profesional tenga un espacio valioso para la escuela, pero también para el propio docente.

El tema género es fundamental manejarlo debidamente, si bien y este no fue tratado en el texto en su complejidad. Sabido es que en el gremio docente predominan las mujeres, en los cargos directivos su representación es mucho menor, por lo cual hay una tensión que resolver, además de las que históricamente han debido asumir las profesoras en compatibilizar las demandas profesionales y las del hogar y la estigmatización social de las profesiones donde son mayoría las mujeres (Oyarzún-Maldonado y Cornejo-Chávez, 2023).

Un factor clave del DPD es la relación entre los ED y los docentes de la escuela, donde ha de existir mucho diálogo, transparencia y evidencias que sustenten las propuestas formativas que los ED realizan, idealmente tratadas con los docentes en las instancias normativas que existen para ello y consensuadas con cada docente en específico. Es fundamental que exista un grado de coherencia

importante entre los intereses del docente, sus habilidades y los requerimientos de la escuela de carácter más específico.

En términos generales, el sistema otorga a los equipos directivos un rol preponderante en el diseño e implementación de su desarrollo profesional, ello implica —necesariamente— equipos muy afiatados con sus docentes y asistentes de la educación, que puedan proyectar la evolución de la escuela en consenso con los proyectos de desarrollo de cada docente y las etapas en las cuales cada uno se encuentra, de forma que esta dimensión sea sustentable en el tiempo y genere bases sólidas al proyecto educativo de la escuela desde la perspectiva docente.

Complementariamente, la instalación de evaluaciones de estos procesos sería positivo que tuviese un componente participativo de los mismos docentes mediante algunos representantes validados por ellos mismos para esta tarea. En consonancia con lo señalado, el hecho de contar con un sistema de carrera (y remunerativo) único, hará que los buenos docentes sean más atractivos para las escuelas y por lo mismo es una posibilidad que debe atenderse para evitar, primero, la migración de ellos y segundo, poder captar buenos docentes con proyectos educativos atractivos y condiciones de trabajo muy profesionales, tareas que son importantes de liderar por el ED.

Ciertamente, los avances en la implementación del DPD, podrán abrir nuevos espacios en este plano a partir de las brechas que pueden emerger o bien de las nuevas demandas que surjan. Especial relevancia debiese provenir del trabajo colaborativo entre los distintos estamentos de la escuela en torno de esta tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293.
- 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*, 41(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2010). Educational change in Chile: Reform or improvements? (1990-2007). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds), *Second international handbook of educational change* (pp. 383-396). Springer.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. (2021). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélez, C., Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-78). OEI, Santillana.
- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the chilean teacher performance evation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021). *Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias: Paso 1: Exclusión educativa en ALC: ¿cómo los sistemas de protección de trayectorias pueden ayudar?* (E. Arias Ortiz, C. Giambruno, G. Muñoz Stuardo, y M. Pérez Alfaro (eds.)). <https://doi.org/10.18235/0003455>

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2022). *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud* (B. Abizanda, G. Almeyda, E. Arias Ortiz, C. Berlanga, I. Bornacelly, M. S. Bos, E. Díaz, X. Dueñas, G. Elacqua, A. Elías, R. Fernández-Coto, V. Frisancho, V. A. García Moreno, J. C. Hernández Cardozo, D. Hincapie, J. F. Margitic, M. M. Mateo-Berganza Díaz, A. Morduchowicz, F. Muñoz, ... P. Zoido (eds.); 21(1). <https://doi.org/10.18235/0004241>
- Banco Mundial (2022). *El aprendizaje está en crisis: Dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido*. Artículo inmersivo. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- BCN (2016). Historia de la ley de Desarrollo Profesional Docente. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia>
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development materials, messages and meaning. *International Journal of Educational research*, 37(8), 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Beca, C. (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. *Revista Docencia* (54), 6-17. <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antteriores/60-docencia54>
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En Corvera, M. T. y Muñoz, G. (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Castro, E. (2023). *Análisis de la oferta/demanda de vacantes en las carreras pedagógicas en las universidades chilenas de la macro zona sur 2013-2022*. [Trabajo de Graduación Magister en Política y Gestión Educativa, Universidad de Talca].
- CEPAL (2020). *Perspectivas económicas de América Latina 2020: Transformación digital para una mejor construcción*. OCDE/Naciones Unidas/CAF/Unión Europea.
- Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 189-206.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381spa>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567/20497>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Day, C.; Stobat, G.; Sammons, P.; Kingston, A.; Gu, Q.; Smees, R. (2007). Variations on teachers' work, lives and effectiveness. *Research Report*, (743). Department for Education and Skills.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. y Edgerton, A. (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Learning Policy Institute.
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación, *Serie Documentos* (51). Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Donoso-Díaz, S. (2023). Encrucijadas del modelo de desarrollo de la Educación Chilena en el primer cuarto del siglo XXI. *DADOS*, 66(1). <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.1.286>
- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos Servicios Locales de Educación Pública en Chile: Desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Donoso-Díaz, S. y Donoso, G. (2009). Políticas de Gestión de la Educación Pública Escolar en Chile (1990 -2010): Una evaluación inicial. *Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação*. 64(17), 412-448.
- Donoso-Díaz, S. (2005). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Donoso-Díaz, S. y Reyes, D. (2021). La Educación Chilena ante la Crisis Sanitaria del COVID-19: balance preliminar desde la política educacional. En J. Gorostiaga, J. Almada y S. Flach (Organizadores), *Educación, desigualdad y pandemia en América Latina: miradas desde el campo de la política educativa* (pp. 12-42). CIEPP.

- Elige Educar (2021). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia. Informe de resultados*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/docentespandemia.pdf>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Fundación Compartir (2014). Estudio sobre las motivaciones de los docentes, incentivos al mejoramiento y Premio Compartir al Maestro. *Compartir Palabra Maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio-sobre-las-motivaciones-de-los-docentes-incentivos-al-mejoramiento-y-premio-compartir-al-maestro.pdf>
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García-Huidobro, J. E. (2016). Carrera profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, (54), 65- 77. <http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia54.pdf>
- Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. (Coord.) (2017). *De los fundamentos a las Prácticas: algunos desafíos de la Formación Inicial Docente*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- González, M. (2018). La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile. *Entramados: Educación y Sociedad*, (5), 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732498>
- González, M., Silva, I., Prech, A. y Kelchtermán, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Horizontal (2022). *Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas*. Horizontal, <https://horizontalchile.cl/publicacion/un-terremoto-educacional-estimacion-de-la-brecha-que-dejo-el-cierre-de-las-escuelas/>

- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. *RMIE*, 16(48), 267-292.
- Kauhanen, L., Wan Mohd, Y., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert S., Bastola, K., Brown, J. y Sourander, A. (2022). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 12, 1-19. DOI: 10.1007/s00787-022-02060-0.
- Ley N.º 19.070 (1991). Estatuto de los Profesionales de la Educación. Junio de 1991. *Diario Oficial* [D.O.] (Chile).
- Ley N.º 19.961(1994). Sobre evaluación docente. 14 de agosto de 2004. *Diario Oficial* [D.O.] (Chile).
- Ley N.º 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Abril 1, 2016, *Diario Oficial* [D.O.] (Chile).
- Loyola, C. (2020). El sistema de incentivo y la estructura salarial en la profesionalización docente. *Foro Educativo*, 35, 87-102.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Preal.
- Ministerio de Educación (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral "Seamos Comunidad"*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16.
- Olave, J. M., Montoya, C., Sierralta, E. P. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, (34), 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Olivera, D. (2021). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas de la realidad latinoamericana. Vélez, C. y Vaillant, D. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 99-108). OEI, Santillana.
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva: hacer posible las reformas*. Fundación Santillana.

- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD. Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5>.
- Oyarzún-Maldonado, C. y Cornejo-Chávez, R. (2023). Sobrecarga laboral en profesoras chilenas: El rol moderador del control y el soporte social. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09632. <https://doi.org/10.1590/198053149632>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Quintana, J. (2020). Una oportunidad única para transformar nuestra educación. En Corvera, M. T. y Muñoz, G. (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Salazar, G. (2019). *Historia del Municipio y la soberanía comunal en Chile*. Editorial Universitaria.
- Sandel, M. (2021). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Random House, Mondadori.
- Taveras-Sánchez, B. y López-Yáñez, J. (2023). Percepciones de los formadores sobre el acompañamiento pedagógico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7337>
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Trucco, D. y Palma, A. (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18/REV.1). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-childhood-and-adolescence-digital-age-comparative-report-kids-online-surveys>
- Unesco-Orealc (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Unesco-Orealc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>

- Unesco-Orealc (2016). *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la Orealc/Unesco 2011-2016*. Unesco-Orealc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295spa>
- Unesco-Orealc (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina*. Unesco-Orealc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valenzuela, K. (2023). *Incentivos por docencia a los docentes y establecimientos escolares públicos: análisis de su lógica, coherencia y fundamentos*. [Trabajo de Graduación Magister en Política y Gestión Educativa, Universidad de Talca].
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(2), 207-222. <https://pensamiento-educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. *Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571>
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323-338.
- Verger, A., Bonal X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Aprendizaje Profesional y Orientaciones de Política Pública: Análisis Documental de la Ley 20.903 y las Orientaciones de Política Pública Derivadas

Jorge Gajardo Aguayo
Máximo Muñoz Reyes
Gerardo Urra Barra

RESUMEN

Este estudio busca caracterizar las finalidades, modalidades y componentes del aprendizaje y desarrollo profesional destacados en documentos orientadores de política pública elaborados desde la implementación de la Ley 20.903. Para lograrlo, se realiza un análisis documental que incluye la mencionada ley y cinco documentos clave publicados por el Ministerio de Educación de Chile. Estos últimos fueron seleccionados por su carácter público y orientador de práctica, su origen y vínculo explícito con la ley 20.903. Los hallazgos sugieren que las principales finalidades del aprendizaje profesional se sitúan en un marco flexible que aspira a potenciar la agencia, aunque limita la autonomía profesional. Por otro lado, las modalidades reflejan un enfoque hacia el aprendizaje en el entorno laboral, con una marcada inclinación hacia el conocimiento experto. Finalmente, se evidencia un esfuerzo por guiar a docentes hacia una experimentación profesional enfocada en resultados. Sin embargo, esta orientación no parece conectarse adecuadamente con las creencias, conocimientos y actitudes propias de los educadores.

Palabras clave: Análisis documental; aprendizaje profesional docente; desarrollo profesional docente; políticas públicas de desarrollo profesional docente.

INTRODUCCIÓN

Para los docentes el aprendizaje se produce en diferentes aspectos de la práctica, incluidas sus salas de clases, la comunidad escolar y cursos o *workshop* de desarrollo profesional, entre otros. Puede ocurrir en una breve conversación de pasillo con un colega, o después de las clases cuando se asiste (*counseling*) a un estudiante que requiere apoyo.

Existen diversos enfoques de aprendizaje profesional que acen-túan distintos matices de la práctica de enseñanza (cfr. Kwakman, 2003; Parise y Spillane, 2010; Penuel et al., 2012; Bolivar, 2015). Un hilo conductor de estos enfoques descansa en el despliegue de una práctica socialmente establecida (Bryk, 2010), que promueve inte-racciones colegiadas entre docentes (Penuel et al., 2012) y oportu-nidades de aprendizaje profesional situadas, colaborativas y reflexivas (Edwards-Groves et al., 2019; Fernández, 2020; Donoso 2020; Cabezas et al., 2021).

La creciente demanda de un enfoque más social de los resul-tados individuales y organizativos, enseñan que es necesario reconceptualizar nuestra comprensión del aprendizaje de los profesores y de las condiciones que apoyan su aprendizaje, profundizando en el complejo fenómeno social subyacente (Liou y Canrinus, 2020). Esto implica tomar distancia de las lógicas de rendición de cuentas que acen-túan la estandarización, presión académica y baja autonomía (Álvarez et al, 2021; Falabella, 2014, 2020; Jennings, 2012), vinculadas a formas transmisivas de cono-cimiento, y que dan cuenta de efectos negativos en la agencia profesional y el propio profesionalismo de los docentes (Evans, 2008; Kennedy, 2014; Holloway y Brass, 2018). En efecto, este tipo de lógicas centradas en el desarrollo de capacidades convergen en los llamados modelos tradicionales de desarrollo docente, que enfatizan en una perspectiva individual de aprendizaje, de enfoque mecanicista, proporcionando prescripciones para el desempeño pedagógico, observando al docente como un administrador de la sala de clases y como técnico que implementa ideas sobre las

cuáles no tiene agencia (Córtez y Montecinos, 2016). Estos modelos son convergentes con políticas de rendición de cuentas altamente performativas, que buscan maximizar los resultados de logro de aprendizaje, desde un reduccionismo curricular y profesional (Ball et al., 2011; Falabella, 2020)

Las concepciones tradicionales de aprendizaje profesional concentran gran parte de sus esfuerzos en desarrollar un enfoque desde la teoría a la práctica, bajo la intención de que el profesorado transite desde la comprensión intelectual de la teoría a la puesta en práctica de esta (Avalos, 2011; Darling-Hammond y Snyder, 2000), suponiendo que el comportamiento del profesor está guiado por su pensamiento (Clark y Lampert, 1986) más que por sus intuiciones. Este enfoque, que Korthagen (2016) denomina *enfoque de aprendizaje profesional 1.0*, avanza hacia un enfoque 1.1, en la medida que los formadores de profesores reaccionan intentando encontrar estrategias para que la teoría tenga más sentido a los docentes, utilizando para ello recursos de facilitación teórica, tales como videos de modelamiento o ejemplos prácticos.

Un *enfoque 2.0 de aprendizaje profesional* inicia con el auge de procesos de desarrollo profesional que se caracterizan por una colaboración entre las instituciones formadoras de profesores y los centros escolares (Korthagen, 2016; Martin et al., 2011). Aun cuando se observa un giro hacia la práctica, y una conexión más fluida entre lo intra e interpsicológico, surge el problema respecto de cómo conectar las experiencias prácticas con la teoría.

Finalmente, un *enfoque 3.0 de aprendizaje profesional*, asume el desafío de considerar la naturaleza tácita, multidimensional y multinivel del aprendizaje de los profesores. Esto implica el despliegue de procesos de desarrollo profesional de trayectorias y enfoques múltiples, que consideren a cada profesor en particular —sus preocupaciones, fortalezas y propósito profesional— en el contexto de su trabajo real (Carrasco et al, 2022; Barolli et al, 2019; Korthagen, 2016) y en la comunidad escolar y docente con la que se relaciona, aprende y desarrolla.

En sintonía con lo anterior, la investigación sobre el aprendizaje del profesorado se ha centrado principalmente en el cambio de cognición de los docentes, bajo el supuesto de que el cambio de comportamiento se derivará automáticamente de un cambio de cognición (Hoekstra y Korthagen, 2011). No obstante, los profesores toman pocas decisiones conscientes mientras enseñan y, por lo tanto, su comportamiento se encuentra parcialmente influenciado por el pensamiento, y mucho menos por las teorías que han aprendido (Korthagen, 2016).

Durante la enseñanza, el comportamiento de un profesor es el resultado de una compleja mezcla de fuentes cognitivas, afectivas y motivacionales, que permanecen en parte intuitivas y sobre las que a menudo no se reflexiona (Korthagen, 2016; Van Veen y Sleegers, 2006; Zembylas, 2003). Además, estas dimensiones siempre están influenciadas por el contexto social, lo que significa que los intentos de influir en el comportamiento de los profesores tienen que ajustarse a cada uno de ellos en sus circunstancias y entornos específicos, y que es imposible promover el cambio a través de un plan de estudios preestablecido y fijo (Korthagen et al., 2006; Korthagen y Nuijten, 2020; Borko y Klingner, 2021).

Para la discusión sobre las orientaciones y perspectivas que la política pública promueve en relación con el aprendizaje profesional docente, se recurrirá a tres herramientas teóricas: el análisis de las finalidades, modalidades y componentes del aprendizaje profesional. Estas herramientas, desde la más general hasta la más específica, nos permitirán entender el *para qué*, el *cómo* y el *qué* en la concepción del aprendizaje de docentes.

1. FINALIDADES DEL DESARROLLO PROFESIONAL

A fin de agrupar la literatura sobre el desarrollo profesional docente en un conjunto de modelos vinculados en torno a los propósitos del aprendizaje profesional, Kennedy y colaboradores (Fraser et al., 2007; Kennedy, 2005, 2014) desarrollan una propuesta de

agrupamiento que enfatiza la capacidad de los distintos modelos para propiciar autonomía profesional y agencia docente (Borko y Klingner, 2021). De este modo, los modelos que se caracterizan por el foco en el entrenamiento para el desarrollo de habilidades específicas de enseñanza, aquellos centrados en el déficit de competencias docentes y los que propician la difusión de experiencias de DPD a los que solo asistió un docente, se agrupan en lo que denominan “modelos con un propósito transmisivo”. Luego, los modelos que se basan en las recompensas, ya sea por mejoras salariales o de posición laboral; los basados en estándares, los modelos de *coaching* o mentoría; así como los modelos basados en comunidades de práctica, se agrupan en el conjunto de modelos que tienen finalidades flexibles. Finalmente, aquellos modelos que propician la indagación y la colaboración profesional, vinculando ambos aspectos, se agrupan en aquellos que tienen una finalidad transformadora. Por tanto, se podría señalar que, mientras los modelos transmisivos tienen poca capacidad de propiciar autonomía profesional y agencia; los modelos transformadores tienen como foco, precisamente, esos elementos. Del mismo modo, en el nivel flexible tienen tanta oportunidad de propiciar estos elementos como de obstaculizarlos. Su resultado dependerá de elementos contextuales.

2. MODALIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Se han planteado distintas nominaciones al aprendizaje profesional que desarrollan los docentes. En primer lugar, para el ejercicio de análisis a desarrollar, se reconocerá que el tipo de aprendizaje profesional al que se alude principalmente es al aprendizaje en el lugar de trabajo (Shirrel et al., 2019). La naturaleza del aprendizaje en el lugar de trabajo puede adquirir una forma incidental, informal, no formal o formal; al mismo tiempo, puede abordarse a niveles individuales, grupales, de comunidades y organizaciones (Tynjälä, 2008, 2013). Si se organizan estos conceptos en torno a sus elementos relevantes, se podría diferenciar, primero, entre aprendizaje formal e informal. El primero proporciona a los profesores oportunidades de aprendizaje estructuradas a través de programas

dentro o fuera de la escuela, tales como talleres, cursos formales y redes profesionales. El segundo, incluye conversaciones sobre la enseñanza, observaciones entre pares, análisis de problemas de práctica, estrategias basadas en la investigación-acción, búsqueda de asesoramiento e intercambio de información, entre otras; y suelen producirse entre compañeros o dentro de los equipos de trabajo docente (Parise y Spillane, 2010). El aprendizaje informal puede dar pie a la experimentación y el aprendizaje más bien tácito. El aprendizaje formal puede aprovechar esas experiencias y dar sentido metacognitivo a la experimentación (Tynjälä, 2008; Darling-Hammond et al., 2017; Marsick y Watkins, 2018).

Para Billett (2012) los resultados del aprendizaje —en el aprendizaje en el lugar de trabajo— no necesariamente se limitan a aspectos concretos, mientras que las actividades en el lugar de trabajo tienden a tener una orientación hacia la continuidad, están altamente estructuradas y a menudo poseen una naturaleza intrínsecamente pedagógica (Fosteré, 2024). Las metas y prácticas específicas en el ámbito laboral influyen en las actividades en las que los trabajadores participan. La participación activa y el proceso de aprendizaje son componentes cruciales para mantener la continuidad de estas prácticas (Fullan y Quinn, 2016). En muchos lugares de trabajo, se establecen vías estructuradas para fomentar la participación en diversas actividades a diferentes niveles (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015)

Se pueden distinguir al menos tres modos básicos de aprendizaje en el lugar de trabajo:

- Aprendizaje incidental e informal, que tiene lugar como efecto secundario del trabajo.
- Actividades de aprendizaje intencionadas, pero no formales, relacionadas con el trabajo tales como tutorías, práctica intencionada de determinadas habilidades o uso de herramientas, por ejemplo.
- Formación formal en el trabajo y fuera del trabajo.

Además, los participantes de todos estos modos de aprendizaje pueden encontrarse en diferentes posiciones, como aprendiz, practicante, trabajador experimentado, novato, experto, subordinado, superior, etc. La posición del alumno influirá en las condiciones y los procesos de aprendizaje.

3. COMPONENTES DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Los enfoques de aprendizaje profesional transitan desde perspectivas que teorizan en distinta medida respecto de factores intra e interpsicológicos, dando cuenta con matices del rol de la teoría, la práctica y la cultura en el aprendizaje profesional, ya sea por su declaración explícita o su omisión. Un enfoque que facilita el diseño, investigación y evaluación de las experiencias de aprendizaje profesional y que explicita dichos matices implica la utilización de modelos que operacionalicen los procesos de aprendizaje docente.

Durante los últimos 20 años han emergido distintos modelos de aprendizaje profesional docente que organizan las definiciones operativas del aprendizaje profesional en torno a componentes. Tres de ellos son especialmente relevantes, particularmente por su amplia citación (Boylan et al., 2018): el modelo de cambio docente de Guskey (2002), el modelo de trayectoria de Desimone (2009); y el modelo interconectado de aprendizaje profesional de Clarke y Hollingsworth (2002). Estos modelos abordan, de diferentes maneras y en distintos grados, la relación entre las creencias y la práctica del profesor y la influencia de los estímulos para el aprendizaje.

Los modelos comparten similitudes en su empeño por reconocer patrones de transformación y vínculos entre los distintos elementos o facetas de los procesos de desarrollo profesional. No obstante, muestran diferencias en cuanto a cómo describen y trazan estos componentes, las conexiones entre ellos, la clari-

ficación de los procesos intermediarios y su percepción de la complejidad del ambiente en transformación. De acuerdo con Boylan et al. (2018), mientras los tres pueden ser considerados modelos de trayectoria, difieren en la relación entre componentes y en la teoría del aprendizaje profesional que los sustenta (tabla 1). Particularmente los modelos de Guskey (2002) y Desimone (2009), subteorizan el aprendizaje profesional, limitando los alcances del fenómeno al logro de aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 1. *Comparación de modelos de aprendizaje profesional*

	Componentes	Relación entre componentes	Teoría del Aprendizaje
Guskey (2002)	Cambio en las prácticas del docente; cambio en los resultados de los estudiantes; cambio en las creencias docentes y sus actitudes	Trayectoria unidimensional y causal	Aprendizaje experiencial
Desimone (2009)	Las características nucleares del desarrollo docente incrementan el conocimiento y habilidades docentes; cambio en las creencias y actitudes; cambio en la enseñanza; mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	No-recursivo; Trayectoria interactiva y causal	Aprendizaje experiencial
Clarke y Hollingsworth (2002)	Cuatro dominios del aprendizaje profesional: dominio externo; dominio de la práctica; dominio de las consecuencias; dominio personal.	Múltiples trayectorias; el cambio ocurre mediante <i>enacción</i> y reflexión	Socioconstructivista

Nota: Elaborado a partir de Boylan et al., 2018.

Con ello reducen la interacción entre docente y su proceso de aprendizaje a un elemento altamente mecanicista centrado en la

práctica efectiva (Shirrell et al., 2019), vale decir, aquella que mejor aprendizaje produce. Dicha orientación conduce la investigación hacia una perspectiva más inclinada a fines transmisivos en lugar de transformativos (Kennedy, 2014). Estos procesos se centran en una dimensión técnica ejecutiva, destacando lo que funciona y las mejores prácticas (Winch et al., 2015), en lugar de considerar al docente como un profesional capaz de integrar mediadores culturales en su proceso de enseñanza.

Teniendo presente su enfoque de múltiples trayectorias y el enfoque socioconstructivista subyacente, el modelo interconectado de aprendizaje profesional de Clarke y Hollingsworth (2002), se perfila como uno de los modelos más apropiados para interpretar las rutas de cambio que pueden desarrollar los docentes en contextos de aprendizaje en el lugar de trabajo (Ferrante et al., 2020).

Este modelo aborda la complejidad del aprendizaje profesional identificando diversas rutas de desarrollo, las que se organizan en torno a *dominios*. Se reconocen dos categorías principales de dominios: por un lado, el dominio externo, que se diferencia del resto por encontrarse fuera del ámbito personal del docente; por otro, la integración del dominio de la práctica, el dominio personal y el dominio de las consecuencias. Estos últimos conforman el universo profesional individual del educador, englobando tanto sus acciones de experimentación profesional, dentro y fuera del aula; como las repercusiones derivadas de ellas y las creencias y conocimientos que las motivaron y que surgieron a raíz de las mismas. Cada dominio se organiza en torno a sus propios componentes. Dominio y componentes organizan el cambio en y desde cualquiera de sus expresiones a través de los procesos mediadores que conectan el cambio de un dominio a otro denominados “reflexión” y “enacción”. El primero se entiende como el examen cuidadoso, activo y persistente. El segundo como la puesta *en acción* de un conocimiento o creencia, de algo que el docente ha experimentado u observado tras la experimentación (Clarke y Hollingsworth, 2002).

4. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar los enfoques de Aprendizaje Profesional docente presente en los marcos orientadores de política pública en Chile. Para ello se realiza un análisis documental a fin de dar cuenta de las finalidades, modalidades y componentes del aprendizaje profesional que se encuentran disponibles en los distintos marcos orientadores.

El análisis cualitativo documental es una metodología de investigación que se centra en examinar y desentrañar el contenido de documentos con el objetivo de identificar patrones, temas, conceptos y perspectivas que emergen del material escrito (Chacón et al., 2013). Esta técnica es particularmente útil cuando se busca comprender contextos, discursos o narrativas presentes en registros escritos, ya sean públicos o privados, contemporáneos o históricos. Dicha metodología no solo se enfoca en el contenido explícito de los documentos, sino también en las subyacentes intenciones, presupuestos y connotaciones que estos puedan contener. En el contexto de este capítulo, utilizaremos el análisis cualitativo documental para explorar de manera profunda y reflexiva los textos seleccionados, permitiendo una comprensión más rica y matizada del tema de estudio.

Para el logro del objetivo propuesto, se desarrolló un análisis de los documentos orientadores de política pública que explícitamente advierten un vínculo con los procesos de desarrollo y aprendizaje profesional docente. Para tales efectos se consideró, en primer lugar, la ley 20.903 que Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, como documento principal. Luego, la integración de otros documentos se orientó de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: documentos públicos; desarrollados por unidades dependientes del Ministerio de Educación de Chile; vínculo explícito al Plan de Formación Local para el Desarrollo Profesional Docente o Ley 20.903. Se excluyen documentos teóricos encomendados por unidades Ministeriales, así como otras revisiones teórico-empíricas sobre la misma.

Al considerar estos criterios se desarrolla un análisis de cinco elementos documentales. Una síntesis de ello se encuentra en la Tabla 2.

Tabla 2. *Documentos integrados al análisis documental*

Documento	Código	Tipo	Origen	Año de Publicación
Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas	Ley 20.903	Ley	Congreso Nacional de Chile	2016
Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela	ITNL	Orientación de Política Pública	CPEIP	2019
Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos)	OrPL	Orientación de Política Pública	CPEIP	2019
Orientaciones para el Diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Documento de profundización	OrPLdp	Orientación de Política Pública	CPEIP	2019
Fundamentos Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico	MDC	Orientación de Política Pública	DEP	2022

Nota: Elaboración propia.

Cada uno de los documentos seleccionados aporta a la comprensión de las finalidades, modalidades y componentes del desarrollo profesional docente promovido por la política pública en distintos marcos de acción, contribuyendo así al logro del objetivo de estudio. Los documentos *Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*, *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos)* y *Orientaciones para el Diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Documento de Profundización* mantienen una relación directa con la Ley 20.903, ya que ofrecen lineamientos específicos y vinculantes para su implementación.

Por otro lado, aunque el *Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC)* de la Dirección de Educación Pública no fue creado explícitamente para implementar la Ley 20.903, su inclusión en el análisis es relevante debido a su enfoque en el fortalecimiento de capacidades docentes en un marco organizacional y de mejora institucional. El MDC presenta un esquema de desarrollo de competencias que promueve prácticas que incrementan la efectividad docente dentro del contexto educativo y organizacional. Esta orientación complementa la visión de desarrollo profesional que desarrolla la Ley 20.903.

5. RESULTADOS

Los resultados indican que las metas primordiales del aprendizaje profesional que se despliegan tanto desde la ley 20.903 como en los documentos orientadores de política pública, se encuadran en un esquema ambiguo que busca fortalecer la agencia, pero desde una colaboración débil, al mismo tiempo que restringe la autonomía profesional. Además, las modalidades de aprendizaje que se deslizan en los documentos demuestran un marcado interés por el aprendizaje en el contexto laboral, inclinándose fuertemente hacia el saber especializado. Sin embargo, se percibe un intento

de orientar a los docentes hacia una experimentación profesional centrada en resultados; no obstante, esta dirección no parece resonar adecuadamente con las convicciones, saberes y posturas intrínsecas de los educadores. A continuación, se analizarán estos elementos considerando cada uno de los ámbitos descritos en el marco previo. Para ello, se analizan las finalidades, modalidades y componentes del aprendizaje profesional por separado.

5.1. Finalidades

Los fines de los documentos orientadores de política pública presentan una composición diversa que presenta atisbos de propósitos flexibles y transformativos.

Se presenta una finalidad flexible de desarrollo, vinculada al logro de metas específicas que se vinculan a los estándares docentes e instrumentos de evaluación docente.

El principal propósito [del plan de formación local] es: Asegurar el desarrollo educativo de las y los estudiantes mediante el desarrollo profesional de los docentes, procurando que este sea pertinente y de carácter situado.

convergentes son también: Fortalecer capacidades de los docentes, para que puedan optimizar su desempeño profesional y obtener mejores resultados en la evaluación que les permite avanzar de tramos en la carrera docente (*OrPL*).

Para el logro de dichos estándares y tendiendo como horizonte el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se disponibilizan diversas estrategias de desarrollo profesional que tienen como principal propósito, contribuir a la mejora del desempeño docente:

Se sugiere constituir grupos de trabajo organizados por las dimensiones del Modelo de Gestión Escolar (Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia y Gestión de Recursos) para generar

propuestas de objetivos y metas estratégicas que respondan al DPD que se espera instalar en el establecimiento en el marco de la Formación Local (*OrPLdp*).

Una de las estrategias más visibilizadas por la ley 20.903, es aquella que conecta con el aprovechamiento del conocimiento experto de docentes con trayectoria destacada:

Con el objeto de lograr lo dispuesto en el inciso anterior los establecimientos educacionales podrán contar con el apoyo de los docentes de su dependencia que pertenezcan a los tramos profesionales experto I y experto II u otros docentes de esos mismos tramos de desempeño profesional, si así lo determinan voluntariamente, pudiendo para estos mismos fines generar redes de apoyo con otros establecimientos educacionales y, o equipos docentes (*Ley 20.903*).

No obstante, también se observan finalidades transformadoras, particularmente en el uso de estrategias que tienen como propósito promover la colaboración entre docentes, generando sentidos compartidos sobre lo pedagógico que se manifiesten de manera concreta en la indagación sobre prácticas y reflexión sobre las mismas.

Para la Formación Local, las estrategias privilegiadas son dos: trabajo colaborativo entre docentes y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas (*OrPLdp*).

El mejoramiento de la calidad de las escuelas no es fruto de la simple implementación de nuevas políticas, programas de reestructuración organizacional o programas de modificación de prácticas docentes, sino más bien de que las escuelas sean organizaciones que aprenden de forma continua, en las que sus miembros se involucren en ciclos de mejoramiento permanentes, analicen sus progresos y resultados, y donde el cambio esté alineado con una visión compartida de los objetivos (*MDC*).

No obstante, convive con estos propósitos transformadores, elementos de fines flexibles, con atisbos transmisivos, que se expresan en estrategias que tienen como finalidad abordar los déficit docentes y el logro de estándares respecto de las prácticas deseables.

El Centro deberá realizar, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas por este de acuerdo al artículo 12 quáter, programas, cursos y actividades específicas para los siguientes grupos de profesionales de la educación: 1. Docentes que se estén desempeñando dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional, a quienes se ofrecerá acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos o tutorías, sin perjuicio de la inducción a que se refiere el artículo 18 G. 2. Docentes que no han logrado avanzar, a lo menos, al tramo profesional temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional, a quienes se ofrecerá apoyo para su desarrollo profesional (Ley 20.903).

5.2. Modalidades

En diversos pasajes de los documentos analizados se observa una privilegiada posición para la modalidad de aprendizaje en el lugar de trabajo, evidenciándose fundamentalmente aquellas actividades de aprendizaje intencionadas en el ambiente escolar que contribuyen a mejorar las capacidades de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes:

La formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos (Ley 20.903).

El equipo que lidera el diseño del Plan convoca a los profesores y refuerza que la política nacional de DPD busca fortalecer las capacidades de los docentes, privilegiadamente en la escuela o liceo, para impactar en el desarrollo educativo de los estudiantes (OrPLdp).

Estos elementos conviven con elementos formales de aprendizaje profesional, entre los que se especifica fundamentalmente a los desarrollados por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

El Ministerio de Educación, a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante indistintamente "el Centro", colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos (Ley 20.903).

En algunos documentos se logra evidenciar las modalidades de aprendizaje en el lugar de trabajo que tienen características incidentales e informales, las que, no obstante, son limitadas en cuando al trabajo estrictamente desarrollado fuera del aula.

[Las actividades curriculares no lectivas] Son aquellas actividades integradas a la jornada ordinaria de trabajo de un profesional de la educación y que se realizan fuera del aula, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional docente (DPD). Estas actividades son variadas y pueden vincularse a distintos ámbitos del desempeño profesional (ITNL).

No se observan elementos que permitan incorporar de manera explícita los saberes que se desprenden de modalidades de aprendizaje incidental o informales, salvo por la incorporación de claves presentadas en el MDC donde se deducen integradas de manera

tácita en las modalidades de aprendizaje intencionadas.

El desarrollo de capacidades no se realiza en el vacío, por el contrario, ocurre en el trabajo cotidiano y requiere de un contexto o setting (MDC).

De esta forma, el desarrollo de capacidades representa un enfoque interno para la mejora educativa que devela la importancia de impulsar los cambios desde dentro de los establecimientos, en lugar de buscar imponerlos de forma externa (MDC).

5.3. Componentes

El análisis de los componentes integra los dominios externos, de la práctica, de las consecuencias y el dominio personal. Cada uno de estos dominios conecta en un proceso de cambio y aprendizaje profesional a través de los procesos mediadores de reflexión y enacción. El foco y virtud de un análisis que utilice estas herramientas teóricas se determina por la capacidad de observar las rutas de aprendizaje profesional que conectan los dominios, más que el relato o evidencia de la presencia de un dominio *per se*.

En los documentos, la presencia de fuentes de información, apoyo e influencia que son parte del dominio externo, tienen una extensa presencia, destacándose el uso de expertos y recursos externos que provienen de redes de apoyo, universidades y/o instituciones públicas y privadas. Se explicitan rutas que principalmente promueven la influencia de estos componentes externos sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, a través de la experimentación:

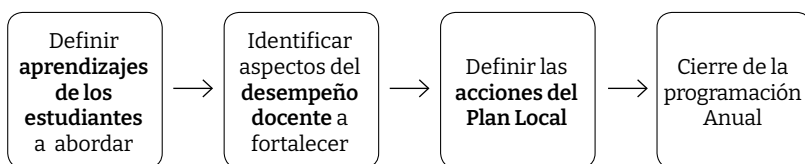
En este proceso se pueden considerar también los recursos y experiencias externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de las capacidades docentes (Ley 20.903).

Por otro lado, se expresan rutas que conectan el dominio de la práctica con el dominio de las consecuencias. El énfasis se vincula a la innovación de la práctica docente que promueve mejores aprendizajes en los estudiantes:

Dichos planes tienen como propósito que los docentes mejoren su desempeño profesional a través del diálogo, la reflexión pedagógica, la retroalimentación de sus prácticas y el trabajo colaborativo, encaminado a introducir innovaciones que incidan en una enseñanza-aprendizaje de mayor calidad. (ITNL).

Asimismo, las expresiones que conectan el dominio de las consecuencias con el dominio de la práctica se explican mediante procesos de enacción: se espera que los aprendizajes de los estudiantes, expresados como parte de la reflexión sobre la misma práctica, promuevan el cambio de práctica, considerando que corresponden al criterio que orienta la identificación de elementos de mejora tal como se presenta en el Gráfico 1.

Gráfico 1. *Secuencia de la fase anual de planificación del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente*



Nota: Extraído de Orientaciones para el Diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Documento de Profundización (CPEIP, 2019)

Sin embargo, las expresiones de rutas que conectan con el dominio personal, de los conocimientos, creencias y actitudes de los docentes; son más bien escasas o inexistentes. Solo en un documento logró pesquisarse una declaración explícita que vinculen este dominio al dominio de las consecuencias a través de una vía de reflexión:

-¿Qué se entiende por trabajo colaborativo y retroalimentación de prácticas pedagógicas? - ¿Qué experiencias previas se tiene en relación con estas estrategias en la escuela o liceo? - Producto de esas experiencias ¿qué se requiere para que el trabajo colaborativo y la retroalimentación de prácticas pedagógicas sean efectivas? (OrPLdp).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las finalidades, modalidades y componentes del aprendizaje profesional presente en los documentos orientadores de política pública, ofrece una perspectiva que da cuenta de una visión centrada en las interacciones entre docentes en el marco de oportunidades de aprendizaje profesional situadas, colaborativas y reflexivas (Bryk, 2010; Edwards-Groves et al., 2019; Penuel et al., 2012). Este tipo de perspectiva ofrece oportunidades más sofisticadas de aprendizaje profesional. Sin embargo, se observan elementos críticos respecto de los propósitos que han perseguido las orientaciones analizadas y su alineamiento respecto del logro de autonomía y agencia profesional, elementos considerados altamente deseables desde el punto de vista del profesionalismo docente que se requiere para avanzar hacia el logro de aprendizajes coherentes con las competencias para el siglo XXI.

El análisis documental da cuenta de finalidades centradas en un ámbito denominado “flexible” (Kennedy, 2014). Dicha etiqueta se utiliza para caracterizar aquellas estrategias de desarrollo profesional que pueden presentar tanto propósitos transmisivos como transformativos. Sin duda este es el caso de la orientación chilena hacia el desarrollo docente, toda vez que se inserta en un marco caracterizado por políticas de rendición de cuenta que tienden a minimizar la agencia profesional (Falabella, 2020; Jennings, 2012). Elementos que se vinculan al sesgo altamente individualista del logro y evaluación de los docentes y su progresión en la carrera profesional. Aun cuando se observan matices que centran el quehacer del aprendizaje docente en la colaboración y reflexión,

conceptos ampliamente referenciados en la Ley 20.903 y sus documentos y orientaciones derivados; dichos conceptos quedan supeditados a la lógica del déficit con los cuáles se evalúa el desempeño. Para comprender este alcance es preciso analizar las modalidades y componentes que las orientaciones relevan.

Las modalidades de aprendizaje profesional se centran fundamentalmente en el ámbito del trabajo, tanto a nivel de elementos intencionados, como formales y, en menor medida, incidentales. Los elementos intencionados se articulan en torno a una serie de estrategias asociadas a la colaboración y aprendizaje entre pares, con distinto nivel de experticia que siguen una ruta que vincula directamente los aprendizajes de los estudiantes a los propósitos de la colaboración. Del mismo modo, los elementos formales se sitúan fundamentalmente al alero de instituciones externas que proporcionan programas, cursos o actividades de formación. No se observan elementos que permitan explicitar el uso o aprovechamiento de los elementos incidentales en facetas de profesionalización superiores que ofrezcan oportunidades conectadas con la propia experimentación profesional, tales como el desarrollo curricular, los sentidos pedagógicos y o recursos para el desarrollo de dominios no solo cognitivos, sino intra e interpersonales. Por el contrario, estos elementos que están altamente relacionados con la naturaleza intrínsecamente pedagógica, se encuentran invisibilizados, generando una visión restringida de las oportunidades de colaboración y reflexión que ofrecen los marcos. Una excepción a ello se ofrece en el Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico, en el cual se ofrecen perspectivas más sofisticadas sobre el cambio y aprendizaje docente.

El análisis de componentes del aprendizaje profesional da cuenta de la proyección de rutas que, a través de vías de reflexión y enacción, logra conectar los dominios externos, de la práctica y de las consecuencias (Clarke y Hollingsworth, 2002). Este elemento positivo, da cuenta de diversas posibilidades respecto del origen del cambio y aprendizaje profesional. En efecto, a diferencia de modelos tradicionales altamente prescriptivos, que sitúan los

procesos de cambio desde un dominio externo (Avalos, 2011; Korthagen, 2016) y observan al docente como un implementador sin agencia, la Ley 20.903 y las orientaciones derivadas promueven distintas rutas que relevan posibilidades de aprendizaje, ya sea desde el análisis de resultados de los estudiantes y docentes, así como desde la innovación en la sala de clases. Sin embargo, el dominio personal, que integra conocimientos, creencias y actitudes, es escasamente visibilizado, no existiendo planteamientos explícitos que logren integrarlo adecuadamente en una ruta visible de aprendizaje profesional. Este elemento es altamente relevante, toda vez que el dominio personal y su conexión con otros dominios ofrece la posibilidad de integrar las preocupaciones, fortalezas y propósitos profesionales de los docentes en su proceso de desarrollo, como se ha planteado en los “modelos 3.0” que señala Korthagen (2016). Estos elementos —conocimientos, creencias, preocupaciones, propósitos profesionales, entre otros— son un recurso fundamental en cualquier situación de aprendizaje. Su ausencia cuestiona la calidad de la reflexión que se genera en una instancia de desarrollo profesional, toda vez que, no logra propiciar cambio sobre los propios sentidos profesionales que explican las decisiones que toman los docentes (Schön, 1983).

Finalmente, el análisis de documentos de políticas públicas pone de manifiesto la importancia de avanzar hacia modelos que reconozcan el desarrollo profesional docente como un objetivo fundamental en sí mismo, dentro del ámbito pedagógico. Esto no implica negar la estrecha relación que existe entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes, así como los sistemas de evaluación y reconocimiento del desempeño docente. En cambio, lo que se propone es reubicar el aprendizaje profesional como un elemento central en la práctica pedagógica y en el funcionamiento de las instituciones educativas (Boylan y Demack, 2018; Winch et al., 2015).

Además, resulta fundamental establecer una conexión entre el desarrollo profesional docente y la formación de líderes escolares, considerando, particularmente, el advenimiento de una necesaria carrera directiva. Esto es relevante debido a que la experiencia

previa de los directores, en procesos de desarrollo profesional y trabajo colaborativo, es un factor crítico que les permite planificar e implementar eficazmente procesos de desarrollo profesional con el cuerpo docente en las escuelas. Por ello, las experiencias en preservicio de acceso al cargo, deben dialogar con elementos vinculados a los liderazgos medios y a buenas experiencias de aprendizaje profesional. Esta interrelación fortalecerá la cooperación entre las políticas educativas que buscan mejorar las capacidades de los equipos de gestión y el personal docente en las instituciones educativas, un objetivo necesario dadas las iniciativas realizadas en las últimas décadas para fortalecer los aspectos pedagógicos de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Álvarez, J. P., Boegeholz, A., Sisto, V., & López, V. (2021). Estandarización, rendición de cuentas y el gobierno de la educación. Serie La Educación que Soñamos. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Barolli, E., Elmer Nascimento, W., De Oliveira Maia, J. y Villani, A. (2019). Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 173-197. Recuperado de: <http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/368> [Links]
- Billett, S. (2012). Workplace Learning. En N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3477-3480). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_478.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., y Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Boylan, M., y Demack, S. (2018). Innovation, evaluation design and typologies of professional learning. *Educational Research*, 60(3), 336-356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493352>
- Borko, H., & Klingner, J. K. (2021). Supporting teachers in taking up professional learning: The role of contextualized approaches. *Educational Researcher*, 50(1), 13-24.
- Bryk, A. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappa International*, 91(7), 23-30.
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000300141>
- Carrasco Aguilar, C., Cuevas Solís, K., Quiñones Herrera, P., Cancino Briceño, A., & Passi Rojas, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la educación*, (56), 292-324.
- Chacón, J. W. B., Herrera, J. C. B., y Villabona, M. R. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27.
- Clark, C., y Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31. <https://doi.org/10.1177/002248718603700506>
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Córtez, M., y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500004>
- Darling-Hammond, L., y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Donoso Miranda, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. doi:10.5354/2452-5855.2020.58078
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I., y Rönnerman, K. (2019). Driving change from 'the middle': Middle leading for site based educational development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 315-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525700>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 70. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fernández, A. (2020). Learning environments for teacher professional development. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Ferrante, J., Campos, J., Vivera, C., & Cutrera, G. (2020). Modelo interconectado de crecimiento profesional docente en la formación inicial de Profesores en Matemática. In III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).
- Fontserè, A. G., & Majós, T. M. (2024). La planificación entre maestras como ámbito de aprendizaje y desarrollo profesional. *Revista de investigación en educación*, 22(2), 196-211. ¿De trata este artículo?
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., y Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Jennings, J. (2012). The Effects of Accountability System Design on Teachers' Use of Test Score Data. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(11), 1-23. <https://doi.org/10.1177/016146811211401108>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2020). Learning from practice in teacher education: Towards a realistic approach. In "Practice-based research in social services, education and community" (pp. 175-188).
- Liou, Y.-H., y Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100, 101527. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101527>
- Martin, S. D., Snow, J. L., y Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the

- Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0022487110396096>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2018). *Informal and Incidental Learning in the Workplace (Routledge Revivals)*. Routledge.
- Parise, L. M., y Spillane, J. P. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*.
- Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A., y Gallagher, H. A. (2012). Using Social Network Analysis to Study How Collegial Interactions Can Augment Teacher Learning from External Professional Development. *American Journal of Education*, 119(1), 103-136. <https://doi.org/10.1086/667756>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shirrel, M., Hopkins, M., y Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599-613. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452784>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Van Veen, K., y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Learning in Doing, Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

Capítulo 2.

Rol de los Equipos de Liderazgo y Sostenedores en el Desarrollo Profesional Docente



Desarrollo Profesional Docente:
Una experiencia de acompañamiento
a equipos de liderazgo

Jorge Ulloa Garrido
Jorge Rojas Bravo

RESUMEN

En este artículo se da cuenta de la experiencia desarrollada en los años 2022-2023 en la comuna de Talcahuano a partir de un estudio nacional realizado el año 2021 por equipo de +Comunidad. Da cuenta de un proceso de facilitación y acompañamiento para diseñar, implementar y evaluar planes de desarrollo profesional docente a partir de una metodología de problematización de prácticas basada en evidencias. En la experiencia participó equipos de 12 escuelas constituidos por Director/a, Jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica y al menos tres docentes de aula, además de 9 integrantes del equipo de asesores técnicos del Departamento de Educación. Implicó un proceso de facilitación y acompañamiento intenso el primer año y de menor intensidad el año siguiente. Los resultados muestran que los equipos lograron diseñar e implementar en sus establecimientos, planes de desarrollo profesional más consistentes y coherentes, basados en principios y estrategias de aprendizaje profesional autogestionadas. De la misma manera, se apreciaron efectos significativos en prácticas de liderazgo de los equipos directivos satisfacción docente y una visión del desarrollo profesional que toma distancia de la habitual contratación externa de servicios de capacitación.

Palabras clave: Diseño de programas, formación continua de profesores, liderazgo

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito dar cuenta de una experiencia desarrollada por equipo del Centro de Liderazgo +Comunidad cuyo objetivo era acompañar y facilitar la formulación, implementación y evaluación de planes de desarrollo profesional docente en 12 escuelas de la comuna de Talcahuano. El equipo de facilitación del Centro de Liderazgo trabajó con equipos de liderazgo de las 12 escuelas y el equipo de asesores técnicos del Departamento de Educación de la comuna de Talcahuano. Se buscaba construir un círculo de colaboración internivel para el desarrollo de capacidades en los equipos con miras a la sustentabilidad y escalabilidad de las iniciativas de mejora en cada establecimiento.

En primer lugar, se presentan algunos lineamientos conceptuales que la literatura ha consignado como relevante para conducir iniciativas para el Desarrollo Profesional Docente (DPD). En segundo lugar, se presentan la metodología y el contexto en el que ocurrió la iniciativa de acompañamiento. En efecto, en esta sección se presenta, de forma resumida, los resultados del estudio sobre la calidad de los Planes de Desarrollo Profesional Docente de 42 escuelas que estaban vinculadas al Centro de Liderazgo el año 2021 en cuatro regiones del país. Las conclusiones de este estudio permitieron diseñar la iniciativa de acompañamiento que se describe en las secciones siguientes.

En las secciones siguientes se da cuenta del proceso de acompañamiento desarrollado a partir del año 2022 en sus distintas etapas. Para ello, primero se presenta la estrategia de acompañamiento diseñada para movilizar capacidades y práctica en los equipos de liderazgo. Esta se configuró en tres fases que se describen debidamente para cada una de ellas se presentan los resultados logrados. Finalmente, se plantean algunas conclusiones y proyecciones de esta experiencia tanto a otros espacios o territorios como las implicancias para la política pública.

1. LITERATURA RELEVANTE

La literatura plantea la necesidad de que los Planes de Desarrollo Profesional sean específicos y no genéricos (Kanokorn et al., 2012), que permitan movilizar a los profesionales a desarrollar un aprendizaje activo e intensivo (Yoon et al., 2007), y llevar a cabo lo aprendido a sus contextos específicos (Cortez, et al., 2020). También se plantea necesario implementarlos de manera gradual y escalonada (Dubeck, et al., 2015; Guskey y Yoon, 2009). Respecto de la evaluación, se menciona que es necesario recoger información acerca de los elementos objetivos (prácticas docentes, por ejemplo) y subjetivos (creencias docentes, por ejemplo) que se ponen en juego durante la implementación de las acciones (Nir y Bogler, 2008; Williams, 2010).

Antes de describir la estrategia implementada, es necesario precisar algunas cuestiones relevantes acerca del aprendizaje profesional en servicio. Montecinos y Cortez (2015) plantean que los modelos tradicionales desplegados tradicionalmente tienen un enfoque más individualista, entregando prescripciones acerca del desempeño pedagógico que deben adoptar los y las docentes, quienes, por lo demás, son concebidos como un administrador y técnico que administra en el aula lo que otros deciden o prescriben. Las mismas autoras señalan que los modelos más actuales fomentan el trabajo en comunidad profesional, promueven condiciones para que docente reflexionen e indaguen sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se constituyen en líderes que construyen conocimiento en su propio contexto. Otros autores y autoras plantean que es necesario proporcionar modelamiento y apoyo (Ávalos, 2006; Gulamhussein, 2013; Romjin et al., 2021), fomentar el uso de evidencias (Ávalos, 2007) e interactuar con expertos (Desimone, 2009) que puedan desafiar y tensionar los saberes y prácticas locales.

El liderazgo escolar en este contexto es vital. Los líderes escolares como intermedios requieren generar condiciones para que las iniciativas de DPD sean con sentido, efectivas y que se transformen

en iniciativas sustentables en el tiempo. Quinn et al., (2021), señalan que existe al menos cinco condiciones que es necesario promover para facilitar la innovación que facilite el aprendizaje integral en todos y todas las estudiantes. En efecto, lo primero es disponer de una visión y metas; lo segundo, construir una cultura de trabajo colaborativo; lo tercero es distribuir el liderazgo; en cuarto lugar, profundizar en el aprendizaje y; finalmente, concordar nuevas formas de medir y evaluar. Estas condiciones requieren desarrollarse sistemáticamente para sostener el crecimiento y desarrollo profesional para el aprendizaje de todos y todas los/as estudiantes y son convergentes con lo planteado en otros marcos para el liderazgo escolar conocidos (Leithwood, 2009; Mineduc, 2015; Robinson et al., 2008).

Un programa de acompañamiento como el que se presenta en este apartado fortalece el trabajo de los líderes escolares en los distintos niveles de la organización para movilizar sus capacidades y prácticas. Hemos apreciado que estas condiciones no son solo tareas del Director/a y Jefe/a de UTP sino también de los y las docentes. Por esta razón hemos conformado equipos de liderazgo que integre a docentes de aula.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo se presenta desde la metodología cualitativa, específicamente lo definimos como un estudio de caso de tipo intrínseco (Stake, 2010). Desde lo cualitativo se rescata su enfoque descriptivo, que busca posicionar un aprendizaje profesional de un equipo de instituciones escolares y equipos técnicos pedagógicos de nivel intermedio. El estudio se define como estudio de caso porque se destaca una experiencia de trabajo particular que estuvo diseñada para apoyar el proceso de llevar a cabo iniciativas para el abordaje de los planes locales de Desarrollo Profesional Docente de 12 escuelas municipales de la comuna de Talcahuano. En los estudios de caso se busca maximizar la inclusión de aspectos a considerar, para precisamente obtener una visión profunda de lo

que allí pasa, y en este sentido, este estudio de caso presenta una naturaleza de recolección de información mixta (Creswell, 2015; Teddlie y Sammons, 2010). Se incluyen aspectos evaluativos de corte cuantitativo, para precisamente, dar cuenta de resultados observados que son de orden más genéricos y que fueron medidos desde la percepción de los actores en su conjunto.

Para ello se trabajó con 12 escuelas de la comuna de Talcahuano. En cada una de ellas se conformó un equipo de liderazgo de cinco personas: Director/a, Jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y tres docentes seleccionados en cada escuela por su trabajo de aula y potencial de liderazgo e innovación. A ellos se sumó el equipo técnico del Departamento de Administración Educacional Municipalidad (DAEM), compuesto de nueve personas, cada uno de los cuales tenía la responsabilidad de acompañar a un determinado número de escuelas. Desde el Centro de Liderazgo +comunidad participaron 3 profesionales, los cuales diseñaron y guiaron el proceso. En total contabilizamos un proyecto que involucró de forma directa a 70 actores, ya sean escolares como del centro de Liderazgo. Se concibió como un proyecto a tres años bajo el principio de escalamiento que, en amplitud y profundidad, define cada equipo anualmente.

2.1. Instrumentos y técnicas de análisis

Los instrumentos utilizados responden a los objetivos de captar, ya sea los aprendizajes cualitativos del proceso, como los resultados cuantitativos en variables organizacionales del proyecto. Para el primero fueron dos los instrumentos de recolección de información que se utilizaron para registrar las reflexiones de los participantes. En actividades tipo taller, se trabajaron con los equipos y desde técnicas participativas se evaluaron el proceso. Se realizaron talleres participativos con el equipo DAEM en base a las técnicas de Panel de retroalimentación (Booth, 2016; Riveros, 2019) y de Revisión activa (Riveros, 2016). En primero lugar se solicitó a cada uno de los integrantes del equipo una reflexión individual, la cual

fue sistematizada en un registro escrito, para luego pasar a una instancia colectiva de reflexión. Para obtener antecedentes sobre la percepción de los resultados cualitativos al cabo del primer año de realización del proyecto se sugiere leer el artículo de Rojas et al. presente en este libro.

La fase de evaluación cuantitativa consistió en realizar mediciones anuales. El primer año del proyecto se levanta una línea base, a través de una encuesta online vía *SurveyMonkey* a todos los docentes y equipos directivo de las escuelas participantes con el objetivo de establecer la situación inicial de ciertas prácticas que buscamos impactar a mediano plazo. Las mediciones se realizan todos los años del proyecto para generar un análisis de las trayectorias de mejoramiento de las condiciones organizacionales para el desarrollo profesional docente en cada escuela.

Se integró distintas escalas para medir las siguientes variables:

- Uso de datos para la mejora escolar y para la mejora de la instrucción (Schildkamp et al., 2016).
- Liderazgo pedagógico en sus tres dimensiones. Definición de la misión escolar, gestión del currículo y desarrollo de un clima de aprendizaje (PIMRS, validado en Chile por Fromm et al., 2017).
- Colaboración docente. Instrumentos adaptados de la Encuesta de cultura escolar de la Universidad de Missouri y aplicado por el centro de liderazgo Líderes educativos entre el 2015-2019.
- Eficacia colectiva docente. Para medir la eficacia colectiva se utilizó el cuestionario diseñado por Goddard (2002) el cual opera en base a fuentes de eficacia colectiva como la maestría, la experiencia vicaria, persuasión social y estado emocional.
- Satisfacción laboral. Para medir la Satisfacción laboral se utilizó la escala de satisfacción de TALIS 2018. Esta escala contiene 4 ítems y se encuentra validada para el contexto nacional e internacional.

Para los análisis cuantitativos se realizó un análisis inferencial de comparación de medias (t-test) para evaluar si las diferencias entre el año 1 y 2 son significativas o producto del azar. Para ilustrar,

se normalizan los puntajes de 0 a 100 a fin de dar comparabilidad a las escalas donde el puntaje 100 se interpreta como el puntaje más alto de la escala, por ejemplo, en el caso de la dimensión de “satisfacción laboral”, un puntaje más cercano a 100 indicaría un alto nivel de satisfacción, mientras que un puntaje más cercano a 0 representaría un bajo nivel de satisfacción.

3. CONTEXTO

En el año 2021 el equipo de investigadores de +Comunidad se planteó la siguiente pregunta: *¿Qué nos revelan los Planes de Desarrollo Profesional de las escuelas?* Para responder a esta interrogante, desarrollamos un estudio cualitativo para analizar 42 planes de Desarrollo Profesional Docente de escuelas de cuatro regiones del país, donde el Centro de Liderazgo +Comunidad desarrolla actividades de acompañamiento a procesos de mejora. Tras una primera revisión para identificar estilos, contenido, focos, alcances, obtuvimos algunas conclusiones preliminares:

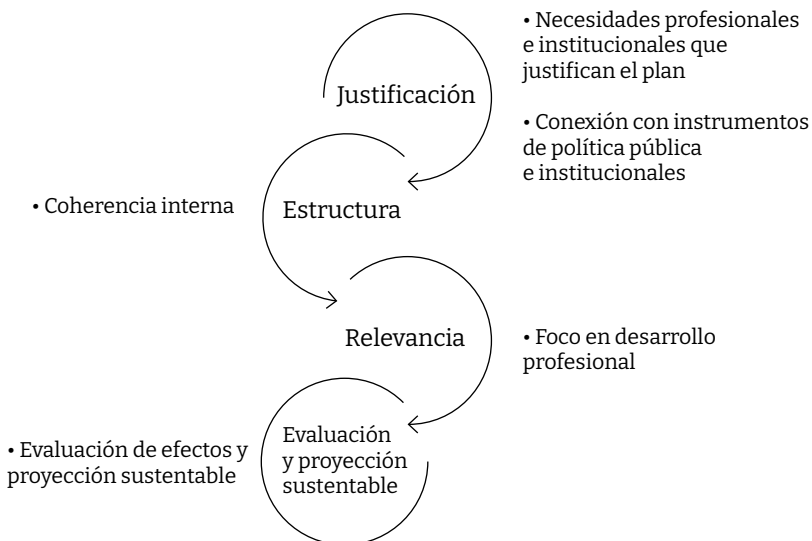
- Los planes presentan diversas estructuras y estilos lo que dificulta su comparación.
- Se evidenció que no existen elementos de diagnóstico que permita entender la propuesta de cada plan.
- Los objetivos generales de los planes son similares.
- En los planes encontramos un listado de acciones que varían entre tres y ocho en los planes analizados.
- No hay fundamentación o contextualización, menos aún desarrollo de planificación y costos; se utiliza un cuadro estándar para definir acciones.
- Las fundamentaciones, se basan en la Ley 20.903, incluso la gran mayoría copia textualmente párrafos de esta.
- Se observa poca coherencia entre los apartados o capítulos de los planes.

A partir de esta revisión preliminar, el equipo investigador se formuló una segunda pregunta: *¿Cómo debe ser un buen Plan*

de Desarrollo Profesional Docente (PDPD)? A partir de la revisión conceptual y documentos de política educativa del Ministerio de Educación de Chile, elaboramos una rúbrica analítica para construir el referente que permita evaluar los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) y establecer algunas conclusiones.

La rúbrica diseñada a partir de esta revisión posee cuatro dimensiones que se señalan en el siguiente esquema (Figura 1).

Figura 1. Rúbrica de un buen plan de DPD



Nota: Elaboración propia.

Una vez desarrollada la rúbrica, esta pasó por un proceso iterativo de validación entre expertos en el área, y se procedió a evaluar los planes. Esta evaluación se realizó por 3 profesionales externos a la investigación, conocedores y con experiencia en temas de desarrollo profesional docente. La síntesis de esta evaluación se resume en las siguientes ideas claves:

- En la revisión de todos los planes que realizaron los evaluadores externos ninguna de las dimensiones expresada en la rúbrica logró un nivel de desarrollo mínimo.
- Respecto a la dimensión “Justificación”, los planes se basan en diagnósticos genéricos, con referencia a la ley más que a las necesidades de los docentes. Los planes observados tienen un grado mínimo de conexión declarada con otros instrumentos de mejora de las escuelas, como es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).
- En su estructura, los planes presentan una baja coherencia sistémica. Contienen un listado de acciones, sin la focalización de una práctica específica a desarrollar ni de costos asociados de forma específica y clara.
- Respecto de la relevancia, se evidencia una marcada tendencia hacia una visión individualista y externa del desarrollo profesional. Y se observa que las actividades de desarrollo no están pensadas desde las capacidades internas de las escuelas, sino vinculadas a entidades externas a ellas.
- Respecto a la evaluación y monitoreo de las actividades propuestas, los planes carecen de información respecto a los indicadores y formas de medir los efectos de las acciones propuestas. Estos omiten información sobre posibilidades de escalar las iniciativas, y las condiciones necesarias para ellas.

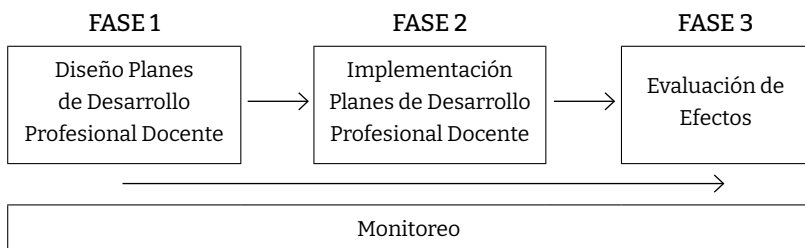
4. LA ESTRATEGIA: FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE DPD

La estrategia de acompañamiento y formación que se diseñó tiene como propósito fortalecer las capacidades y prácticas de liderazgo en los equipos que se conformen en cada escuela o liceo. De la misma forma, se espera promover algunas condiciones organizacionales, como la colaboración y satisfacción laboral de los docentes, para dar sustentabilidad a los procesos de mejora del desarrollo profesional en las instituciones educativas que representan estos equipos.

Los equipos de liderazgo ejecutan, aprenden y rediseñan procesos de mejoramiento que anualmente van escalando, con el propósito de institucionalizar prácticas que impacten positivamente en la práctica docente, las condiciones organizacionales y consecuentemente, en los aprendizajes de los y las estudiantes. El primer año contempla acompañamiento intensivo por parte de equipo de Facilitación del Centro de Liderazgo +Comunidad a los equipos de los centros escolares y equipo DAEM. Para el segundo año, el acompañamiento es de menor intensidad y el tercer año no considera acompañamiento externo a los equipos de los centros, solo al Equipo DAEM. En el último año, se espera que equipo DAEM y equipos de liderazgo de las escuelas y liceos, autónomamente desarrollen, implementen y evalúen las iniciativas de desarrollo profesional que planifiquen.

A continuación, describiremos las tres fases específicas del trabajo durante cada año, a saber, planificación, ejecución y evaluación. Estas fases se desarrollaron de manera intensiva durante el año uno, y en el año dos, con menos frecuencia e intensidad. El año tres se desarrollan de manera autónoma por los equipos, solo acompañados los equipos técnicos del DAEM (ver Figura 2).

Figura 2. *Fases del proyecto de acompañamiento*



Nota: Elaboración propia.

Fase 1: Formulación de los Planes de Desarrollo Profesional Docente

Esta fase consideró el desarrollo de siete talleres quincenales y presenciales moderados por tres especialistas de +Comunidad. Doce escuelas, más equipo DAEM, fueron organizados en tres grupos de trabajo de 4 o 5 escuelas, alrededor de 25 personas cada grupo. En esta fase, el producto esperado era el Plan formulado y socializado de cada escuela, y el plan siguió la siguiente ruta:

- Desarrollo Profesional docente: principios-relevancia-impacto.
- Problematización de práctica.
- Formulación de objetivos y selección de estrategia de DPD.
- Diseño de actividades impulsoras.
- Mecanismos de monitoreo y evaluación.
- Diseño de Presupuesto.

En esta etapa los equipos discutieron y tensionaron sus ideas respecto del DPD, analizaron cuestiones teóricas acerca de este y de la formulación de planes. Estas discusiones debían continuar en el establecimiento con sus equipos de docentes. Posteriormente, el equipo facilitador desarrolló un trabajo de retroalimentación permanente, ya sea en los talleres presenciales o por medios asincrónicos virtuales. La rúbrica construida, constituyó un recurso que se utilizó por equipos en todo el proceso.

Esta fase fue evaluada positivamente por los participantes, siendo los ítems “Duración de los Talleres y Facilitación en la Etapa” y la “Problematización de la práctica” los mejores evaluados, con un puntaje promedio de 9,6 de 10 puntos. Por otro lado, se observa la menor evaluación en el ítem “Facilitación en la elección y definición de estrategias”, con 8,7 promedio. Cualitativamente, los aspectos valorados fueron la del “modelamiento” y la “retroalimentación directa” por parte de los facilitadores de +Comunidad. Desde el punto de vista de las escuelas se destacan las posibilidades de participación, interacción y reflexión que se generó con la modalidad de talleres desarrollados. Igualmente, se valora positivamente la coordinación realizada por el equipo DAEM de Talcahuano.

En esta etapa del primer año, se pudo evidenciar lo siguiente:

- Equipos construyeron visión del DPD que tensionó lo llevado a cabo hasta entonces en sus escuelas basado fundamentalmente en asistencia técnica externa.
- Los equipos incorporaron y comprendieron nuevas estrategias de desarrollo profesional las que seleccionaron en función de la pertinencia a su realidad. Para ello se les entregó un documento de apoyo que contenía cuatro estrategias de desarrollo profesional docente sistematizadas por equipo facilitador del Centro +Comunidad.
- Se reconoció la colaboración como práctica de mayor despliegue considerando que la elaboración de PDPD era una práctica restringida solo al equipo de Liderazgo directivo.
- Al finalizar el primer año de funcionamiento, los planes que se diseñaron mejoraron su calidad sustantivamente. No obstante, quedó en evidencia la necesidad de mejorar la gestión de datos acerca de la práctica docente y así robustecer el diagnóstico en el plan.
- Un aspecto interesante fue la conclusión que se repitió en cada equipo “Podemos hacerlo nosotros mismos”. El presupuesto que se requiere es mínimo.
- Finalmente, se reconoció que uno de los desafíos para la siguiente formulación anual, se encuentran mejorar la gestión de los tiempos desde los equipos escolares, una mayor ejemplificación de algunos aspectos abordados en los talleres por parte del programa, y mejorar la vinculación entre escuelas, por parte del DAEM.

Fase 2: Implementación de los planes

La siguiente figura representa la metodología de trabajo en la fase de implementación. El equipo técnico del DAEM realizó acompañamiento a la implementación en cada colegio, el cual fue registrado en una bitácora de trabajo la que fue utilizada para sistematizar aprendizajes, identificar nudos críticos y tomar decisiones para priorizar acciones de apoyo y mejora en el acompañamiento. A estas bitácoras tuvo acceso el equipo de facilitación de +Comunidad y fueron utilizadas para el acompañamiento que se realizó en dos

talleres de trabajo al equipo técnico del DAEM durante el periodo de implementación. Adicionalmente, cada asesora completó una matriz que integró la planificación de la estrategia de la escuela, la cual fue evaluada en términos de su nivel de implementación.

Junto con ambos reportes desde el DAEM y equipo de +Comunidad, se sistematizó la evidencia enviada por cada escuela. Los tipos de evidencia registradas van desde listas de asistencia a talleres, fotografía de clases, hasta planificaciones de clases y actas de reflexiones. Por otro lado, en cada escuela se realizó talleres con los equipos para realizar análisis de la trayectoria junto al asesor técnico del DAEM. Esto permitió identificar facilitadores y obstaculizadores en la ejecución. Finalmente, un último taller reunió a los participantes de todas las escuelas para compartir experiencias, aprendizajes y definir proyecciones a nivel de escuela y de la comuna (Figura 3).

Figura 3: *Modelo de acompañamiento a la implementación.*

Modelo de acompañamiento a implementación y evaluación 2022

	Bitácora de acompañamiento	Bitácora de Implementación	
Equipo facilitador +Comunidad	Equipo DAEM	Equipo Escuela	Red escuelas agrupadas por estrategia de desarrollo
Actividad	Taller Análisis grupal	Talleres grupales de análisis de acompañamiento	Taller final
Duración	2 hrs.	2 hrs.	2 hrs.
Objetivo	Análisis trayectoria de Implementación	Análisis trayectoria de Implementación Observación	Compartir experiencias de aprendizaje

Nota: Elaboración propia.

Utilizando la estrategia del ‘Panel de retroalimentación’ los siguientes aspectos fueron descrito por el equipo DAEM para este periodo de implementación:

‘Lo mejor’ se considera el compromiso del equipo gestor en la escuela con el desarrollo de la estrategia, una buena actitud hacia el trabajo del DPD, destacando la colaboración. También se mencionan sentimientos de esperanza y motivación que pudo ser observado en los equipos. Estos aspectos actitudinales fueron un buen aspecto para la implementación del proceso.

‘Lo mejorable’ se habla de la organización y la gestión del tiempo, la formación de equipos de trabajo. Por otro lado, se planteó la necesidad de mejorar prácticas asociadas a la sistematización y socialización del plan entre los docentes y una visión común del desarrollo profesional docente. En muchas de las experiencias en las escuelas, el relato de la estrategia y cómo fue socializada al resto de los docentes fue un aspecto clave que puede ser mejorable. Se observa que esto genera problemas de información y motivación en los docentes.

‘Ideas’ busca ver qué pudo ser distintos en los equipos escolares, y el equipo DAEM reflexiona sobre los aspectos de definición y distribución de roles. Operacionalizar mejor las funciones de cada una de las personas dentro de la etapa de implementación es algo que puede contribuir a mejorarla. Otro aspecto altamente significativo y con mucho consenso fue distribuir de mejor manera los tiempos. Uno de los grandes problemas de las escuelas es su gestión del tiempo, el cual afecta la implementación de las actividades planificadas, muchos episodios emergentes, como licencias médicas. Finalmente, socializar de mejor manera el plan fue un aspecto que se puede gestionar de mejor manera en el periodo siguiente.

‘Pregunta’, da cuenta de qué requieren los equipos escolares para mejorar. El equipo DAEM reflexiona sobre la necesidad de mayor acompañamiento. De acuerdo con el equipo, las escuelas necesitan líderes intermedios (DAEM) alineados con los líderes de las escuelas, conozcan sus realidades particulares y empaticen con sus problemáticas. Además, otro de los aspectos que surgió es que los equipos necesitan más capacidades de liderazgo y gestión pedagógica. El foco en el aprendizaje de los estudiantes es un objetivo

que facilita la implementación de las actividades de mejora y ayuda a alinear la estrategia.

Al igual que la actividad anterior el equipo DAEM reflexionó, esta vez, sobre su propio proceso de apoyo y monitoreo. Con la actividad 'revisión activa' se discutieron los siguientes aspectos:

'Hecho', desde la perspectiva de mirar qué se realizó, el equipo DAEM lo define como establecer un vínculo y acompañar a las escuelas. Eso se traduce en dialogar, reflexionar y apoyar a las escuelas.

'Emociones', desde la indagación sobre los sentimientos surgidos en el equipo se manifiestan emociones ambivalentes. Por un lado, se expresan emociones de preocupación de no saber cómo sería la recepción de las escuelas en un comienzo y frustraciones en no poder llegar más a las escuelas o de no poder facilitar la implementación de las estrategias en todas las escuelas. Por otro lado, se manifiesta un sentido de satisfacción y conformidad por lo logrado en el primer año. La satisfacción surge del trabajo colaborativo con las escuelas, con la oportunidad de acercarse y conocer a las comunidades. El proceso de aprender en conjunto genera emociones positivas.

'Descubrimientos', da cuenta de los aprendizajes del equipo en el proceso. Dentro de las lecciones que expresa el equipo DAEM es que se requiere seguir aprendiendo sobre las estrategias, gestión del cambio y liderazgo. Seguir desarrollando habilidades para el trabajo colaborativo es algo que se requiere potenciar. Finalmente, uno de los más importantes aprendizajes del equipo es que las escuelas tienen potencial para mejorar. Se visibiliza un motor de la mejora de orden subjetivo de movilización inicial, que es la creencia en el potencial de las escuelas.

'Futuro', pregunta al equipo que realizará distinto el próximo año. Dentro de los primeros aspectos es 'aprender más, estudiar más'. Se reconoce desde el equipo la necesidad de más desarrollo profesional para seguir apoyando mejor a las escuelas. Aquí se

expresa la necesidad de aprendizaje continuo, es decir, que los líderes están en un continuo proceso de aprendizaje. Otro de los aspectos que surgió es pensar en motivar y retroalimentar más a los equipos de las escuelas. Finalmente, uno de los aspectos que surgió como elemento a seguir mejorando el próximo año fue sistematizar mejor el monitoreo. Se reconoce la necesidad de mejorar los registros de las realidades que surgen en las escuelas para mejorar a su vez el proceso de aprendizaje en la implementación.

En resumen, la implementación de los planes se desarrolló de forma progresiva. El primer año muchos equipos experimentaron nuevas estrategias, entre ellas la más elegida fue “Estudios de Clase”. Uno de los aspectos más relevantes del proyecto es que los equipos de liderazgos organizaron formas de Desarrollo Profesional desde una óptica interna, bajo el principio de colaboración entre pares. Para el segundo año, varias escuelas decidieron extender sus ciclos de mejora a más equipos de docentes reconociendo un proceso de aprendizaje interno. Desde el equipo Técnico Pedagógico del DAEM también se observaron cambios de enfoque, pasando desde la lógica de la supervisión a la de acompañamiento.

Fase 3: Evaluación de efectos

Asumiendo que los grupos no muestran varianzas iguales, se ha observado que cinco dimensiones muestran cambios significativos en sus medias entre un año y otro. En este sentido, tanto en colaboración docente, satisfacción laboral y prácticas de liderazgo Instruccional (escala completa), prácticas de liderazgo para la gestión del currículum, y liderazgo para el desarrollo de un clima de aprendizaje, es posible observar medias significativamente mayores en el año 2023 respecto al año 2022. El resto de las variables también exhibieron resultados positivos, aunque no registran un cambio significativo de un año a otro.

Es interesante mencionar que una de las escuelas presentó una mejora en todas las dimensiones evaluadas y otras 4 escuelas

mejoraron en 8 de las 9 dimensiones evaluadas. El resto presenta resultados positivos en una u otra dimensión, y solo una escuela presentó disminución en una dimensión.

A continuación se presentan resultados específicos en las variables que se señalan:

- **Colaboración docente:** La colaboración docente experimentó un aumento de 4 puntos, con un puntaje de 67,6 en el año 2023, en comparación con 63,5 en el año 2022. Este incremento muestra indicios de un fortalecimiento en la colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, lo cual puede tener un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo profesional.
- **Liderazgo, Gestión del currículum:** La dimensión de gestión del currículum también mostró un aumento de 6,6 puntos, con un puntaje de 73,5 en el año 2023, en comparación con 66,9 en el año 2022. Este cambio indica un liderazgo escolar más activo y efectivo en la planificación y organización del currículum escolar respecto del año pasado.
- **Liderazgo, Desarrollo de un clima de aprendizaje:** Se registró una mejora sustancial en esta dimensión, con un puntaje de 72,4 en el año 2023, en comparación con 66,4 en el año 2022. Este avance refleja una mejora en la percepción acerca de los esfuerzos realizados por el liderazgo escolar para crear un entorno de aprendizaje positivo y propicio tanto para los estudiantes como para el personal docente.
- **Liderazgo instruccional:** La dimensión de liderazgo instruccional (promedio de las 3 subdimensiones) también experimentó una mejora, con un puntaje de 74,1 en el año 2023, en comparación con 69,5 en el año 2022. Esto indica un mayor apoyo y dirección del liderazgo escolar hacia la práctica pedagógica de los docentes.
- **Satisfacción laboral docente:** La satisfacción laboral docente mostró un aumento notable, con un puntaje de 88,4 en el año 2023,

en comparación con 84 en el año 2022. Este incremento refleja una mayor satisfacción y bienestar entre los docentes participantes, posiblemente como resultado de las intervenciones y esfuerzos de desarrollo profesional implementados.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Un primer elemento a destacar se relaciona con la visión del desarrollo profesional docente. En efecto, fue posible evidenciar un tránsito desde una visión de capacitación tradicional externalizada, a una visión del desarrollo profesional situado, basado en problemas de prácticas identificados y analizados por los propios actores y basadas en estrategias de autogestión. Se ha logrado implementar una comunidad de aprendizaje profesional basada en principios, de colaboración, indagación y reflexión sobre la propia práctica.

El diseño metodológico de acompañamiento mostró tanto algunas fortalezas como algunos desafíos para el escalamiento sustentable. En efecto, el modelo se basa en la colaboración lateral efectiva de facilitadores externos, equipo DAEM y equipos Directivos escolares. Se abandona la idea de transferencia jerárquica de expertos a aprendices y se pone en escena la colaboración sobre la base de la experticia de cada actor desde su rol y experiencia para construir conocimiento relevante en contexto. Se logró evidenciar motivación y confianza de los equipos en sus propias capacidades, lo cual es relevante para la escalabilidad y sustentabilidad de los procesos de desarrollo profesional. No menos relevante apreciar la horizontalidad del trabajo equipo DAEM-Directivos-Docentes, toda vez que estos tres actores alteraron sustantivamente sus roles tradicionales para interactuar en un espacio de colaboración y aprendizaje más que de control. Finalmente, el acompañamiento de mayor a menor intensidad en las tres fases por parte del equipo de +Comunidad, también contribuye al desarrollo de capacidades en los equipos y contribuye a la escalabilidad y sustentabilidad de los procesos de mejora integral en la escuela.

La planificación, implementación y evaluación del desarrollo profesional docente, se fundó en la problematización de la práctica docente. En efecto, la metodología se inicia analizando problemas de aprendizaje de estudiantes de la escuela para luego identificar problemas de práctica docente que explican aquellos resultados de los y las estudiantes. En este proceso es clave el uso de evidencias que den sustento y sentido a la toma de decisiones y la reflexión pedagógica en la escuela. Este modelo se distancia de las formas tradicionales de entender el Desarrollo Profesional, que son, además, prescriptivos y plantean una forma de pensar el aprendizaje profesional como una instancia específica, y no como un proceso continuo y situado. En esta línea, un desafío relevante identificado es, precisamente, fortalecer la cultura de uso de datos y sistematización de evidencias de todos los actores involucrados en el proceso.

A nivel global, los efectos de la puesta en escena de este modelo de facilitación y acompañamiento resultan interesantes. En efecto, se evidenció un importante mejoramiento de variables de liderazgo y de percepciones de satisfacción laboral de los docentes de las escuelas involucradas. Tanto los equipos de liderazgo escolar como del equipo de acompañamiento DAEM, manifestaron procesos crecientes de aprendizajes profesional. Dentro de los logros más relevantes está la idea de que el Desarrollo Profesional volvió a ser parte de los procesos internos de las escuelas y sus equipos; las confianzas en liderar, implementar, y evaluar lo proyectado colectivamente hizo que fuera “un proyecto posible”, como lo señalaron los propios actores.

Los equipos de liderazgo intermedio tienen un rol crucial en el establecimiento de condiciones facilitadoras para la gestión del desarrollo profesional en las escuelas. Estos equipos pueden promover instancias de colaboración entre escuelas, movilizar recursos económicos y pedagógicos para facilitar la tarea de los equipos de liderazgo escolar, evidenciándose claramente en esta experiencia. Además, fue posible reconocer un foco claro de facilitación y acompañamiento a las escuelas a partir de las rutas

establecidas por ellas mismas y sus equipos, y no fue una imposición centralizada desde el sostenedor, si no una ruta de colaboración con una visión de desarrollo profesional clara.

Fue muy relevante, además, unir a la academia con los equipos de sostenedores para, desde sus distintas capacidades, apoyar a los equipos escolares en su proceso de desarrollo de capacidades, otorgando sostenibilidad de las iniciativas de mejoramiento escolar en los territorios y escuelas.

Quedan desafíos importantes para escalar en la mejora del proceso de Desarrollo Profesional Docente. Son al menos tres los aspectos que se pueden considerar para la proyección de las iniciativas en esta área. Primero, los equipos escolares están constantemente constreñidos por la gestión del tiempo. Las continuas emergencias y vicisitudes que deben enfrentar los equipos ponen a prueba la capacidad de gestión, desde cubrir licencias del personal hasta responder a nuevos requerimientos ministeriales, son aspectos concretos que hacen que los equipos se desvíen de lo propuesto. El DPD es un proceso que debe ser sistemático, por ende, requiere un esfuerzo continuo de gestión a lo largo del año, no un evento en particular.

Segundo, los equipos escolares requieren seguir trabajando el uso de evidencia para sus tomas de decisiones. Monitorear los planes, observar prácticas docentes, registrar aprendizajes son elementos que se dificultan, son de enorme importancia a la hora de responder a la pregunta de cuánto hemos avanzado. Considerar el registro y el análisis de la información es siempre una necesidad de los equipos, tanto escolares como intermedios. Este es también un desafío que incorporamos a la facilitación desde los equipos de +Comunidad.

Finalmente, se requiere una mayor integración entre las distintas instancias de mejoramiento y los instrumentos de gestión de las escuelas. Uno de los aspectos que deben ser trabajados es la integración entre las necesidades observadas en nuestros alumnos,

el desarrollo profesional de nuestros docentes, y las estrategias de mejora que a nivel de escuela y territorio se planifican y llevan a cabo. La coherencia sistémica parece ser un desafío para los líderes como para los facilitadores que participan de las diferentes instancias de mejoramiento escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104-111.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. *Informe preparado para el Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bodine, R., Slot, P., y Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 2-13.
- Both, T. (2016). A D. *School Design Project Guide*. Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. Recuperado desde <https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/589ba9321b10e3beb925e044/1486596453538/DESIGN-PROJECT-GUIDE-SEPT-2016-V3.pdf>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Cortez, M., Zoro, B., y Núñez, K. (Eds.) (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. *Líderes educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures, *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dubeck, M., Jukes, M., Brooker, S., Drake, T., y Inyega, H. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya, *International Journal of Educational Development*, 41, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.022>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. y Wang, W. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444. DOI: 10.1177/1741143215617948

- Goddard, R. D. (2002). Collective Efficacy and School Organization: A Multi-level Analysis of Teacher Influence in Schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169-184.
- Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. *Center for Public Education*, 1, 1-47. <http://conference.ohioschoolboards.org/2017/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/1pm111317A114Job-embedPD.pdf> (Consulta: 04-10-2023)
- Guskey, T., y Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500, <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Kanokorn, S., Popoonsak, P., y Maneeewong, S. (2012). Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1052-1058.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?*. Santiago de Chile. Mineduc (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Montecinos, C., y Cortéz, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia*, 55, año XX, Colegio de Profesores.
- Nir, A. y Ronit, B. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). Sumergirse en el Aprendizaje Profundo. *Herramientas Atractivas*. Ediciones Morata.
- Rivero, E. (2016). Técnica de revisión activa: Una herramienta para la reflexión de la práctica en los establecimientos educacionales del territorio. *Líderes educativos*. www.lidereseducativos.cl
- Rivero, E. (2019). Panel de retroalimentación. Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio. *Líderes educativos*. www.lidereseducativos.cl
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effect of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Luyten, H. y Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258. DOI: 10.1080/09243453.2016.1256901
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Teddlie, C., & Sammons, P. (2010). Applications of mixed methods to the field of educational effectiveness research. In B. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in Educational Effectiveness research: Quantitative methodology series*. Routledge.
- Williams, M. (2010). Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school, *The University of Nebraska-Lincoln*, En: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=cehdsdiss> (consulta: 8 de abril de 2022).
- Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu, S., Scarloss, B. y Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues and Answers Report, REL, 033*, En: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf (consulta. 10 de abril de 2022)

Condiciones para el Desarrollo Profesional Docente: Retos y Oportunidades

Jorge Rojas Bravo

Susana Araya Navarro

Misael Sandoval Cárcamo

Patricia Ferrada Montecinos

Luciano Silva Aguayo

RESUMEN

El desarrollo profesional docente ha sido establecido como clave en los procesos de mejoramiento educativo, especialmente, respecto al potencial de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los impactos que surgen desde el desarrollo continuo de los docentes en ejercicio es variable, y las posibilidades de éxito depende de muchos aspectos educativos, entre ellos el rol del liderazgo escolar. El presente estudio da cuenta de las experiencias de equipos directivos para establecer mejores condiciones para el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en 12 escuelas municipales. A través de una metodología cualitativa se realizaron un total de 42 entrevistas grupales para establecer una línea base de la experiencia de estas comunidades respecto al DPD y cómo ellas han ido variando, teniendo en cuenta el apoyo de un equipo técnico del DAEM y un Centro de Liderazgo educativo durante 2 años. Los principales resultados dan cuenta de un cambio en la experiencia, donde la re-significación del desarrollo profesional es una de los aspectos destacados en los equipos. Iniciar un Plan de Desarrollo Profesional problematizando la práctica docente y su vinculación con los resultados de sus estudiantes es una práctica que marca el devenir del plan, esta vez, situado, con uso de datos, y basados en la colaboración profesional. Se discute el rol de la política y se presentan las proyecciones del estudio.

Palabras clave: Ambiente de trabajo, colaboración docente, liderazgo, perfeccionamiento, uso de datos.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente es uno de los factores más relevantes para la mejora escolar, y el factor intra-escuela más significativo para los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2007). Lo que sabemos es que los líderes escolares son actores claves en desarrollar procesos profesionales en sus docentes, son los que pueden orquestar condiciones y establecer metas claras, medibles y compartidas dentro de la comunidad escolar (Leithwood et al., 2020). De acuerdo a la literatura, cuando se monitorea la instrucción por parte de los líderes, favoreciendo el desarrollo profesional docente hay un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Wang, 2015; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008).

A partir de la discusión de la literatura sabemos que los planes de desarrollo profesional docente tienen que construirse de forma participativa, experienciales (Wang et al., 2021) enfocado en problemas concretos (Guskey y Yoon, 2009; Kanokorn et al., 2012) y su construcción tiene que estar dentro de una coherencia estratégica (Tuytens et al., 2023). También sabemos que los planes de desarrollo profesional docente no solo tienen que tener un buen diseño, sino que su implementación debe estar modelada (Ávalos, 2006, 2007; Gulamhussein, 2013), ser escalable (Dubeck et al., 2015), y bajo un buen sistema de monitoreo que permita los procesos de aprendizaje y sistematización de los aspectos clave (Borg, 2018).

Sin embargo, se ha evidenciado que el desarrollo profesional tiene un moderado efecto en la práctica de los docentes (Desimone et al., 2013; Wallace, 2009). Desde lo empírico podemos detectar dificultades de los líderes para llevar a la práctica lo que la política educativa demanda y la literatura ha discutido (Gulamhussein, 2013; Meyer et al., 2022). El grado de *enactment* de los directivos escolares no puede quedar sin atención (Coburn, 2005; Constantinides, 2023), ya que los líderes escolares son los que tienen la posibilidad de 'bajar' la política pública dentro del espacio cotidiano, donde efectivamente esperamos ver los cambios que impacten las condiciones y el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los elementos que se han identificado como problemático para las experiencias de desarrollo profesional es que estas no han sido ancladas a un problema de la práctica (Ramos-Rodríguez et al., 2015; Mintrop, 2015), y que a pesar de lo que se ha sostenido sobre la importancia del liderazgo para los procesos de organización escolar y desarrollo profesional docente, existe evidencia que a nivel de escuela persiste una baja planificación estratégica para el desarrollo profesional (Tuytens, et al., 2023). En nuestro país, desde la instalación de una nueva política para el Desarrollo profesional docente realizada en el 2016, y luego de los 4 primeros años de implementación de la política, no se visualizaron cambios en las prácticas de los líderes escolares en cuanto al apoyo hacia los docentes en su desarrollo profesional (Rojas y Carrasco, 2021).

En este contexto, es fundamental destacar que el desarrollo profesional docente desempeña un papel crítico en la mejora de la educación, dado que la formación y actualización constante de los educadores no solo influyen en el aula, sino que también configuran la cultura escolar y la estrategia de las instituciones educativas en su conjunto. Chile, a través de la Ley 20.903 de 2016, ha instituido un sistema de desarrollo profesional docente que promueve la creación y ejecución de planes de desarrollo profesional en los establecimientos educativos. Desde 2022, la Universidad de Concepción de Chile ha desempeñado un papel activo al colaborar en la elaboración e implementación de estos planes en diversas unidades educativas de la ciudad de Talcahuano, a través de su Centro +Comunidad.

En este sentido, la presente investigación busca responder las siguientes preguntas:

a) ¿Cuáles son las condiciones organizacionales, y los aspectos más problemáticos que tanto directivos como docentes han identificado en el proceso de DPD?

b) ¿Qué aprendizajes levantan los equipos directivos y docentes para articular una propuesta de DPD significativa para el aprendizaje profesional?

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La literatura nacional e internacional han acumulado mucha evidencia de los efectos que tienen las prácticas de liderazgo sobre los climas de aprendizaje y el funcionamiento de los establecimientos escolares. Los líderes escolares orquestan la mejora y su influencia es aún más significativa en los contextos de alta complejidad (Harris y Chapman, 2002). Dentro de las prácticas de liderazgo que mayormente impactan las condiciones de aprendizaje de los estudiantes es cuando los líderes tienen una orientación hacia el liderazgo pedagógico.

Dentro de los modelos que se han posicionado como referentes para entender las funciones de los líderes, el generar las condiciones para el desarrollo profesional de sus docentes es clave (Hallinger y Wang, 2015; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008). La práctica de los docentes es lo que media el efecto de los líderes escolares en los estudiantes, es a través de los docentes donde los liderazgos educativos se hace efectivo. Para ello, los líderes deben gestionar la instrucción, retroalimentar la práctica docente, proveer modelamiento y generar las posibilidades de desarrollo (Robinson et al., 2008). Ahora bien, existe evidencia que la gestión del DPD atraviesa por una serie de dificultades. En el apartado siguiente, se puntualizan algunos aspectos que son relevantes en los líderes educativos para la gestión del desarrollo profesional de sus docentes.

1.1. Condiciones para el desarrollo profesional docente, el rol del liderazgo

Los líderes educativos gestionan la realidad de sus instituciones a través de una serie de prácticas. El gestionar el DPD implica diversos aspectos a considerar, su contexto, las necesidades de sus estudiantes, el nivel de desarrollo de sus docentes, sus necesidades y motivaciones, hasta los requerimientos ministeriales. En las distintas revisiones como las investigaciones reportadas en la literatura se han explicitado una serie de aspectos significativos

para la formulación, implementación y evaluación de los planes e iniciativas de DPD (Arancibia et al., 2023).

Uno de los primeros aspectos que surgen para planificar iniciativas de DPD es dar cuenta de las necesidades de los estudiantes. Ya desde la política pública, en el caso de Chile, se visualiza que la necesidad de los docentes está supeditada a las necesidades que se visualizan en los estudiantes (Gajardo et al., 2024). Cuando las escuelas presentan una planificación con un claro foco en los aspectos medulares del aprendizaje de los estudiantes, esto proporciona una guía clara, una situación de trabajo propicio, para el aprendizaje profesional. Sin embargo, la planificación estratégica en educación continua siendo un ámbito ignorado por los líderes educativos y el uso de los recursos humanos es poco estratégico (Tuytens et al., 2023).

La formulación de las iniciativas de DPD tienen que estar orientadas en las habilidades y necesidades de aprendizaje de los docentes (López, 2022). Esto implica que desde los líderes escolares se debe tener claro las necesidades de sus docentes y tener evidencia de lo que requieren. Sin embargo, se ha detectado que los líderes no necesariamente usan evidencia para tomar decisiones de este tipo (Rojas et al., 2022; Contanzo y Rojas, 2022; Schildkamp et al., 2019). El no usar evidencia de las prácticas de los docentes los aleja en la determinación adecuada de las necesidades, como resultado, los docentes pueden sentir que las estrategias no están orientadas hacia sus necesidades reales de aula (Borko, 2004; Borko et al., 2010) limitando la efectividad de los programas de DPD (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015; Desimone y Garet, 2015).

Otro aspecto reseñado por la literatura es la orientación de los programas de DPD, en cuanto a si estos están orientados de forma individual o colectiva. Si bien existe evidencia de beneficios en ambas formas de diseñar un programa de forma individual o colectiva, es en este último donde existe mayor desarrollo y de una forma más rápida (Cheng y Ko, 2009). La colaboración entre docentes ha sido situada como un elemento significativo para el aprendizaje profesional y situado (Ramírez-Galindo y Bernal-Balleín, 2023), sin

embargo, los diseños tienden a estar pensados desde una postura individualista centradas más en las necesidades personales de los docentes (Avalos, 2011). Los líderes educativos requieren romper con las lógicas individualistas, las cuales tienen sus bases culturales y sistémicas. Por ejemplo, en Chile de forma continua, los docentes tienen baja valoración del impacto del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Según los resultados de la evaluación docente 2021, los docentes en Chile solo el 20% valora el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional (CPEIP, 2022).

También vinculados a la formulación de las iniciativas se ha destacado la necesidad que los docentes participen respecto a tomar decisiones sobre su formación. Una de los estilos de liderazgo que se han promovido con fuerza últimamente es la práctica de un liderazgo distribuido que promueva el desarrollo de responsabilizaciones en la comunidad educativa (Harris, 2008). Sin embargo, la atomización de las prácticas docentes, sumado a las prácticas directivas de corte burocrática o poco democráticas impactan la participación de los docentes en la toma de decisiones, afectando el contenido de las instancias de formación, enfrentando a los docentes al desafío de cambiar prácticas que pueden ir en contra de sus propias convicciones (Gulamhussein, 2013), asumiendo principios más bien externos y predeterminados (Lindvall y Ryve, 2019). Por esto, se levanta la necesidad de una justa participación de los docentes en la determinación de este tipo de planes, y una participación que implique escuchar su voz, teniendo en cuenta que demasiada participación puede tener efectos contra-productivos, en el sentido de no presentar una sobrecarga en las decisiones diarias de los docentes (Runhaar, 2017).

Llevar a cabo instancias de DPD efectivas depende de su contenido, modalidad y especialmente del contexto en el cual se desarrollan (Guskey y Yoon, 2009). Se requiere que los líderes puedan planificar adecuadamente la implementación de las instancias de DPD, y velar por los tiempos y condiciones adecuadas para la implementación. Los líderes requieren de modelar su implementación, incentivar la participación y colaboración (Armour y

Makopoulo, 2012). El tiempo de implementación también es una variable importante, y considerar acciones continuas en vez de esporádicas parecen ser aspectos más relevantes para el aprendizaje profesional (Vansteelandt et al., 2020). Finalmente, la implementación se debe situar dentro del aprendizaje experiencial, ya que resulta clave a la hora de evaluar los resultados (Wang et al., 2021), además de apoyar el proceso de implementación en el aula, el modelado, ajustado a la experiencia (Dubeck et al., 2015), y el aprendizaje activo (Desimone, 2009) son elementos cruciales a considerar por los líderes educativos.

Un último aspecto a considerar es como las instancias de DPD son evaluadas, es decir, poder saber los impactos de los programas como comprender hasta qué punto se están logrando los objetivos (Markiewicz y Patrick, 2016). Realizar el seguimiento y evaluación de los programas es clave para desarrollar inteligencia organizacional, tomar decisiones basados en evidencia y permitir reflexionar sobre los aspectos que han funcionado o requieren de ajustes para la mejora.

Considerando los aspectos señalados se abre, para los líderes educativos, un desafío de llevar a cabo el desarrollo profesional, el cual sin un proceso de apoyo y modelamiento tiene el riesgo de asumir una política sin un real cambio de las condiciones para el DPD (Meyer et al., 2022).

2. CONTEXTO DE ESTUDIO

Se presentan resultados del primer año de ejecución del proyecto de apoyo a la formulación, implementación y evaluación de los planes de desarrollo profesional docente (DPD) en 12 escuelas de la comuna de Talcahuano. Este es un proyecto contenido en el Centro de Liderazgo +Comunidad, quien a través de un grupo de investigadores iniciaron un estudio el 2021 sobre la calidad de los planes de DPD de las escuelas que pertenecen al centro. En este contexto se definió una rúbrica de lo que se considera un buen plan de DPD, y

se inició en el 2022 un proyecto de facilitación y acompañamiento con 12 escuelas voluntarias.

El equipo técnico del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Talcahuano eligió a las escuelas y conformó un equipo que ha acompañado todo el proceso. El proyecto se inició el 2022 y cuenta con un plazo de duración hasta el 2024. Las 12 escuelas iniciaron un proceso de facilitación diseñado por 3 académicos de la Universidad de Concepción, los cuales apoyaron al equipo DAEM, y especialmente a los equipos directivos de cada escuela para la formulación, implementación y evaluación de sus planes. El equipo Técnico del DAEM participó de los talleres y acompañó la implementación en las escuelas. El 2023 las escuelas trabajaron en la implementación de sus planes de DPD, con protagonismo en la facilitación cada vez mayor del equipo técnico del DAEM.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo. El propósito de la investigación es indagar en las experiencias de Desarrollo profesional desde la voz de los equipos directivos y docentes. El enfoque cualitativo es especialmente útil porque nos permite captar las experiencias acumuladas, las percepciones, las valoraciones de los actores educativos de un proceso en curso, considerando sus propias experiencias (Braga et al., 2018; Ramírez-Sánchez et al., 2019). Se define este estudio bajo un diseño de estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2010). Los estudios de casos son útiles para representar situaciones, para reportar hallazgos que puedan ser útiles como ejemplos de situaciones significativas para una comunidad mayor (Ramírez y Hervis, 2019), en nuestro caso, las experiencias de un grupo de directivos y docentes.

El presente estudio considera un diseño de corte longitudinal recogiendo las experiencias de 12 escuelas de la comuna de Talcahuano que han emprendido un proceso de acompañamiento del desarrollo profesional docente. El estudio se inicia en el 2022

donde se estableció una línea base sobre las experiencias de DPD que las escuelas y sus equipos han acumulado. La línea base busca sistematizar y responder la pregunta: ¿cuáles son las condiciones y cómo ha sido la experiencia de DPD en su escuela? Para esto se realizaron 24 entrevistas semi-estructuradas de carácter colectivas. Además, se desarrollaron dos entrevistas por escuelas, una dirigida a un equipo de liderazgo articulado para el proyecto constituido por la directora, jefa técnico, 3 docentes líderes, y en la segunda entrevista realizada por escuela se solicitó a los equipos directivos facilitar el contacto con 5 docentes de su escuela. Las entrevistas fueron realizadas en el mes de abril del primer año de ejecución del proyecto.

El 2023 se realizan nuevas entrevistas a los equipos. Participaron 11 escuelas en el proceso de entrevistas bajo la pregunta general: ¿qué aspectos han sido significativos en el proceso de facilitación del DPD? Se realizaron 18 entrevistas en total, considerando a los mismos equipos directivos desde el 2022, y se solicitó entrevistar a los docentes que han participado de las estrategias de DPD desarrolladas en el 2022. Las entrevistas se efectuaron en el mes de julio del 2023.

La pauta de entrevista fue confeccionada por el investigador principal, la cual fue retroalimentada por el equipo ampliado de +Comunidad. Todas estas entrevistas fueron realizadas por un equipo externo al proyecto. La duración aproximada por cada entrevista fue de una hora, y se realizaron de forma virtual, a través de la plataforma ZOOM. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas *verbatim*.

3.1. Análisis

Los análisis desarrollados siguieron la lógica de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2015). Se realizó codificación abierta de todas las entrevistas efectuadas el 2022 y el 2023 de forma separada. El investigador principal realizó una codificación inicial que luego fue trabajada por cuatro investigadores de este estudio, produciéndose un proceso emergente de codificación y depura-

ción. Se establecieron memos para dejar constancia de los sentidos de los códigos, y se realizó comparación constante para refinar, unir o separar codificaciones. Luego de una interacción constante emergieron las categorías fuerza que dan cuenta de las experiencias directivas y docentes en los dos periodos seleccionados.

Luego de esta fase inicial de codificación se desarrolló una codificación axial, diagramando el contexto y el proceso para dar cuenta de condicionantes, acciones y consecuencia que los códigos detectados parecen enunciar. Este es un intento de explicar lo que “allí” pasó, de articular una explicación para luego poder discutir estas experiencias locales dentro de un contexto mayor que enuncia la teoría y los modelos de DPD. Este proceso iterativo de codificación permitió triangular visiones, evidencias y reflexiones sobre los datos, lo cual ayuda a la validación de los resultados (Pérez, 2002). Para el desarrollo de los análisis se utilizó la asistencia de Nvivo 14, donde se almacenaron las 42 entrevistas y organizaron todos los códigos. Desde la extensión Nvivo Cloud cada uno de los miembros del equipo pudo codificar y hacer anotaciones en línea.

Finalmente, respecto a las consideraciones éticas, previas al estudio, se realizó un proceso de obtención de consentimiento a cada una de las escuelas participantes. Cabe mencionar que en el marco del proyecto cada representante de los establecimientos educativos firmó un consentimiento informado en el que se detallan los objetivos y alcance de la investigación, y se resguarda el anonimato de los participantes con sistema de asignación de códigos.

4. EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ASPECTOS CRÍTICOS.

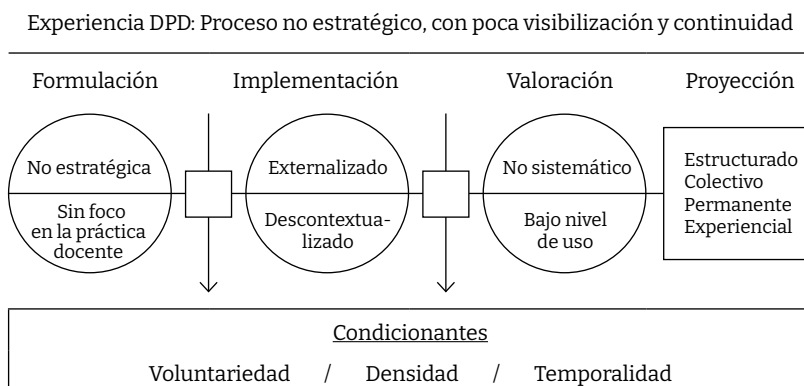
Hemos definido la categoría principal como “Experiencia de DPD”. Se detecta y emerge como principal problema de la experiencia de DPD para los directivos y docentes, un proceso no estratégico, con poca visibilización en la práctica de los docentes y baja continuidad para el aprendizaje profesional. El desarrollo profesional de los docentes

implica un proceso continuo que puede ser visto en tres grandes momentos: en la etapa de formulación de un plan de DPD, en la etapa de implementación, y finalmente en su etapa de evaluación. Cada una de estas etapas interactúan conformando las condiciones de la experiencia, la cual varía, pero que contiene elementos comunes.

Existen condicionantes que marcan diferentes acciones, las cuales derivan en diferentes consecuencias para los directivos y docentes. En general los docentes refieren al plan de DPD como un plan descontextualizado, fuera de las consideraciones de la práctica de aula, bajo una implementación externalizada a través de cursos, que finalmente se evalúan con bajo nivel de uso, poco sistemáticos. Es por esto que la proyección del DPD que realizan los actores se torna como un opuesto a su diagnóstico. Aquí, en la etapa de proyección, emergen ideas como estructurado, colectivo, permanente, experiencial.

Las condicionantes relevantes para este escenario que emergen son la idea de la voluntariedad, densidad, profundidad y temporalidad. La Figura 1 sintetiza la estructura general de la experiencia DPD, desde la cual se relata el proceso que explica la consecuencia finalmente enunciada.

Figura 1: *Codificación axial*



Nota: Elaboración propia.

5. FORMULAR UN PLAN DPD

¿Cómo nace una propuesta de DPD? Desde la experiencia de las escuelas, existen variadas fuentes que gatillan el foco del plan. En las experiencias acumuladas la distinción interno/externo es un buen concepto para expresar la diversidad de posibilidades de focalizar el plan. Lo “externo” da cuenta de las múltiples ofertas de instancias en las cuales los docentes podrían obtener o adscribirse a un proceso de aprendizaje. Por ejemplo, algún curso que ofrezca el CPEIP, o que organice el sostenedor, o el recibimiento de una oferta de un organismo privado de capacitación. También los distintos programas de las redes de maestros, o los mismos planes de superación pedagógica son posibilidades que los equipos directivos comunican a los docentes.

Lo “interno” da cuenta que, en las experiencias acumuladas, el foco de un programa de DPD surge desde las inquietudes propias de la comunidad educativa. Aquí aparece un fenómeno interesante que es la idea de “recoger las necesidades de los docentes”. En muchos equipos directivos está presente una aproximación consultiva respecto a las necesidades que los mismos docentes declaran. Realizar encuestas de consultas sobre las necesidades o recibir abiertamente solicitudes individuales se entiende como un proceso abierto de escucha. También ha emergido desde lo interno cuando los equipos de gestión logran evidenciar ciertas necesidades en sus docentes, desde una visita al aula, o en la entrega de planificaciones o evaluaciones, se detectan ahí dificultades en las prácticas de los docentes.

Las condiciones que generan la elección entre el diseño desde lo externo o lo interno dependen en gran medida de factores contextuales y de liderazgo. Existe una variedad de relaciones que los equipos de liderazgo establecen con sus docentes. Algunos tienen una política más cercana, con orientaciones a lo pedagógico, pero otros más distantes. La participación de los docentes en la construcción del plan es más pasiva, en algunos casos consultiva, no directamente participantes:

Si mal no recuerdo nos hicieron como preguntas de lo que nos gustaría y ellos así armaron, no lo armamos entre todos, sino que fue por los jefes (Docentes, Escuela 2).

La verdad hay bien poco conocimiento de eso ya, no creo por lo menos yo no sé quién, que, no hay mucha participación de los docentes ya, este año estamos con todas las ganas de que sea en, un plan donde todos participemos, y de hecho se está pensado así, pero en años anteriores no, la verdad no ha habido mucha participación de los docentes... (Docentes, Escuela 1).

Si bien las fuentes que pueden alimentar el foco de un plan de DPD son variadas, en muy pocas instancias se define el acto de construcción de un plan bajo una planificación estratégica. La planificación NO estratégica se presenta como una condicionante fundamental para el devenir de la experiencia de DPD. El plan de DPD es un instrumento no anclado a una necesidad detectada de forma sistemática, conocida ni consensuada por la comunidad, es más un acto administrativo de rendición. Tampoco el plan está anclado o coordinado con los otros planes institucionales, como el PME o el PEI. Tampoco hubo referencia alguna a los planes locales de DPD. La existencia de un plan no es reconocida, y por ende queda abierta a las posibilidades e instancias que surjan durante el periodo escolar. Además, se ha notado que, en ocasiones, se diseñan planes de DPD, pero no se llegan a implementar, quedando en la fase de diseño.

6. IMPLEMENTACIÓN DE INSTANCIAS DE DPD

La implementación de acciones de DPD tiene una “densidad” baja en participación y expuesta a muchas “**Circunstancias problemáticas**”. La implementación de instancias de perfeccionamiento docente está constantemente reñida por múltiples vicisitudes como rotación docente, licencias médicas, burocracias, y especialmente a una falta de organización de los tiempos y espacios. La falta de claridad en los objetivos del programa lleva a

la confusión y al desenfoco en las actividades de desarrollo. Las barreras organizativas retrasan la implementación y dificultan la coordinación efectiva.

Como uno de los condicionantes es la baja planificación estratégica del plan de DPD la consecuencia se expresa en una constante interrupción de las actividades y pocas posibilidades de sistematización. Otro aspecto condicionante que emerge como relevante es la noción de “**voluntariedad**”. Se denota aquí un principio democrático erróneo, que se expresa en que la participación en las instancias de DPD es un acto individual, abierto a la voluntad de los interesados. La voluntariedad y lo no estratégico del plan deviene rápidamente en un proceso de participación poco **denso** y errático. Es poco denso porque en definitiva son pocas las personas que realizan actividades de aprendizaje profesional de forma sistemática. Como se estructura una postura individual de las necesidades y no hay una construcción estratégica que contenga lo que la escuela necesita de acuerdo con su propuesta formativa y necesidades de sus estudiantes, la implementación del DPD queda abierta a las acciones que surgen, al interés de algunos.

A la baja densidad en la participación de las instancias se suma la poca “**profundidad**” de las instancias de perfeccionamiento. Las instancias cortas, de orden expositivas, que cubren temáticas de actualización son instancias que no logran traspasar la barrera de la información con muy pocas posibilidades de convertirse en acciones concretas de mejoramiento de las prácticas de aula o de los saberes docentes que movilicen su pedagogía. La profundidad de las acciones de aprendizaje de los docentes avanza cuando tienen la lógica “interna”. Cuando se localizan necesidades profesionales internamente, desde los equipos de gestión como docentes, y se implementan acciones como observaciones de pares, exposición de buenas prácticas, o cuando un equipo dentro de la escuela “capacita” se avanza en profundidad porque establece lazos de colaboración, confianza, y valoración profesional, aunque como se ha indicado, no existe una planificación estratégica, estas

experiencias son de corta duración y poco sistemáticas. Las horas destinadas al consejo de profesores suelen ser el espacio principal para trabajar en el plan de DPD.

La baja gestión de los tiempos, el estar abiertos a la oferta de capacitaciones externas y la voluntariedad contribuyen a que las implementaciones de las acciones de aprendizajes estén situadas en periodos no vinculados a las prácticas de los docentes. Para ilustrar, las actividades de perfeccionamiento docente se implementan al finalizar el periodo regular de clases, cuando los docentes ya no están con estudiantes realizando labores de docencia. Lo que tenemos aquí una desvinculación del aprendizaje profesional con la práctica de aula. Muchas de las actividades de perfeccionamiento no tienen un seguimiento de implementación, y queda dentro de la esfera de las decisiones personales “aplicar” o transferir aspectos considerados relevantes para el mejoramiento de la práctica. Las organizaciones tienen pocas posibilidades de evaluar sus impactos con evidencia, aunque se produce una percepción de poca utilidad.

7. VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE DPD Y SU PROYECCIÓN

Existe una baja valoración de la experiencia de DPD. Las experiencias de DPD provienen desde lo externo e interno, sin embargo, la baja planificación estratégica también repercute que la valoración de las actividades sea más bien negativa o con poca valoración, pero hay matices que rescatar.

Las creencias juegan un papel fundamental en la participación y efectividad del DPD. La disposición de los docentes y directivos hacia el DPD varía, lo que influye en su compromiso y actitud hacia los programas de desarrollo. Si bien la mayoría muestra una disposición positiva, algunos docentes pueden manifestar cierta resistencia debido a preocupaciones sobre la carga de trabajo adicional que implica este tipo de estrategias en las escuelas. Además, las

preconcepciones y prejuicios actúan como barreras en algunos docentes, considerándolo como una pérdida de tiempo.

Las condiciones generadoras de estas creencias varían según la experiencia previa con el DPD y la percepción de cómo se alinea con sus necesidades y prioridades profesionales. Los docentes con una experiencia previa positiva o con una percepción de alineación con sus necesidades tienen más probabilidades de mostrar una disposición positiva hacia el DPD. Por otro lado, la resistencia puede surgir cuando los docentes perciben que el DPD les impone una carga adicional o cuando tienen prejuicios arraigados que lo ven como algo ineficaz.

Dentro de las evaluaciones de las instancias de desarrollo que son dictadas en los establecimientos se genera una valoración baja producto de su “poca utilidad”. Hay un reconocimiento de que los docentes aprenden de estos cursos, que pueden significar un aporte a su entendimiento de las cosas, pero que eso se transfiera a la práctica es una probabilidad muy baja. Pero, ¿por qué no se transfieren a la práctica? El hecho que no exista una planificación estratégica, basada en un problema de la práctica, hace que efectivamente los docentes sientan que las capacitaciones que están recibiendo, pueden ser interesantes, pero que no les ayuda a resolver un problema real, el cual no se resuelve con una acción en específico. También está el hecho que estas capacitaciones están o son implementadas en un momento del año que no permite su aplicación, y con esto la valoración respecto a la utilidad es baja.

Los equipos directivos y docentes valoran más las instancias internas de DPD. Hay ejemplos de estas actividades y son valoradas como instancias de encuentro, reflexión y reconocimiento. Sin embargo, son instancias esporádicas, sin sistematización y por ende su valoración queda en los planos individuales más que colectivos. La persona que comparte, el dúo de docentes que se observan, ellos lo valoran y es útil, pero no se transforma en un crecimiento a nivel de organización, precisamente porque no son instancias bajo la mirada estratégica del colectivo. Además, los docentes presentan

baja confianza profesional en sus capacidades al expresar su valoración ambivalente respecto a validar un par externo (quien es el que sabe) en desmedro de un par interno. Es ambivalente, porque en definitiva las instancias de formación desde un externo puede gozar de una reputación profesional, pero se valora poco su utilidad para la práctica. En cambio, lo interno no siempre goza de reputación profesional, pero es valorada por su utilidad.

La proyección que los equipos realizan de las instancias del DPD se tornan en un opuesto a lo que han definido como experiencia actual. Ideas como “estructurado”, “colectivo”, “experiencial” y “permanente” son partes importantes de una nueva vivencia en DPD. La idea de “estructurado” da cuenta de que efectivamente se visibiliza la necesidad de que se planifique, se organice un plan que permita un desarrollo continuo de instancias de desarrollo. Estos conceptos son ideas conectadas que articulan y permitirían un despliegue efectivo.

Lo “colectivo” refiere a que primero la formulación de un plan nace desde un diagnóstico participativo, y luego que su despliegue involucre a sus pares. El desarrollo profesional se visualiza como un proceso colectivo al involucrar a otros, en contextos prácticos del ejercicio profesional. El aspecto “experiencial” indica que debe estar sustentado en la práctica, en una necesidad. Si bien los docentes sienten más las necesidades desde su práctica en vez de las necesidades de los estudiantes para establecer lo experiencial, sí hay una referencia a lo que pasa dentro de la sala de clases. Se proyecta como un elemento complejo el pensar las causas de los problemas educativos en vez de los síntomas. Por último, lo “permanente” del plan vuelve a indicar la necesidad de situar el DPD como un proceso continuo, que implique un proceso a través del tiempo, no solo pequeñas instancias aisladas. Por lo tanto, estos equipos visualizan el DPD focalizado en las causas que explican las necesidades, articulado, con gestión de los tiempos, para que sea permanente y centrado en la práctica profesional con el otro, es decir, con el colega que enfrenta los mismos desafíos. Se vuelve a revalorizar lo “interno” como un potencial de aprendizaje profe-

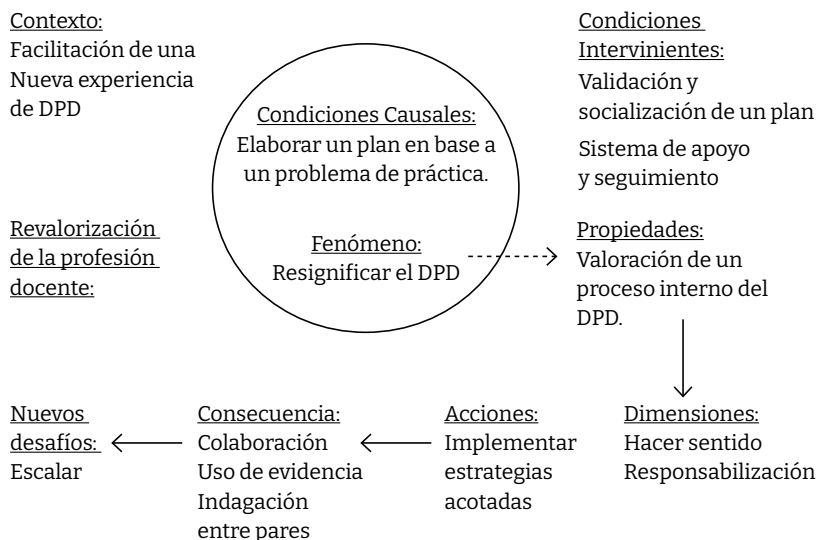
sional, aunque siempre con el resguardo de lo planificado y con sentido, para así no agotar esfuerzos, duplicar actividades.

8. TRANSFORMANDO LA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL: APRENDIZAJES CLAVES

Los equipos de liderazgo requieren de un sistema de apoyo que les permita articular e implementar una propuesta de DPD. Emergen como elementos articuladores de la nueva experiencia de DPD los conceptos de “priorización de necesidades”, “estrategias significativas”, “sistema de apoyo”, “reconocimiento profesional” los cuales dan cuenta de nuevas condiciones, de un nuevo proceso de aprendizaje.

El proceso de DPD se resignifica, genera nuevas dinámicas y establece nuevos aprendizajes y desafíos. La construcción de un plan por un equipo, valida y visibiliza a la organización como agente relevante del crecimiento profesional. El sistema de apoyo en cada una de las etapas contribuye con una innovación guiada, sistemática y evaluada. Los equipos directivos se legitiman, abren los espacios de participación, y promueven el ejercicio docente reflexivo, colectivo y autónomo. Se comienza a configurar un proceso de reconocimiento de las capacidades profesionales, se considera a los pares como válidos agentes de retroalimentación y apoyo. Además, se abren nuevos desafíos para escalar la innovación, y al buscar escalar en profundidad y alcance, se requiere de más docentes participando y más ciclos de innovación, lo que implica focalizar en el trabajo de aula, en modificar prácticas docentes y evaluar impactos en los estudiantes. Luego que se inicia un proceso de establecimiento de condiciones, se desafía a cambiar la experiencia de forma permanente y con sentido. La siguiente Figura 2 da cuenta del proceso de forma global.

Figura 2: *Paradigma de Codificación*



Nota: Elaboración propia

9. CONDICIÓN INICIAL: ESTABLECIENDO UN FOCO

Como una causa que desencadena un proceso distinto en la formulación de un plan de DPD está la “metodología de priorización”. Los equipos reconocen una metodología que se centra en las causas de las necesidades detectadas para definir un problema de la práctica. La planificación del DPD se realizó de forma participativa, el equipo pudo reflexionar y tomar decisiones respecto a un problema concreto. Si bien los equipos reconocen que no fue una tarea fácil, sí permitió “otorgar un sentido”, de poder proyectar el DPD. Generar un plan desde un problema de la práctica, sitúa el plan en el ámbito de lo “interno” e inicia el reconocimiento profesional de “responsabilidades” en la solución. Esta es una etapa de análisis reflexivo y crítico:

Los talleres que se impartieron fueron de una reflexión que realmente nos hizo sentido. Primero, porque lo que nosotros pensamos que era el problema que teníamos, al final no era el problema que teníamos, teníamos que mirar desde otra... desde otra mirada, encontrar y buscar, y estuvimos trabajando con el árbol de problemas, de buscar realmente... el problema base (Equipo Directivo, Escuela 3).

Generar un plan con objetivos claros y priorizados fue un primero momento para la proyección del DPD. Se considera que el proceso de resignificar el DPD está sostenido por dos condicionantes claves. Como un primer factor condicionante fue el proceso de **“socialización y validación del plan”**. El plan se construye a partir del trabajo de un equipo de liderazgo y docentes, esto genera un proceso de validación el cual se consolida cuando los equipos socializan el plan y generan instancias informativas y resolutivas al interior de sus comunidades. A mayores instancias de socialización, el plan se visibiliza y valida más. Queda como desafío seguir ampliando estos procesos informativos y de consulta al resto de los docentes, porque se observa que el proceso no es solo para legitimar un plan, sino que para cambiar la retórica sobre lo que significa un plan, ya no como “más trabajo para los docentes”, sino que consensuar un trabajo para remediar las necesidades de los estudiantes:

Y yo creo que eso fue muy importante, porque se visualiza que no es un capricho interno, sino que es algo que es un deber ser (Equipo directivo, Escuela 4).

Un segundo factor condicionante de la implementación del plan es el **“sistema de apoyo”**. El sistema de apoyo estuvo cubierto por el equipo de +Comunidad y el equipo Técnico del DAEM quienes otorgaron una metodología de trabajo, mantuvieron visible la planificación, y acompañaron el proceso:

Nos permitió contar con un plan elaborado o mejor dicho, una planificación de la ejecución de un plan y sin eso, creo que

habría sido difícil. Nos habríamos quedado como lo que pasa, lo que nos pasaba siempre en la escuela. Que muchas de estas normativas quedan en el papel declaradas (Equipo directivo, Escuela 2).

10. SEGUNDO MOMENTO: IMPLEMENTAR UN PLAN

Tras la conceptualización y socialización del plan, se inicia la etapa crucial de **implementación** de la experiencia de Desarrollo Profesional Docente (DPD). Dependiendo de la profundidad del proceso de socialización y validación del plan, el proceso de implementación se hace más o menos participativo. El grado de implementación del plan formulado diferencia a los equipos y los resultados que ellos podían concluir. Por lo tanto, como un factor condicionante del grado de implementación de la estrategia fue el nivel de claridad desarrollado en el plan de DPD, y sus grados de socialización y validación dentro del cuerpo docente:

El plan de formación docente se veía como algo muy lejano, muy como al pasar, no estaba muy bien focalizado y ahora sí lo tomamos con bastante propiedad y con bastante importancia, y que es importante que el colegio lo tenga bien implementado, organizar muy bien e implementar con la participación de todos (Equipo Directivo, Escuela 5).

Los equipos implementaron estrategias, y su aplicación estuvo apoyada por los equipos técnico del DAEM y +Comunidad. El sistema de apoyo se erige como un elemento que condiciona el resultado de la experiencia docente, esta vez, como un espacio protegido de experimentación. Los equipos de apoyo movilizaron a los equipos de liderazgo interno en las escuelas, se mantuvo el acompañamiento, se solicitaba evidencia de las actividades realizadas. Este trabajo de monitorear la implementación genera lo que hemos denominado el “sentido de responsabilización” de los equipos internos:

Llevo muchos años y no recordaba una actividad en donde una persona específica del DAEM estuviera prácticamente con nosotros, que era prácticamente una docente del establecimiento (Equipo Directivo, Escuela 1).

El liderazgo pedagógico intermedio se visibiliza promoviendo el liderazgo pedagógico interno a las escuelas. A su vez, los equipos escolares movilizan a sus equipos docentes, dando surgimiento a nuevos liderazgos medios, quienes se posicionan como actores relevantes y reconocidos dentro de los pares. Los jefes de departamento, los coordinadores de ciclo comienzan a articular la implementación, dando paso a liderazgos distribuidos al interior de las comunidades escolares. De esta forma, bajo esta cadena de responsabilidades, es una de las bases de lo que ha surgido como “**revalorización profesional**”:

El equipo directivo promueve hartos entre nosotros como una autonomía profesional. Entonces, si bien ellos están en un momento de los días miércoles, como que nos entregan como directrices, ¿cierto?, están un rato con nosotros apoyando, pero después nosotros también realizamos un trabajo solo como colega (Equipo Docente, Escuela 1).

Las estrategias con mayor resonancia en las escuelas fueron los “amigos críticos” y el “estudio de clases”. El desarrollo de estrategias conocidas que promueven la colaboración docente ayuda a establecer confianzas, a **resignificar** el trabajo interno como instancias de Desarrollo Profesional. Implementar estrategias que no habían sido trabajadas en las escuelas enfrenta a los equipos a procesos de aprendizaje, de incertidumbre, pero cuando hay asistencia y monitoreo se logran superar y sobre todo mantener el esfuerzo de seguir. El “trabajo colaborativo” es identificado como uno de los pilares fundamentales del éxito del plan. Esta modalidad de trabajo no solo fomenta la cooperación y sinergia entre los docentes, sino que también crea un espacio sistemático para la discusión y el análisis de problemas comunes que enfrenta la comunidad educativa:

Se conformaron grupos de trabajo, ¿cierto?, para llevar a cabo el proceso, se dieron también bastantes talleres dentro del trabajo colaborativo para que se planificara en conjunto y por niveles una clase, ¿ya? Esta clase fue analizada, ¿cierto?, fue revisada, todo en conjunto y después fue practicada igual, ¿ya?, antes de llevarla realmente a la implementación, se tuvo que ensayar, ¿cierto?, y después se llevó a la práctica en sí con un tercer año básico en el caso del primer ciclo, también lo hicimos con el nivel parvulario y en segundo ciclo con un sexto año básico (Equipo docente, Escuela 1).

No obstante, durante la fase de implementación surgieron desafíos. Obstáculos como la falta de compromiso, el ausentismo laboral y la gestión del tiempo se presentaron como barreras a superar:

A pesar de que desde dirección se dejó el espacio para que todos trabajemos en forma lineal, un día a la semana, se nos hace poco (Equipo docente, Escuela 6).

La implementación, como cualquier proceso transformador, requiere de adaptabilidad, compromiso y una visión clara. El camino puede estar lleno de desafíos, pero la meta clara y el propósito definido facilitan su consecución. Estas primeras experiencias no estuvieron exentas de problemas, pero el sentido de escalar la experiencia es una promesa que moviliza.

11. MOMENTO FINAL: EVALUACIÓN Y PROYECCIONES DEL PLAN

Al culminar la implementación del plan de Desarrollo Profesional Docente (DPD), la etapa de evaluación es esencial para comprender sus impactos, logros y áreas de mejora. Este análisis nos permite identificar tanto fortalezas como áreas de oportunidad en el proceso. Las percepciones generales de docentes y equipos directivos sobre el proceso realizado son en gran medida positivas. Palabras como "asertivo", "organizado", "dinámico", "espacio reflexivo" y "con

sentido", destacan la naturaleza constructiva y el impacto positivo de la implementación del plan en sus prácticas profesionales.

La revalorización profesional es un proceso que emerge con fuerza. La organización de un plan, la implementación de estrategias colaborativas con una visión entre pares, y el monitoreo de una implementación, va generando un proceso de **revalorización profesional**, de reconocer al otro como un par válido para la retroalimentación de la práctica y el aprendizaje profesional. Este se define como un proceso de "descubrimiento", de "apertura", de establecer confianzas, de asignar un sentido colectivo al ejercicio docente. Esta apertura da cabida a la autocrítica, a la reflexión pedagógica de lo que se tiene y lo que falta, se genera oportunidades para desarrollar un aprendizaje colectivo:

Yo creo que también significó un aprendizaje, porque los docentes que tenían más *expertise* en esa área también, obviamente, que iban apoyando mucho más la estrategia [...] como profesionales de la educación (Directivos, Escuela 1).

El momento de apertura y revaloración profesional es un factor condicionante que facilita hacer cambios en la práctica pedagógica. Sin embargo, esto no implica necesariamente un efecto en las prácticas docentes con un impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de las evaluaciones que realizan los equipos se reflexiona que se han producido cambios en las condiciones, han existido nuevas experiencias en los docentes, pero se requiere de hacer estas condiciones un contexto permanente, que los docentes efectivamente mantengan una forma de colaborar de profundizar en estas nuevas formas. Emerge la idea de la "**sistematización**" como un aspecto crucial para producir los cambios y efectos esperados. La sistematización implica que las innovaciones se transformen en prácticas con un nuevo estándar, de generar mayor grado de acompañamiento, de registrar evidencia y desarrollar análisis reflexivo de ellas:

Hicimos lo que decía la estrategia "ya aquí esta reunión... la pauta de esta reunión", hicimos la pauta de desarrollo, "el guion de la clase", hicimos el guion de la clase, pero se nos fueron quedando muchas evidencias ricas, que no las registramos. Entonces, cuando me preguntaban anteriormente, "dónde podría estar la mejora" en eso, en el registro de evidencias (Directivos, Escuela 6).

La innovación de implementar un plan bajo las condiciones descritas ha sido significado como una experiencia de experimentación, de aprendizaje. El sistematizar el proceso es un aprendizaje que implica que las nuevas condiciones y prácticas tienen que ser monitoreadas y establecidas como un nuevo estándar. Pero también el aprendizaje implica que esta experimentación tiene que ser **"escalada"**, en profundidad y extensión. Escalar la innovación en profundidad es dar mayor contenido a las actividades pedagógicas, profundizar las preguntas que nos hacemos, hacernos cargo de los aspectos más complejos de la mejora, como por ejemplo, los tipos de retroalimentaciones que se dan en los espacios de aula. Escalar en extensión implica hacer partícipe de la innovación a más docentes y durante más ciclos. La innovación se realizó en algunos docentes, de algunos ciclos o sub-sectores, y ahora se requiere aumentar la complejidad a nivel organizacional.

Por último, dentro de los análisis realizados por los equipos directivos y docente, otro de los desafíos que se presentan es el seguir gestionando la mejora. **"Gestionar la mejora"** implica realizar adecuaciones que permitan a los equipos desarrollar las estrategias y sistematizarlas. Uno de los aspectos críticos, que en casi todos los equipos que fue enunciado, es la gestión de los tiempos. Las organizaciones están en constantes gestiones de la emergencia, de asumir demandas burocráticas, de coordinar el trabajo de los docentes:

Nos falta tiempo, o sea el tiempo, como que... porque en el colegio siempre hay muchas cosas que hacer, entonces, ya,

nosotros decimos que queremos hacer este trabajo más sistematizado, pero resulta que en algún minuto nos va a pillar el tiempo. Lo tenemos planificado, no se puede, se cambia, eh, no sé, hay temporal, se cortó, no sé, la luz, ya, se cambia. Y así vamos porque igual nos costó mucho verlo de la retroalimentación, no la pudimos hacer porque no nos coincidían los tiempos de las personas que fuimos a ver esa observación (Equipo Docente, Escuela 1).

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En nuestro estudio hemos ilustrado cómo importantes mediadores y moderadores pueden operar para el DPD. Diferentes estudios han priorizado aspectos como la colaboración docente (Krichesky y Murillo, 2018), el rol del currículo, y la reflexión docente (Ávalos, 2006; Gajardo-Aguayo et al., 2021; Rojas et al., 2022) como elementos moderadores importantes. En cambio, en nuestro estudio, los elementos contextuales han sido significados como primordiales. Aspectos como la gestión estratégica que realizan los equipos de liderazgo han sido señalados como elementos muy relevantes. Otros aspectos como formular un problema de práctica, validación del programa, acompañamiento, pueden ser factores que moderan significativamente la experiencia de los docentes. Efectivamente, entre los factores que explican una revalorización de la experiencia docente emerge el trabajo en colaboración, uso de evidencia, y la indagación entre pares.

Se requiere una complejización de lo que entendemos como aprendizaje profesional, pasar de una visión simplista hacia una sustentada en la vida profesional y las condiciones organizacionales (Ofter y Pedder, 2011). La investigación ha establecido que los mejores resultados en el aprendizaje profesional se dan dentro de una comunidad que apoya el aprendizaje (Darling-Hammond, 2000; Webster-Wright, 2009). El aprendizaje situado, con sentido, dentro de un contexto real de la práctica docente ha devenido como factor relevante para el DPD. Considerando las experiencias previas de este grupo de escuelas, la experiencia reportada por los

equipos de docentes y directivos, se reconoce una baja utilidad de las experiencias de aprendizaje docente. Fueron instancias poco sustentadas en su práctica y con bajo sentido colectivo. Es por esto, que la nueva experiencia de DPD trabajada por un equipo, que busca la validación de un programa basado en problemas de la práctica y que vuelca a lo interno como instancia válida de aprendizaje profesional produce un proceso de revalorización de la profesión, reconociendo a sus compañeros de trabajo como un par significativo y fuente de aprendizaje profesional.

El modelo basado en capacitaciones ha sido establecido como altamente ineficaz al momento de incidir en la práctica docente (Ávalos, 2006). Los cursos esporádicos, “teóricos” presumen que el aprendizaje profesional es una acción discreta, que puede ser influenciada desde lineamientos externos a las características de las comunidades. He aquí el trabajo de la política pública y sus asunciones. Si bien la política nacional ha desarrollado una serie de marcos, leyes, incentivos para el DPD, todavía podemos observar un importante desacople con las realidades locales. Claramente, el agente local que puede articular estos dos mundos son los líderes educativos. Ya se ha establecido la importancia de los liderazgos educativos para orquestar la política (Coburn, 2005), pero el *enactment* no es un asunto automático de aplicar para muchos líderes. Las presiones para la mejora rápida y estandarizada juegan en contra de las posibilidades de decisiones autónomas de los agentes locales (Meyer et al., 2022).

Por lo tanto, más que pensar y evaluar el desarrollo profesional desde una lógica causal, podemos asumir la idea de que requerimos entender QUÉ condiciones, POR QUÉ y CÓMO los docentes pueden desarrollar aprendizajes significativos para su práctica pedagógica (Ofter y Pedder, 2011). El aprendizaje de los docentes es y puede ser influenciado no solo por un nivel micro (los intereses de los docentes), sino también desde el nivel meso (como la escuela se organiza para ello, o cómo desde los niveles medios se puede apoyar el desarrollo), y desde lo macro (cómo la política promueve el desarrollo). Nuestro estudio evidenció que cuando

a nivel meso se emprenden acciones a apoyar y acompañar a los equipos locales de liderazgo se puede generar un círculo virtuoso de relaciones entre la academia y el nivel intermedio. Pensar una estrategia de apoyo multinivel se alza como una posible estrategia con resultados promisorios para el aprendizaje profesional de los docentes y comunidades educativas.

Si bien el estudio ha profundizado aspectos organizacionales para la promoción del DPD en las escuelas, existen algunas limitaciones que son precisas de rescatar. Por un lado, nos basamos en la apreciación de un grupo, del equipo directivo y docentes, para comprender lo que está pasando en sus escuelas. Desde este punto, no podemos ni tenemos la pretensión de que nuestros resultados puedan ser generalizables. Desde este estudio cualitativo buscamos tener mayor descripción y comprensión del proceso, no expandir estas experiencias al resto de las escuelas públicas.

Por otra parte, como proyección de este estudio, los resultados sugieren seguir profundizando la experiencia del nivel intermedio para facilitar los procesos de DPD en las escuelas, y el equipo técnico del DAEM surge como un actor clave para el desarrollo y sustentabilidad del proceso, apoyando, facilitando y monitoreando el proceso en las escuelas. Claramente surge la necesidad de explorar más las acciones concretas y las creencias vinculados a estos actores para transformarse en agentes claves de la mejora sistémica en los territorios.

Otras de las proyecciones que surgen desde este estudio es el establecer un foco más detallado en los docentes. Este estudio establece las condiciones organizacionales, con énfasis en cómo los líderes facilitan condiciones. En las siguientes indagaciones se sugiere un análisis más detallado en cómo los docentes comienzan a vivir estas nuevas experiencias y especialmente, cómo ellas logran ser un aspecto dentro de su quehacer pedagógico. Este es el punto vital de la indagación, si efectivamente las nuevas condiciones organizacionales logran mover prácticas docentes que impacten positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, como recomendaciones para la política pública, los resultados expuestos en este estudio dejan el aprendizaje de que el DPD desde lo interno es posible. La política pública debe realizar el levantamiento de necesidades desde una lógica consultiva de los comités locales, que usualmente son aspectos genéricos que los directivos (en distintos niveles) piensan de las necesidades de los docentes, o bien debe realizar el levantamiento desde la lógica del CPEIP con su énfasis en actividades de formación orientadas hacia el desarrollo de conocimientos y competencias disciplinares (PNUD, 2023). Se podría también dar mayor énfasis en los datos que las propias comunidades tienen sobre como vincular las necesidades de sus estudiantes con las necesidades de formación y acompañamiento de sus docentes. Este es el punto de origen que dará cuenta de un nuevo proceso de gestión, el cual requiere de la colaboración internivel para la sistematización y sostenibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, M., Rojas-Bravo, J., y Muñoz, M. (2023). *Revisión sistemática: diseño, implementación y evaluación de los planes de desarrollo profesional docente*. Una síntesis cualitativa (artículo sin publicar), Universidad de Concepción.
- Armour, K., y Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme, *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336–346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006>
- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104-111.
- Ávalos, B. (2007). "Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe". *Informe preparado para el Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office.

- <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bautista, A., y Ortega-Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales (trad. al castellano de A. Bautista). *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3). 343-355 [V.O.: Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3). 240-251].
- Borg, S. (2018). Evaluar el impacto del desarrollo profesional. *Revista RELC*, 49(2), 195-216.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain, *Educational Researcher*, 33(8), 3e15 <https://www.jstor.org/stable/3699979>
- Borko, H., Jacobs, J. y Koellner, K. (2010). "Contemporary Approaches to Teacher Professional Development." *International Encyclopaedia of Education*, 7(2), 548-556. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0.
- Braga, G., Verdeja, M. y Calvo, A. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula. *Investigación cualitativa en educación*, 7(1), 87-113. doi:10.17583/qre.2018.3167
- Cheng, L. P., y Ko, H. (2009). Teacher-team development in a school-based professional development program, *The Mathematics Educator*, 19(1), 8-17.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Constantinides, M. (2023) Making sense of complex relationships in the workplace: principals in action. *Cambridge Journal of Education*, doi: 10.1080/0305764X.2023.2191930
- Constanzo, D., y Rojas-Bravo, J. (2022). Niveles de despliegue de prácticas de liderazgo para la mejora escolar. Una propuesta diagnóstica. *Revista de Liderazgo Educativo*, 2, 54-73. <https://doi.org/10.29393/RLE2-3NDCR20003>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*. Sage.
- CPEIP (2022). Resultados Nacionales Evaluación Docente 2021. Ministerio de Educación, revisado diciembre 2023. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>

- Darling-Hammond, L. (2000). Calidad docente y rendimiento estudiantil. *Archivos de análisis de políticas educativas*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Desimone, L. M. (2009). Mejora de los estudios de impacto del desarrollo profesional docente: hacia mejores conceptualizaciones y medidas. *Investigador educativo*, 38(3). <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. y Garet, M. S. (2015). Mejores prácticas en el desarrollo profesional docente en Estados Unidos. *Psicología, sociedad y educación*, 7(3), 252. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Desimone, L. M., Smith, T. M. y Phillips, K. J. (2013). Vincular el crecimiento del rendimiento estudiantil con la participación en el desarrollo profesional y los cambios en la instrucción: un estudio longitudinal de estudiantes y maestros de primaria en escuelas de Título I. *Récord universitario de profesores*, 115(5), 1-46.
- Dubeck, M., Jukes, M., Brooker, S., Drake, T., y Inyega, H. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya. *International Journal of Educational Development*, 41, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.022>
- Gajardo, J., Muñoz, M., y Urra, G. (2024). Aprendizaje Profesional y Orientaciones de Política Pública: Análisis Documental de la Ley 20.903 y las Orientaciones de Política Pública Derivadas. En Rojas, J. y Ulloa, J. (2024). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes?* Editorial Universidad de Concepción, pp. 60-82.
- Gajardo-Aguayo, J., Rojas-Bravo, J., Albornoz, C., y Romero, J. (2021). Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 147-164 DOI. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Gulamhussein, A. (2013). Enseñando. *Página del Centro de Educación Pública*, 1(3).
- Guskey, T. R. y Yoon, K. S. (2009). ¿Qué funciona en el desarrollo profesional? *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.
- Hallinger, P. y Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders*. Routledge.

- Harris, A., y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Kanokorn, S., Popoonsak, P., y Somjai, M. (2012). Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1052-1058. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.032>
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. DOI: 10.5944/educXX1.15080
- Leithwood, K., Aitken, R. y Jantzi, D. (2006). *Hacer que las escuelas sean más inteligentes: liderar con evidencia*. Prensa Corwin.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Se revisan siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *Liderazgo y gestión escolar*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lindvall, J. y Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review, *Educational Research Review*, 27, 140-154.
- López, S. (2022). Algunas reflexiones sobre la competencia tecnológica para el Desarrollo Profesional Docente, *Diálogos*, 24, 47-63.
- Markiewicz, A. y Ian, P. (2016). *Developing Monitoring and Evaluation Frameworks*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Meyers, C., Moon, T., Patrick, J., Brighton C., y Hayes, L. (2022). Data use processes in rural schools: management structures undermining leadership opportunities and instructional change, *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 1-20, DOI: 10.1080/09243453.2021.1923533
- Mintrop, R. (2015). Public management reform without managers: the case of German public schools. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 790-795.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pérez, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos* (Tomo I). La Muralla.
- PNUD (2023). Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903. *Informe Final, Resumen Ejecutivo*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

- Ramírez, E. R. S., y Hervis, E. E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. In *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Ramírez-Galindo, F. y Bernal-Balleín, A. (2023). El desarrollo profesional docente para el fortalecimiento de la competencia digital en las prácticas pedagógicas en educación básica: una revisión sistemática. *Revista Boletín REDIPE*, 12(2), 100-114.
- Ramírez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E., y Cardona-Londoño, C. (2019). El estudio de caso como estrategia metodológica. *Revista Espacios*, 40(23), 1-8.
- Ramos, A. E., Báez, D., y Artigas, E. (2015). Desarrollo de capacidades para el desarrollo local en cambio de época. *Interações (Campo Grande)*, 16, 339-350.
- Robinson V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5): 635-674. DOI: 10.1177/0013161X08321509
- Rojas, J., y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 153. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Rojas-Bravo, J., Gajardo-Aguayo, J., Albornoz, C., y Romero, J. (2022). Estudio de Clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso. *Perspectiva educacional, Formación de Profesores*, 61(1), 6-30. DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1238.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656. DOI: 10.1177/1741143215623786
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J. y Pieters, J. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283-325. DOI: 10.1007/s10833-019-09345-3
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

- Tuytens, M., Vekeman, E. y Devos, G. (2023). Un enfoque en el aprendizaje de estudiantes y docentes a través de la gestión estratégica de recursos humanos. *Eficacia escolar y mejora escolar*, 34(2), 247-270. DOI: 10.1080/09243453.2023.2172049
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.-K., y Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Wallace, M. R. (2009). Making Sense of the Links: Professional Development, Teacher Practices, and Student Achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596. <https://doi.org/10.1177/016146810911100205>
- Wang, C., Wang, Z., Wang, G., Lau, J. Y. N., Zhang, K. y Li, W. (2021). COVID-19 a principios de 2021: situación actual y perspectivas de futuro. *Traducción de señales y terapia dirigida*, 6(1), 114.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

Asociaciones Colaborativas de Investigación y Práctica: Una oportuni- dad de aprendizaje profesional al imple- mentar ciclos cortos de mejora

Mónica Cortez

Felipe Aravena

Sofía Chávez

Macarena González

Bernardita Sánchez

RESUMEN

Se presenta el estudio de una asociación colaborativa de investigación y práctica, que utilizó la estrategia de planificación de ciclo corto de mejora y un modelo de acompañamiento para desarrollar capacidades profesionales de diversos líderes educativos. Esta asociación, conformada por integrantes del nivel escolar, sostenedor y académico, indagó y abordó colaborativamente problemas auténticos y urgentes para la comunidad educativa. A partir del trabajo en tres ciclos cortos de mejora, el equipo participante logró involucrar y desarrollar capacidades profesionales en las y los docentes del establecimiento. Estas asociaciones representan una oportunidad para transitar hacia modelos de aprendizaje profesional que adopten un enfoque territorial y cuenten con coherencia sistémica. Al concluir la experiencia, los equipos directivos y sostenedores fortalecieron sus capacidades de liderazgo y colaboración, mientras simultáneamente desarrollaron en el equipo docente capacidades técnico-pedagógicas, de agencia profesional y liderazgo docente. Además, quienes participaron en la asociación lograron generar conocimiento contextualizado y construir una mentalidad de mejora colectiva, aspectos fundamentales para el mejoramiento continuo.

Palabras clave: Asociación profesional, formación profesional, investigación centrada en un problema, mejora de la educación.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos que logran altos desempeños organizan la mejora educativa en torno a un aprendizaje profesional efectivo en todos los actores educativos que lo conforman (Jensen, et al., 2016). Estos sistemas fomentan y desarrollan las capacidades de líderes escolares, intermedios y docentes para que lideren el aprendizaje profesional, pensando globalmente y liderando localmente en sus centros escolares (Jensen et al., 2016). Las asociaciones colaborativas de investigación y práctica (*Research-Practice Partnerships*) (Coburn et al., 2013) brindan una oportunidad de abordar el aprendizaje profesional docente desde un enfoque territorial y con coherencia sistémica. Este tipo de asociaciones reúne el saber práctico de distintos líderes del sistema, con el saber proveniente desde la academia, posibilitando desarrollar capacidades profesionales en diversos líderes de manera simultánea, construir una visión compartida y alineada respecto al desarrollo profesional y responder a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes que son parte de sus comunidades educativas (Park y Datnow, 2009; Honig, et al., 2013).

Estas asociaciones, plasman lo planteado por Honig et al. (2013), ya que permiten que los distintos líderes del sistema educativo direccionen y alineen sus roles y tareas, al propósito de responder a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Comienzan así identificando las necesidades de aprendizaje estudiantil, para desde allí establecer las necesidades de desarrollo profesional de las y los docentes. Esto implica, contar con equipos directivos que promuevan el aprendizaje profesional docente, a través de prácticas de liderazgo que movilicen y organicen el trabajo docente y las condiciones organizacionales que lo sustentan (Robinson et al., 2009; Leithwood et al., 2020). Así también, para lograr que los equipos directivos desarrollen su liderazgo pedagógico, se necesitará del liderazgo intermedio (nivel sostenedor) brindando instancias formativas y de acompañamiento pedagógico a directivos, posibilitando así mejorar los resultados de aprendizaje a nivel territorial (Honig y Rainey, 2019). Para lograr que este engranaje

funcione, líderes escolares y líderes intermedio (nivel sostenedor) necesitan contar con conocimientos, estrategias y herramientas que permitan el desarrollo de sus capacidades de liderazgo y colaboración. Así como también, contar con la oportunidad de trabajar de manera conjunta para alinear sus roles en post de un desarrollo profesional docente que impacte positivamente en el aprendizaje estudiantil (Firestone y Martínez, 2007).

Nuestro estudio da cuenta del *Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME)* impulsado por el Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (C Líder) y desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Esta asociación colaborativa de investigación y práctica reúne a líderes escolares, intermedios y docentes de un territorio con foco en lograr impactos positivos en el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes. PATME utiliza la estrategia de planificación de mejora en ciclos cortos (Meyer y Sadler, 2018), cuyo eje nuclear es realizar un trabajo de investigación o indagación sobre las problemáticas que aquejan a las comunidades educativas, para desde allí establecer prioridades e implementar acciones de mejora, con un sentido de urgencia. El modelo contempla dispositivos de acompañamiento para el diseño e implementación de los ciclos de mejora, por medio de los cuáles los líderes van desarrollando capacidades profesionales, personales, interpersonales y organizativas (Mitchell y Sackney, 2011), se va incrementando así la agencia profesional en los equipos directivos, sostenedores y docentes (Kennedy, 2014), y se va construyendo una mentalidad de mejora colectiva (Cortez et al., 2023).

Se presenta el estudio de caso de una de estas asociaciones que participó en la implementación 2021-2022. Se selecciona este caso porque evidencia cómo este plan de acompañamiento para la mejora educativa territorial logra desarrollar capacidades de liderazgo y de colaboración en distintos líderes del sistema, tributando al desarrollo profesional de docentes con foco en las necesidades de aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Asociaciones colaborativas de investigación y práctica

Mejorar los sistemas educativos es altamente complejo. Un enfoque para mejorar son las asociaciones de investigación y práctica (RPP, por su sigla en inglés, *Research-Practice Partnerships*). Estas asociaciones son una alternativa prometedora para mejorar la práctica educativa mediante la colaboración y la expansión del rol de la investigación (Coburn et al., 2013; Coburn y Penuel, 2016; Penuel et al., 2017). Las RPP son una nueva forma en que investigadores y líderes de distintos niveles del sistema trabajan juntos para resolver problemas educativos. Estas asociaciones presentan tres características principales que las diferencian de otras formas de colaboración. Primero, son asociaciones a largo plazo, esto implica construir relaciones sólidas y un compromiso sostenido a lo largo del tiempo. En segundo lugar, se centran en problemas de la práctica que afectan directamente a los miembros que participan en la asociación. En lugar de realizar investigaciones académicas, las RPP investigan dilemas y desafíos auténticos experimentados por los miembros. Es decir, la investigación se usa para abordar problemas que son sentidos por todos los miembros de la RPP (Penuel, 2017). En tercer lugar, son mutualistas, la negociación y la responsabilidad mutua son cruciales para construir y mantener las RPP. Estas asociaciones colaborativas permiten el aprendizaje profesional mutuo, ya que los miembros, que en este caso son los equipos del nivel escolar, sostenedor y del centro de liderazgo, prueban ideas, analizan datos, co-diseñan intervenciones, reflexionan, concluyen y generan nuevos conocimientos situados. Las relaciones de confianza son el sustento de una asociación efectiva, ya que permite que las y los participantes establezcan acuerdos y comprendan las necesidades de los demás, mientras investigan problemas auténticos que afectan directamente a sus comunidades educativas y territorios (Cooper et al., 2021; Rosenquist et al., 2015).

La asociación de investigación y práctica está constituida por representantes del nivel escolar, director/a, Jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), y docente líder, un representante del nivel sostenedor, donde participa un coordinador/a pedagógico, y un representante de una universidad, con la figura de facilitador/a (Figura 1). La RPP se puede constituir con un mayor número de representantes dependiendo de la estructura organizacional del centro educativo, por ejemplo, pueden participar dos UTP por cada ciclo, o profesionales que tengan roles dentro del aula y/o de coordinaciones de ciclo o departamentos.

Figura 1: Asociación de Investigación y Práctica en PATME



Nota: Elaboración propia.

1.2. Planificando la mejora en ciclo cortos

A nivel internacional, distintos sistemas educativos han seguido la premisa de que la mejora se planifica y no se improvisa. En la práctica, se traduce en mandar a los establecimientos a planificar la mejora estableciendo metas, acciones, indicadores, responsables, recursos en un lapso de tiempo predeterminado a través de un sistema de *accountability* o rendición de cuentas (Fernández, 2011). Siguiendo esta tendencia, el Ministerio de Educación de Chile ha optado por los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) que consisten en ciclos de

mejoramiento plurianual a 4 años, con la definición de objetivos y metas estratégicas asociadas a planificaciones anuales. Sin embargo, pareciera ser que este tipo de planificación a largo plazo puede ser menos pertinente para establecimientos que requieren revertir rápidamente su situación de mejora. Así, una alternativa prometedora para este tipo de establecimientos son los planes de mejoramiento en ciclo corto. De acuerdo con la propuesta del The Center School Turnaround (2017), estos establecimientos para revertir sus trayectorias escolares requieren esfuerzos de mejora en cuatro dominios: liderazgo para la mejora, mejora instruccional, cambio cultural, y desarrollo de capacidades. Este último dominio, busca fortalecer el desarrollo profesional al interior del centro escolar, utilizando indicadores claros del desempeño esperado para poder alcanzar mejoras a nivel de aprendizaje y bienestar estudiantil.

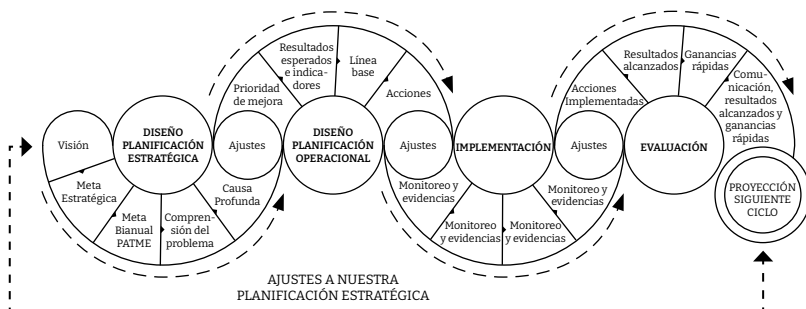
Los planes de mejoramiento en ciclo corto ayudan a los equipos a determinar, entre múltiples problemas, una única prioridad de mejora urgente de abordar durante un período de 90 a 120 días (VanGronigen y Meyers, 2017). Con esto se ayuda a concentrar las energías, capacidades y motivación en un foco claro y preciso. La prioridad de mejora en un ciclo corto requiere ser urgente, específica, clara, realista, medible y alcanzable. Esto, para ser comunicable a los equipos y poder movilizar de manera más rápida y efectiva su involucramiento en la mejora (Duke, 2015). Asimismo, los planes de ciclo corto favorecen la autoeficacia colectiva, porque a través del logro de prioridades de mejora desafiantes, pero cortas, se refuerza la creencia de que la mejora sí es posible de alcanzar, independiente de las condiciones cambiantes y desafiantes del contexto (VanGronigen y Meyers, 2017).

Por otro lado, los planes de ciclo corto buscan operacionalizar las prioridades de mejora. Esto significa pasar de una planificación con altos niveles de *accountability* externo a una planificación más realista, útil y afín a las necesidades de mejora más auténticas (Meyers y VanGronigen, 2019). Con esto, los planes de mejora en ciclo corto se transforman en documentos vivos, que reflejan y acompañan en tiempo real las acciones y ajustes de mejora en la

planificación (Meyers y VanGronigen, 2021). De este modo, la planificación se vuelve menos artificial porque atiende a las necesidades de mejora urgente de las comunidades escolares, respondiendo a ciclos de mejora más ágiles, con ganancias rápidas y visibles a nivel organizacional y/o colectivo (Duke, 2015).

En el caso de PATME, la estrategia de ciclo corto contempla la interdependencia entre la planificación estratégica y operacional, con las siguientes etapas (Cortez et al., 2023, p. 8): a) *Establecer una visión de cambio, los establecimientos visualizan lo que podrían ser.* b) *Definir una meta de mejora a corto plazo,* está requiere estar en sintonía con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). c) *Comprender el problema de mejora,* se indaga en un problema que obstaculiza abordar la meta de mejora del ciclo corto identificado previamente, requiere ser urgente y relevante para la comunidad educativa. d) *Identificar la causa profunda del problema de mejora,* análisis que busca determinar con precisión las posibles explicaciones a sus problemas actuales, reuniendo información sobre dichas hipótesis para analizar y evaluar su mérito. e) *Definir la prioridad de mejora que guiará el ciclo corto,* se establece una prioridad para abordar la causa profunda, identificado con claridad qué es aquello que requiere cambiar rápidamente. f) *Planificar, implementar, y monitorear el ciclo corto,* contempla el diseño de acciones concretas y realistas, como una serie de pasos estrechamente relacionados que permitan comprender qué se hará diferente y por qué estos cambios harán una diferencia. Es clave realizar un monitoreo constante para determinar si se requiere ajustar la ruta en el proceso. g) *Evaluación del ciclo corto:* Al finalizar un ciclo corto, se evalúa si se ha abordado la prioridad de mejora delimitada. Además de identificar los resultados obtenidos, es relevante mirar el proceso en retrospectiva para conocer qué tipo de cambios se generaron y cuáles han resultado significativos para la comunidad educativa. Tal como se presenta en la siguiente imagen (Figura 2), estas etapas son parte de una ruta que da cuenta de un proceso iterativo e incremental de mejoramiento, que va siendo registrado en una matriz de planificación del ciclo corto, que es la herramienta que contiene la memoria del proceso de mejora.

Figura 2: Ruta Ciclo Corto de Mejora PATME



Nota: Elaboración propia.

1.3. Aprendizaje y desarrollo profesional en el marco de PATME

La estrategia de planificación de mejora de ciclo corto adhiere al planteamiento que los líderes educativos aprenden de manera situada en sus contextos laborales, mientras trabajan con otros profesionales intentando resolver problemas auténticos que aquejan a sus comunidades educativas (Putnam y Borko, 2000; Lave y Wenger, 1991). Mientras trabajan en sus ciclos cortos, los equipos cuentan con oportunidades que fomentan el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo, y el desarrollo y uso de herramientas (Marsh y Farrell, 2015; Wolfenden, 2022). Para brindar estas oportunidades, se cuenta con un modelo de acompañamiento, con dos dispositivos nucleares: a) **Acompañamiento Directo**: Instancia facilitada por un/a integrante de C líder (universidad) junto al coordinador/a pedagógico comunal, en estas instancias se apoya la implementación del ciclo promoviendo la problematización, reflexión, retroalimentación y refinamiento de cada una de las etapas del ciclo, y b) **Tríadas**: Instancia que reúnen a tres o cuatro centros escolares, para propiciar un proceso aprendizaje entre pares, para apoyar una mejor comprensión del problema y de las acciones de mejora requeridas para avanzar, facilitada por el/la coordinador/a pedagógico comunal con apoyo de integrante de C Líder.

Los dispositivos de acompañamiento que contempla PATME consideran las características distintivas del aprendizaje de adultos, es decir, actividades donde se valora la autonomía profesional, y se otorga responsabilidad y poder de decisión sobre lo que están aprendiendo (Knowles et al., 2015). Estas instancias demandan procesos profundos de reflexión sobre las propias creencias y prácticas para evitar que las dejen de utilizar al experimentar dificultades (Kennedy, 2014).

Estos dispositivos otorgan centralidad al aprendizaje social, a través de acciones que fomentan la colaboración entre líderes educativos, agrupados en equipos de trabajo al interior de cada centro escolar y en tríadas entre centros educativos dando espacios para que puedan compartir experiencias que apoyan el aprendizaje profesional (Wolfenden, 2022). Estas instancias de acompañamiento permiten problematizar sus creencias sobre el ejercicio profesional, establecer conexiones con nuevas ideas y construir nuevos conocimientos con otros líderes para desarrollar y hacer evolucionar sus prácticas profesionales (Wolfenden et al., 2015).

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El programa PATME trabajó acompañando a 14 establecimientos educativos de la Provincia de Limarí. Por cada establecimiento, se conformó un equipo PATME, que contó con la presencia de un equipo escolar (director/a, jefe/a UTP, y docente líder de establecimientos educativos), junto a un representante del nivel sostenedor (coordinador/a del Departamentos de Educación Municipal) y un representante del centro de liderazgo C-Líder (Facilitador/a). Cada equipo PATME, planificó e implementó tres ciclos cortos de mejora durante los años 2021 y 2022.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se reporta el proceso y los resultados obtenidos por el equipo PATME que se conformó en un establecimiento educativo de la comuna de Ovalle. El Colegio Caso A⁹ fue seleccionado por conveniencia, por ser un caso interesante de ser analizado, ya que evidencia el desarrollo de capacidades profesionales en líderes escolares, intermedios (nivel sostenedor) y docentes. El Colegio Caso A es un establecimiento educacional municipal urbano, que imparte educación parvularia y básica desde prekínder a octavo año básico, distribuidos en 19 cursos que asisten a una jornada escolar completa diurna. Se destaca por el desarrollo de diversos talleres de libre elección en el área artística, cultural y deportiva, y el trabajo de inclusión a través de un programa de integración que apoya a una diversidad de más de 100 estudiantes. Cuenta con un equipo de 33 docentes, un cuerpo de 33 asistentes de la educación y una matrícula de 650 niñas y niños.

Se opta por la metodología de Estudio de Caso por ser una herramienta valiosa de investigación, ya que permite una comprensión profunda de la trayectoria de la asociación abordada en este capítulo, dando cuenta del proceso realizado en marco de PATME durante los años 2021 y 2022 (Yin, 2003). Esta metodología permite evidenciar y registrar los pensamientos y comportamientos de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989). Además, este método permite que los datos sean obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996). En el caso de este estudio se utilizan los registros realizados por las y los participantes en la herramienta que utiliza PATME, que es una matriz de planificación del diseño e implementación de ciclo corto. Además, se suman resultados de encuestas a participantes y docentes, datos de indicadores de gestión de eficiencia interna, entre otros. Este estudio describe y analiza la

⁹Para este envío se utilizará el caso de manera anónima, sin embargo, el equipo escolar solicitó que se dé a conocer el nombre del establecimiento, previa lectura de la versión definitiva que será publicada.

trayectoria de esta asociación, identificando procesos clave y su relación con los principios de la ciencia de la mejora y resultados alcanzados respecto al desarrollo de capacidades profesionales, tanto en el equipo participante de la asociación como en el equipo docente del establecimiento, y su contribución a fomentar procesos de mejora en esta comunidad educativa.

4. RESULTADOS: TRAYECTORIA DE LA ASOCIACIÓN, PROCESOS Y HALLAZGOS ENCONTRADOS

4.1. Planificación de tres ciclos cortos de mejora con foco en la comprensión lectora

En el año 2021, durante la pandemia de COVID-19, las y los profesionales del establecimiento identificaron una situación problemática en relación con el aprendizaje de los y las estudiantes del primer ciclo básico: existían bajos niveles de comprensión lectora. Esto era respaldado por evaluaciones internas realizadas en cada curso, pero también se visualizaba en los resultados SIMCE de lectura del 2018, en el cual los 4º básicos obtuvieron 243 puntos. Considerando esta información, junto con el contexto de educación remota y aislamiento social, fue claro para el equipo PATME que esta situación debía ser abordada con urgencia. Así, la participación del Colegio Caso A en PATME permitió concretar esos esfuerzos, a través de la planificación e implementación de tres ciclos cortos de mejora.

El equipo que planificó implementó y evaluó los tres ciclos cortos de mejora en el Colegio Caso A estuvo compuesto por un total de 5 profesionales del colegio (Director, 2 jefas de Unidad Técnico Pedagógica, encargada de convivencia escolar y coordinadora PIE), 2 coordinadoras pedagógicas del nivel sostenedor y 2 facilitadores de C-líder. La planificación de ciclos cortos utilizada en el período 2021-2022 consideró la combinación de la planificación estratégica a mediano plazo (bianual) y operacional (90 días). El equipo escolar participante en PATME fue el encargado de registrar, en la matriz

de planificación de ciclo corto, el diseño e implementación de cada una de las etapas. A continuación, se presenta el proceso desarrollado por esta asociación, utilizando extractos de estos registros.

Tal como se señaló anteriormente, un ciclo corto comienza por la revisión de la fase estratégica del PME del establecimiento, específicamente los componentes de visión, objetivos y metas estratégicas. Respecto a la primera, se invitó al equipo a analizar su visión, para adaptarla a una visión de cambio, que quedó definida de la siguiente forma: “Estudiantes con un alto interés y gusto por la lectura y que impacte en sus habilidades de comprensión lectora” (Colegio Caso A, 2021). Luego, se revisaron las distintas dimensiones estratégicas de su PME, para priorizar aquel objetivo y meta que el equipo consideró más urgente de abordar. En este caso, se optó por la dimensión de Gestión pedagógica (ver Tabla 1).

Tabla 1: *Planificación estratégica de la dimensión Gestión Pedagógica en PME 2021*

Dimensión	Objetivo estratégico	Meta estratégica
Gestión Pedagógica	Sistematizar procesos que aseguren la preparación, análisis y evaluación de las prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes significativos en todo el estudiantado.	El 75% de los estudiantes se ubican en los niveles elemental y adecuado.

Nota: Elaboración propia.

A partir de la meta estratégica PME, el equipo definió como meta bianual la mejora de los resultados de aprendizaje de comprensión lectora en las y los estudiantes del primer ciclo básico. Una vez definida esta meta a mediano plazo, se procedió a comprender en mayor profundidad del problema de los bajos niveles de comprensión lectora, ahondando en su causa profunda.

Desde la ciencia de la mejora escolar, es clave comprender los problemas que impiden avanzar en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes y comprender profundamente qué causas lo originan. Como lo indica Bryk et al., (2010) para mejorar se debe evitar caer rápidamente en las soluciones ante un problema de mejora. Esto, denominado “*solucionitis*”, lleva a los equipos escolares a pensar e implementar acciones de mejora rápidamente, sin comprender profundamente por qué existe este problema. En este sentido, el equipo del Colegio Caso A se cuestionó profundamente por qué sus estudiantes del primer ciclo básico tenían resultados bajo lo esperado en comprensión lectora. Para ello, y utilizando estrategias para el análisis de causa profunda o raíz de un problema (“Cinco ¿Por qué?”) llegaron a la conclusión que la causa profunda respondía a la propia organización de su equipo de gestión, en relación con los espacios formales de aprendizaje profesional que se desarrollaban en su establecimiento impidiendo desplegar prácticas de liderazgo pedagógico que tuvieran efecto en las capacidades docentes.

En un primer ejercicio, el equipo PATME del Colegio Caso A realizó la estrategia de los “Cinco Por qué”, para luego trabajar esta herramienta junto a los docentes. Así lo manifiesta el equipo en su matriz de planificación de ciclo corto:

La transferencia se realizó el jueves 5 de agosto, a través de una jornada donde el Director dio a conocer a todo el equipo docente y asistentes profesionales, se dieron a conocer resultados en evaluaciones externas de estudiantes (SIMCE) y docentes (Evaluación Docente). Luego se realizó un trabajo en grupos en base a preguntas enfocadas a descubrir el motivo de la baja comprensión lectora en nuestro establecimiento utilizando los 5 ¿por qué? Se finalizó con una plenaria donde cada grupo expuso sus ideas fuerzas (Registro matriz de planificación de ciclo corto).

Con esto, el equipo buscó crear conciencia del por qué es urgente abordar el problema de la comprensión lectora, generando en el equipo docente la necesidad de trabajar colaborativamente para abordar el problema de mejora detectado en el primer ciclo

de enseñanza básica. De este trabajo se levantaron de manera secuenciada y lógica los tres ciclos cortos de mejora con foco en: (1) establecer espacios formales de desarrollo profesional docente y construir una visión compartida sobre las estrategias que contribuyen a fortalecer la comprensión lectora, (2) implementar en aula de las estrategias identificadas y retroalimentar la práctica docente, (3) evaluar la apropiación de las estrategias de comprensión lectora en la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora. A continuación, se detalla la forma en que el equipo del Colegio Caso A fue desarrollando capacidades profesionales en su equipo docente a partir del trabajo en sus planes de ciclo corto.

4.1.1. *Primer ciclo corto*

Para comenzar a abordar la causa profunda identificada, el equipo de gestión orientó su liderazgo hacia la creación de condiciones que permitieran el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. Así, establecieron una calendarización con días y horarios específicos para el uso común del tiempo no lectivo, cuyo foco de trabajo sería el desarrollo de capacidades técnicas en torno a estrategias de comprensión lectora. Cabe destacar que el equipo de Colegio Caso A, con esta primera acción, ya proyectaba implícitamente una teoría de cambio que los acercaba a su visión. Esta teoría seguía la siguiente lógica:

Si generamos las condiciones para el desarrollo profesional de los docentes en torno a estrategias de comprensión lectora, éstos irán desarrollando capacidades para utilizarlas de forma cada vez más efectiva en el aula, permitiendo que los estudiantes mejoren sus habilidades de comprensión lectora y sus resultados de aprendizaje (Registro matriz de planificación de ciclo corto).

De esta forma, los esfuerzos de mejora de este equipo escolar estuvieron orientados, desde un inicio, a generar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes del primer ciclo básico a

través del desarrollo de capacidades en sus docentes. Para comenzar a orientar los espacios de desarrollo profesional, por un lado, se realizó una encuesta a los docentes, cuyo objetivo fue indagar en la comprensión, el conocimiento y la aplicación de estrategias de comprensión lectora. Es decir, conocer y analizar desde dónde comienzan desarrollando las capacidades docentes. Tal como señala (Bryk et al., 2010) se necesita indagar y comprender bien las prácticas que producen los resultados actuales. Por otro lado, se realizaron observaciones de aula, para identificar las estrategias de comprensión lectora que los docentes estaban utilizando en sus clases. A partir del análisis de los datos obtenidos en la encuesta y las observaciones de aula, el director planteó el siguiente hallazgo:

Nos dimos cuenta que no existía claridad en nuestros docentes respecto de qué entendíamos cuando utilizamos el concepto de "estrategia", elemento clave para abordar nuestra necesidad de aumentar las habilidades de comprensión lectora. Posiblemente, había una debilidad (que se tendría que convertir en oportunidad de mejora) desde el punto de vista de nuestro trabajo técnico (Registro matriz de planificación de ciclo corto).

Es así como, a partir del **uso de datos**, otro de los principios de mejora señalados por Bryk et al., (2010), el equipo del Colegio Caso A pudo identificar una necesidad de desarrollo profesional docente, la cual se propusieron abordar a través de 3 talleres donde se abordaron 12 estrategias para fomentar la comprensión lectora¹⁰. A partir de una definición compartida del concepto de estrategia de comprensión lectora, se diseñaron talleres contemplando los principios de un aprendizaje profesional efectivo, en cada uno de estos talleres se trabajó con 4 estrategias, las que fueron abordadas de forma teórica-conceptual y a través de un trabajo práctico. Éste último consistió en la formación de dos equipos, quienes debían realizar un modelamiento de 2 de las estrategias revisadas, dise-

¹⁰ Algunos ejemplos de estas estrategias corresponden a: sacar conclusiones y hacer inferencias, identificar el propósito del autor, interpretar el lenguaje figurado y resumir, entre otras.

ñando además una planificación de la actividad pedagógica. Se escogió el modelamiento y la planificación actividades pedagógicas porque el equipo escolar buscó que las y los docentes practicarán en un espacio de confianza profesional cómo implementar las estrategias de comprensión lectora. Esta dinámica de **trabajo colaborativo** permitió ir construyendo una **visión compartida** sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en las y los docentes del primer ciclo básico, aprovechando la experticia de cada uno para planificar experiencias de aprendizaje auténticas y efectivas, que sirvieron como recursos para sus colegas.

4.1.2. Segundo ciclo corto

Ya existiendo un entendimiento común sobre el uso de las 12 estrategias de comprensión lectora, el equipo de gestión lideró el diseño colaborativo de un plan de acompañamiento docente al aula, con foco en la implementación efectiva de dichas estrategias. El equipo seleccionó la estrategia de desarrollo profesional de observación y retroalimentación de clases, para ir apoyando en la práctica la implementación de las estrategias de comprensión lectora definidas. Esto permitió al equipo ir observando cómo se implementaron las estrategias y a su vez cómo apoyar de manera individual y colectiva a los docentes en la mejora de su práctica. Para esto, elaboraron una propuesta de pauta de acompañamiento con focos definidos de observación, que luego fue compartida con los docentes para recibir retroalimentación y generar los ajustes necesarios. En su versión definitiva, **el plan fue sistematizado** en un documento interno del establecimiento que incluía: (1) fundamentación, (2) objetivos generales y específicos, (3) organización del acompañamiento (qué integrante del equipo de gestión acompaña a cada docente), (4) calendarización del acompañamiento al aula, (5) un formato de registro de la observación, (6) una plantilla de retroalimentación y (7) la definición de las 12 estrategias que se estaban trabajando.

Posterior a la implementación del plan de acompañamiento, el equipo de gestión realizó una encuesta a los docentes, para indagar

el grado de valoración del plan de acompañamiento al aula a través de preguntas abiertas. Si bien sólo se llevaron a cabo 18 de las 24 observaciones al aula planificadas, el 100% de los docentes acompañados valoraron positivamente la iniciativa, sintiéndose cómodos con la experiencia y destacando el tono positivo y la utilidad de la retroalimentación recibida para mejorar su práctica profesional y específicamente el uso de las estrategias de comprensión lectora en el aula. Esta valoración se ve reflejada en las respuestas de las y los docentes a preguntas abiertas de una encuesta de evaluación del proceso de acompañamiento y retroalimentación aplicada al finalizar el ciclo. Las respuestas que se citan a continuación responden, respectivamente, a preguntas referidas a cómo se sintieron durante el proceso; y cuál fue su evaluación general de éste:

Tuve una relación de respeto y amabilidad, recibí sugerencias y las fui aplicando con mis estudiantes, hubo una excelente comunicación profesional entendiendo que siempre está el desafío de mejorar nuestras prácticas pedagógicas (Docente de primer ciclo básico).

Buena, en retroalimentación se explicaba paso a paso la estrategia utilizada, felicitando por lo que había resultado, y también sugiriendo en otras para mejorar en la siguiente clase, sugerencia que acogí e implementé en la siguiente clase y ya en la última clase ¡súper bien! (Docente de primer ciclo básico)

4.1.3. *Tercer ciclo corto*

Para continuar afianzando la implementación efectiva de las 12 estrategias de comprensión lectora con foco en mejorar las habilidades de los estudiantes, el equipo del Colegio Caso A decidió evaluar el nivel de apropiación de estas estrategias en las y los docentes, su aplicación en el aula y el efecto en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Para esto, diseñaron un nuevo plan de acompañamiento, con su respectiva organización, calendarización y una rúbrica cuyo objetivo fue evaluar la capacidad de las y los docentes para promover que sus estudiantes aplicaran las estrategias de

comprensión lectora. La aplicación de esta rúbrica se acompañó posteriormente de una retroalimentación, a modo de promover la mejora continua en la implementación de las estrategias. Además, diseñaron y aplicaron instrumentos diferenciados para los estudiantes de 1º y 2º básico, por un lado, y 3º y 4º básico, por otro lado, para evaluar el uso de estrategias específicas en cada grupo.

Al finalizar el ciclo, y a partir del análisis de los datos derivados del acompañamiento, el equipo del Colegio Caso A pudo determinar que el 88% de los docentes del primer ciclo básico presentaban la apropiación de 4 estrategias de comprensión lectora. Además, en 7 estrategias evaluadas en los estudiantes, más de un 50% de los estudiantes presentaban un nivel de logro adecuado en su uso. Sumado a esto, los 4º básicos obtuvieron 266 puntos en la evaluación SIMCE 2022 de lectura, aumentando 23 puntos respecto a sus resultados en 2018.

Esta asociación colaborativa de investigación y práctica, por medio de la utilización de la estrategia de mejora de ciclo corto y con el apoyo de un sistema de acompañamiento, logró desarrollar capacidades y prácticas profesionales en todos quienes formaron parte de esta asociación. A continuación, se presentan las capacidades desarrolladas a nivel del equipo directivo, del equipo docente y a nivel de todo el equipo PATME (todos los integrantes de la asociación).

5. CAPACIDADES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DESARROLLADAS POR EL EQUIPO DIRECTIVO QUE PERMITIERON FORTALECER CAPACIDADES PROFESIONALES EN EL CUERPO DOCENTE

5.1. Estructurar la organización para facilitar la colaboración

El primer paso del equipo directivo para desarrollar y fortalecer las capacidades profesionales del profesorado fue construir las condiciones para que el aprendizaje colegiado fuese posible. De esta forma, los líderes revisaron la distribución de las horas lectivas

y no lectivas de las y los docentes de primer ciclo, para establecer una calendarización común para el desarrollo de espacios de desarrollo profesional, con foco en la comprensión y uso de estrategias de comprensión lectora. Así, el liderazgo del equipo directivo no solo contempló la motivación de las y los docentes hacia la mejora de sus prácticas, sino que implicó la provisión de condiciones organizacionales mínimas para la colaboración, es decir, espacios formales y reconocidos a nivel institucional para que ésta tomara lugar.

5.2. Construcción de una visión compartida de enseñanza y aprendizaje

Una vez establecidas las condiciones necesarias para promover el desarrollo profesional docente en la escuela, el equipo directivo fue consciente de la necesidad de manejar un entendimiento común sobre lo que se quería mejorar, antes de planificar las acciones a seguir. Para esto, fue clave indagar en las comprensiones de las estrategias y prácticas docentes en torno a comprensión lectora para, posteriormente, construir colaborativamente una visión compartida sobre el concepto y los tipos de estrategias a trabajar en los espacios de desarrollo profesional. Asimismo, a la hora de implementar las estrategias en aula, se acordó con las y los docentes que comunicaran a sus estudiantes la estrategia a revisar y su utilidad para mejorar su habilidad de comprensión lectora. También, en cada sala de clases, se exhibían en las paredes las 12 estrategias que se estaban trabajando en el primer ciclo básico. De esta forma, no sólo el profesorado participaba del proceso de mejora desde una visión común, sino que dicho entendimiento también se extendía a los estudiantes, sus familias y demás actores de la comunidad. Tal como se aporta en la siguiente cita “Valoro el trabajo en conjunto que permite que cada uno de los que participamos aporte desde su experiencia y desde su rol (sostenedor, facilitadores, directivos, docentes...)” (Equipo directivo PATME).

5.3. Uso de datos

A lo largo de este proceso, el equipo del Colegio Caso A comprendiendo que, para determinar si efectivamente se estaba mejorando, no bastaba con las percepciones subjetivas sobre el desempeño de las y los docentes y de las y los estudiantes, sino que se requerían datos reales sobre su conocimiento, su práctica y sus aprendizajes. De esta forma, desde la identificación y comprensión del problema y su causa profunda, hasta la finalización de su tercer ciclo corto, se revisaron, levantaron y analizaron distintos tipos de datos. Esta información permitió determinar desde qué base comenzaban docentes y estudiantes, cómo se iba avanzando en el desarrollo profesional del profesorado y cuál fue el resultado del desarrollo profesional en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Esto es importante al momento de desarrollar capacidades profesionales, en otras palabras, ¿Desde dónde comenzamos? Así, al inicio del ciclo el equipo comprendió el nivel de comprensión e implementación de las estrategias de comprensión lectora, para al finalizar los ciclos de mejora, saber si efectivamente se mejoraron las comprensiones e implementación de las estrategias.

Por otro lado, los datos no sólo se reconocen sobre percepciones de las y los docentes y su aprendizaje profesional, sino fundamentalmente sobre su efecto en las y los estudiantes. Esto es crítico en el desarrollo profesional docente, porque no se espera mejorar la práctica pedagógica simplemente porque hay que mejorarlo, sino porque las y los estudiantes presentan brechas de aprendizaje que se requieren reducir y para ello se requieren desarrollar capacidades docentes.

Entonces, pensar en desarrollar capacidades docentes necesariamente implica el uso de datos de estudiantes, dicho de otro modo, ¿Qué datos de aprendizaje de las y los estudiantes necesitamos recopilar para saber si las capacidades de los docentes fueron desarrolladas?

6. CAPACIDADES DESARROLLADAS Y/O FORTALECIDAS EN EL CUERPO DOCENTE

A través del trabajo con la estrategia de ciclos cortos para planificar un proceso de mejora educativa, y el modelo de acompañamiento establecido con apoyo del nivel sostenedor, el equipo del Colegio Caso A que lideró PATME en el establecimiento, fue desarrollando una serie de capacidades profesionales en el equipo docente, entre las que destacan:

6.1. Agencia profesional

En vez de concentrar el diseño e implementación del proceso de mejora en el equipo directivo, el equipo de Colegio Caso A comprendió que esto requería la participación activa y toma de decisiones de las y los docentes. Por esto, el involucramiento del profesorado desde un inicio —en la problematización de la visión, la identificación de problemas y la comprensión de la causa profunda que les impide mejorar— fue especialmente relevante para generar un sentido de corresponsabilidad. Esto es, el entendimiento de que todos quienes conforman la comunidad educativa tienen un rol clave en la mejora del bienestar y el aprendizaje de las y los estudiantes. Asimismo, cada propuesta desarrollada por el equipo directivo fue compartida con las y los docentes, a modo de realizar ajustes de forma colaborativa, permitiendo un mejor proceso de desarrollo profesional. También, el proveer retroalimentación ayudó a las y los docentes a tener claro qué se espera de ellos/as y de qué forma concreta pueden mejorar su práctica para acercarse, colectivamente, a la mejora de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. De esta manera, las y los docentes se constituyeron en agentes activos de la mejora pedagógica.

6.2. Liderazgo docente

A partir de su propia experiencia pedagógica, conocimientos, habilidades y sentido de agencia, una de las docentes líderes del

equipo PATME, correspondiente a la coordinadora del Programa de Integración Escolar, fue paulatinamente ejerciendo un liderazgo activo del proceso de mejora en ciclo corto. El equipo directivo alentó su rol como líder, siendo finalmente ella quien se encargó de llevar y mantener el ritmo de las acciones planificadas, asegurar su cumplimiento y resguardar que todo este trabajo fuese sistematizado. Su legitimación como líder, tanto desde el equipo de gestión como desde sus colegas, y su vinculación con las y los distintos actores de la comunidad educativa, permitieron que el equipo de Colegio Caso A desarrollara un proceso de mejora que hizo sentido a las y los docentes, los involucró activamente en el aprendizaje profesional de sus colegas, los motivó a mejorar continuamente su práctica pedagógica del primer ciclo básico y permitió fortalecer los liderazgos de otros docentes de la comunidad.

6.3. Capacidades técnico-pedagógicas

Siguiendo su teoría de cambio a la base, se consideró que para mejorar la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes, se requería desarrollar profesionalmente a los docentes en torno a estrategias efectivas para fomentar esta habilidad. Para ello, se establecieron instancias formales para el desarrollo profesional, en las que se utilizaron metodologías como la planificación colaborativa, el modelamiento de prácticas, acompañamiento al aula y retroalimentación, para el desarrollo de capacidades técnicas en torno al uso de estrategias de comprensión lectora. Este tipo de metodologías se alinean con los principios del aprendizaje de adultos, como el aprender con un propósito, motivación intrínseca, autonomía profesional y aprendizaje experiencial, práctico y recíproco. De esta forma, se utilizaron formas efectivas para movilizar la mejora continua del profesorado, en su conocimiento teórico-conceptual y en su práctica pedagógica. Lo interesante es que el equipo no parte desde cero, sino que observa a sus profesores e indaga sobre qué estrategias de comprensión lectora conocen y cómo las aplican. Esto es clave porque reconocen que las y los docentes poseen conocimientos y experiencias que aportan al desarrollo profesional.

Estos aprendizajes se aprecian en la siguiente cita:

Ellos se descubrieron, los mismos profesores, se descubrieron y valoraron el trabajo de una de las profesoras que estaba en el ciclo y le dijeron 'tú eres capaz'... ellos se reconocieron entre pares y tuvieron la capacidad de reconocer una docente, la cual se empoderó y empezó a liderar este proceso (Integrante equipo PATME).

7. CAPACIDADES Y PRÁCTICAS DESARROLLADAS POR TODO EL EQUIPO PATME: UNA MIRADA A PARTIR DE LAS GANANCIAS RÁPIDAS IDENTIFICADAS

Más allá de los resultados específicos de cada ciclo corto de mejora planificado, el equipo de Colegio Caso A reflexionó continuamente, durante los dos años de trabajo, en torno a las ganancias rápidas del trabajo en PATME, es decir, mejoras visibles que no necesariamente están relacionadas con el cumplimiento de las prioridades establecidas. De acuerdo con Herman, et al., (2008) el alcanzar ganancias rápidas luego de la implementación de un ciclo corto de mejora impacta en la autoeficacia colectiva de la comunidad educativa, dando cuenta de que los esfuerzos de un equipo pueden lograr efectos positivos tanto en docentes como en estudiantes.

Para los integrantes del equipo del Colegio Caso A, una de las ganancias rápidas del trabajo en PATME consistió en construir lineamientos comunes en torno a la conceptualización y comprensión de estrategias de comprensión lectora. A partir de diversas instancias de desarrollo profesional, planificadas por el mismo equipo, las y los docentes pudieron compartir su entendimiento inicial sobre las diversas estrategias que utilizaban, identificando diferencias y puntos en común en sus comprensiones, erigiendo progresivamente una visión compartida para guiar su práctica pedagógica. De esto se desprende que, para desarrollar capacidades al interior de la comunidad educativa, el equipo de

gestión debe establecer como prioridad el desarrollo profesional docente, organizando y otorgando los recursos necesarios para su intercambio y colaboración sistemática. Así, la mejora y la formación continua requieren no solo de la voluntad y propósito moral del profesorado, sino de un esfuerzo colectivo y planificado, que conjuga las capacidades y niveles de injerencia de actores de distintos niveles del sistema.

Por otro lado, el equipo del Colegio Caso A también identificó como ganancia rápida la construcción de una cultura de altas expectativas. Alejándose de una visión del déficit, desde la que se enfatiza lo que los actores escolares no saben o no hacen adecuadamente, en una cultura de altas expectativas se confía en las capacidades de docentes, equipo de gestión y nivel sostenedor, para colaborar desde sus propias experiencias y conocimientos, en post de la mejora del bienestar y aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se confía en la capacidad de las y los estudiantes para creer en sí mismos como aprendices eficaces y desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones definidas para su nivel de enseñanza. Tal como describe Sarra et al., (2018) las relaciones de altas expectativas adoptan un enfoque basado en las fortalezas, para luego encontrar formas de apoyar, desarrollar y adoptar las capacidades existentes. Este aprendizaje del equipo del Colegio Caso A da cuenta del carácter endógeno de la mejora educativa, que emerge de necesidades auténticas y capitaliza las experticias presentes en la comunidad educativa, pero que a su vez es potenciado por las experiencias y experticias del territorio que aporta el nivel sostenedor, y por el saber de la academia proveniente desde el centro de liderazgo.

Por último, esta asociación de colaboración y práctica que se conformó en este establecimiento logró construir al finalizar el proceso una mentalidad de mejora colectiva, entendida como:

una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora auténtica. Este tipo de mentalidad promueve el uso de la indagación,

la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora, por lo que es un facilitador del aprendizaje continuo (Cortez et al., 2023, p. 4).

Este logro resulta fundamental para seguir fortaleciendo capacidades profesionales docentes que permitirán el mejoramiento continuo del establecimiento. Tal como se aprecia en la siguiente cita: “Agradecer el propósito, de esta forma se fomenta una mentalidad para abordar problemas y desafíos que permita revertir aquellas barreras que limitan el aprendizaje y el bienestar de los y las estudiantes” (Docente Líder).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de esta asociación colaborativa de investigación y práctica da cuenta cómo este equipo de trabajo, utilizando la estrategia de mejora en ciclos cortos y sumando distintas experticias, logra identificar y abordar una necesidad de aprendizaje clave para las y los estudiantes, como es la comprensión lectora. Focalizando su esfuerzo en comprender lo que estaba sucediendo, el equipo desarrolla una comprensión profunda del problema, estableciendo con sentido de urgencia, prioridades y acciones de mejora con foco en el desarrollo profesional docente. El equipo PATME del establecimiento pudo fortalecer competencias técnico pedagógicas y de liderazgo en las y los docentes, involucrados en los niveles de enseñanza con los que se trabajó en cada ciclo, logrando con ello un efecto palanca para movilizar el cambio requerido.

El trabajo contempló un plan secuenciado en tres grandes etapas: (1) optimizar condiciones estructurales que favorecen el trabajo colaborativo, asegurando un buen trabajo docente, (2) acompañamiento situado a las y los docentes, y (3) evaluación de la adquisición de competencias específicas para la promoción de mejores aprendizajes en los y las estudiantes. La generación de

un proceso colegiado de reflexión, en torno a las problemáticas urgentes de resolver y las acciones más pertinentes para abordarlas, potenciado por el nivel sostenedor y el equipo de C Líder, permitió que el equipo escolar participante en PATME, logrará transferir este proceso a la comunidad escolar, involucrando a las y los docentes, como protagonistas de la ruta de mejora continua.

La asociación optó por relevar la importancia de establecer lineamientos claros, compartidos y consensuados con la comunidad docente, tanto sobre los aprendizajes que se esperaba lograr en las y los estudiantes como de los desafíos para la práctica profesional que ello implicaba para el profesorado. En este sentido, se abordó como elemento sustantivo para la mejora continua el aprendizaje docente, a través de la reflexión sobre la propia práctica, la incorporación de nuevas perspectivas y experticias, y la utilización de la estrategia de ciclo corto de mejora.

Las asociaciones colaborativas de investigación y práctica permiten que las y los líderes que la conforman se conviertan en investigadores de sus propias problemáticas, generando conocimiento local, sobre los problemas que enfrentan y cómo requieren abordarlos. En el caso de esta asociación, se logra un proceso de aprendizaje profesional, con enfoque territorial y con coherencia sistémica, apreciándose el desarrollo de capacidades y prácticas en cada uno de estos actores. Quienes conforman la asociación, logran alinearse en torno a una visión compartida, con foco en las necesidades de aprendizaje estudiantil, lo que permite un desarrollo profesional situado, que otorga agencia profesional a los y las docentes, a través de la creación de un ambiente afectivo y cognitivo propicio para aprender.

Estas asociaciones presentan como tarea fundamental el integrar estos ciclos cortos de mejora como parte de la cultura de aprendizaje profesional en la comunidad educativa. Se fomenta así que las comunidades educativas se conviertan en organizaciones de aprendizaje y sus territorios en lugares de intercambio donde prima el aprendizaje profesional colaborativo (Jensen et

al., 2016). La construcción de una mentalidad colectiva de mejora es parte del aprendizaje organizacional que puede alcanzar una asociación colaborativa en la búsqueda del mejoramiento educativo continuo y sostenible en pro de los aprendizajes profundos en las y los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, JQ. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Coburn, C., y Penuel, W. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Research*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Coburn, C., Penuel, W. y Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.
- Colegio Caso A. (2021). *Reporte Fase Estratégica del Plan de Mejoramiento Educativo*.
- Cooper, A., MacGregor, S., y Shewchuk, S. (2021). A research model to study research-practice partnerships in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 44-63.
- Cortez, M., Aravena, F., Chávez, S., Sánchez, B. y González, M. (2023). *Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, 5.
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Rowman & Littlefield.
- Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367.
- Firestone, W., y Martinez, C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1): 3–35. doi:10.1080/15700760601091234.

- Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. y Darwin, M. (2008). *Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A Practice Guide (NCEE #20084020)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. y Newton, M. (2013). *Central office transformation toolkit*. Center for Educational Leadership, University of Washington.
- Honig, M. y Rainey, L. (2019). *Supporting principal supervisors: what really matters?* College of Education, University of Washington.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., y Hunter, A. (2016). *Beyond pd: teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy.
- Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351. DOI: 10.1080/19415257.2014.929293
- Knowles, M., Holton, E., y Swanson, R. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, (8th ed.). Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Marsh, J. y Farrell, C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: a framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(2), 269-289.
- Meyers, C. y Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin*, 102(2), 89-110.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2021). The Best-Laid Plans. *Educational Leadership*, 50(2), 50-55.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*, 2nd edn. Taylor & Francis.

- Park, V. y Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494. DOI:10.1080/13632430903162541.
- Penuel, W., Briggs, D., Davidson, K., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H., Farrell, C., y Allen, A. (2017). How school and district leaders access, perceive, and use research. *AERA Open*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858417705370>
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1) 4-15.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington. Best evidence synthesis iteration [BES], Ministry of Education.
- Rosenquist, B. A., Henrick, E. C., y Smith, T. M. (2015). Research-Practice Partnerships to Support the Development of High-Quality Mathematics Instruction for All Students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(1-2), 42-57.
- Sarra, C., Spillman, D., Jackson, C., Davis, J., y Bray, J. (2018). High-Expectations Relationships: A Foundation for Enacting High Expectations in all Australian Schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 1-14. DOI:10.1017/jie.2018.10
- The Center on School Turnaround (2017). *Four domains for rapid school improvement: A systems framework*. WestEd.
- VanGronigen, B. y Meyers, C. (2017). Topics and trends in short-cycle planning: Are principals leading school turnaround efforts identifying the right priorities? *Planning and Changing*, 48(2), 26-42.
- Wolfenden, F. (2015). TESS-India OER: Collaborative practices to improve teacher education. *Indian Journal of Teacher Education*, 1(3), 33-48.
- Wolfenden, F. (2022). TPD@Scale: *Diseñando el desarrollo profesional docente con las tic para apoyar la mejora de la enseñanza en todo el sistema*. Fundación para la Educación y el Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series. Sage.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Designs and Methods*. Sage.

Liderazgo distribuido y comunidades profesionales de aprendizaje ampliadas: Reflexiones sobre sus características y potencialidades*

Óscar Maureira
Antonio Bolívar
Jesús Domingo

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación del proyecto N° 1230373 “Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP”, a través del financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de ANID.

El presente manuscrito, fruto de la colaboración académica entre sus autores, desea testimoniar los aportes significativos sobre cambio y mejora educativa del catedrático emérito de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, Dr. Antonio Bolívar B., quien, a través de su trayectoria académica y generosidad personal, se ha constituido para un grupo de académicos chilenos en un maestro, que por medio de su prolífica obra, ha permitido enriquecer nuestro quehacer académico y encontrar su sentido en el campo educativo.

RESUMEN

Desde hace más de un par de décadas, son múltiples, progresivos y diversos los aportes, provenientes de distintas modalidades de saberes y conocimientos, que consistentemente destacan la potencialidad de comprender y situar el liderazgo en las organizaciones educativas más como un fenómeno de influencia relacional transversal intrínseco a los procesos formativos, que una única función individual, posicional y jerárquica, basada en el poder derivado del cargo, para conducir la mejora y el cambio. Por su parte, las Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (CdP-A), emergen como una modalidad de Desarrollo Profesional Docente (DPD) cada vez más pertinente a los desafíos del liderazgo escolar postpandemia. En este sentido, el siguiente trabajo, a modo de ensayo académico, tiene por propósito general describir, en primer término, las principales dimensiones que conforman la relación entre liderazgo directivo y desarrollo profesional docente. Y, posteriormente, justificar la relevancia y pertinencia que cobra cada vez más, como núcleo clave de la dirección escolar, el fortalecer la relación entre liderazgo distribuido y comunidades profesionales de aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo, competencia profesional, desarrollo de la educación, innovación educacional y política educacional.

INTRODUCCIÓN

Existe alta consistencia y evidencia desde distintos contextos educativos que el liderazgo directivo es un factor clave de transformación y mejora escolar. Lo que, sin lugar a duda, se refleja en que varios sistemas educativos en el mundo favorezcan la creación de políticas para su fortalecimiento (Pont, 2020). Aunque, su capacidad de poder de influencia y movilización, desde la dirección escolar, es frecuentemente indirecta respecto de sus efectos en oportunidades y calidad de los aprendizajes (Leithwood et al., 2019). En cambio, es directa sobre los procesos que afectan a las prácticas pedagógicas de los docentes (Robinson, 2019).

Por otro lado, suele haber una relación positiva entre liderazgo distribuido y desarrollo organizativo, en cuanto a la importancia de la implicación del profesorado en los procesos de toma de decisiones y relaciones colegiadas para la mejora escolar. El liderazgo distribuido entre los profesores, cuando se fomenta a la par su “liderazgo curricular” (Harris et al., 2020), tiene un efecto directo sobre el aprendizaje de su alumnado y sus niveles de consecución. Pero también es preciso advertir que distribuir el liderazgo no genera automáticamente una mejora organizativa, depende de los modos en que se distribuye, cómo se hace y con qué propósitos.

La investigación sobre el tema ha puesto de manifiesto algunas de las formas que son más productivas, como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) (Bolam et al., 2005) o, más recientemente, las Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (Bolívar y Domingo, 2023). En ellas, como señalan Dufour y Eaker (2008):

[Los] profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los estudiantes logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo (p. 14).

En este sentido, el siguiente trabajo enmarcado en características de un ensayo académico describe un conjunto de reflexiones, avaladas por la literatura científica, en torno a la relación entre liderazgo, como proceso de influencia transversal y las CPA o CdP-A, como una perspectiva, cada vez más recurrente para un desarrollo profesional docente respetuoso del contexto cultural en que se sitúan las comunidades educativas.

DESARROLLO

Una pertinente revisión que vincula liderazgo directivo con logros docentes y estudiantiles, precisa que sus efectos tenderían a aproximarse al del impacto de un docente efectivo sobre los aprendizajes (Grissom et al., 2021). Emergen de tal revisión, como dominios clave del hacer directivo, enfocarse en la enseñanza, las personas y la organización. Sus prácticas se concentrarían en comprometerse en interacciones con docentes que se enfoquen en su enseñanza, construir un clima escolar productivo, facilitar la colaboración, la construcción de capacidades de mejora y el incremento del capital profesional en el seno de estas comunidades de práctica para el aprendizaje, junto con gestionar estratégicamente al personal y los recursos.

A partir del liderazgo instruccional o pedagógico (Bolívar, 2019; Hallinger, 2018), cuyo núcleo es la atención del director(a) preferentemente en los procesos de enseñanza, se desprende de sus dimensiones (gestión del plan curricular-pedagógico y clima de aprendizaje escolar) las prácticas directamente asociadas al DPD, tales como: supervisión y evaluación de la enseñanza, y desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. Por su parte, el estudio de Aparicio et al. (2020), sobre prácticas de liderazgo directivo y cambio educativo, realizado en una muestra de centros escolares chilenos sostiene, entre otros, que existe una notoria disparidad de percepciones entre directivos y docentes sobre las prácticas para el desarrollo profesional docente y la creación de ambientes que valoren el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad.

En cambio, Leithwood (2009), a diferencia del liderazgo instruccional o pedagógico, se focaliza en trayectorias de acciones directivas que se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza. De esta manera, precisa cuáles sendas (alta, media, baja) y el grado de magnitud de influencias que ejercen en la práctica directiva sobre condiciones de trabajo, capacidad y compromiso docente, y que modifican las prácticas pedagógicas. Dichas características de liderazgo directivo son consistentes con hallazgos del metaanálisis de Robinson (2019), pues la dimensión “liderar el aprendizaje y la formación docente”, dentro de las cinco descritas, es la que presenta el más alto tamaño del efecto sobre el aprendizaje escolar. Asimismo, señala Fullan (2017) al precisar que una función crítica directiva es la de facilitar la profesionalidad docente incrementando el capital profesional a través del modelaje, generando estructuras y condiciones que apoyen prácticas colaborativas entre el profesorado.

Desde un marco más acorde con los desafíos de las organizaciones escolares sobre el liderazgo, como lo es la perspectiva distribuida (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2009), se señala la pertinencia que este rol tiene en sus diversas interpretaciones para anclar prácticas de liderazgo distribuido para los procesos de enseñanza (Spillane y Ortiz, 2019). Tal perspectiva, armoniza con organizaciones escolares que poseen una mayor complejidad organizativa, como lo son las de educación secundaria o terciaria, debido a la especificidad curricular que poseen como asimismo la frecuente organización en departamentos o agrupaciones docentes en que esta se conforma, debido a la particularidad de sus enseñanzas y fines formativos. No obstante, son diversas las interpretaciones sobre la práctica del liderazgo distribuido y se ha ido configurando su comprensión desde las interacciones socio-educativas entre actores escolares claves, las que son asociadas a la distribución del poder para la construcción de decisiones compartidas (Maureira, 2018). Las investigaciones demuestran de manera contundente, que el liderazgo del director(a) es necesario, pero no basta para producir cambios en la enseñanza. Sus efectos relevantes están en parte mediado por el liderazgo del profesorado que promueven el aprendizaje colaborativo entre pares (Pan y Chen, 2020).

En este sentido, comprender el liderazgo en toda su riqueza como fenómeno social de influencia transversal en las organizaciones escolares, se extendería, entre otros, a los jefes departamentales, coordinadores de programas o ciclos de etapas de enseñanzas, profesores jefes (tutores) y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012), pero también a los estudiantes, padres y apoderados que colaboran activamente a través de roles de representación estamental cuando estas se identifican como auténticas comunidades educativas (Maureira et al., 2016). Tales características, se manifiestan, por un lado, en la tendencia planteada en la búsqueda de nuevas gobernanzas (Collet y Tort, 2016) y líderes alternativos colaboradores de la dirección escolar (Grootenboer et al., 2015); y por otro, cada vez más las políticas educativas favorecen el aumento del número de mandos medios para apoyar a la dirección escolar (Lathero et al., 2017; OCDE, 2014). Los enfoques de liderazgo medio y del docente surgen como espacios de interacción movilizados para comprender de manera más global y pertinente el estudio del liderazgo escolar en organizaciones educativas más complejas. Como exponen Bouwmans et al. (2019) en un estudio sobre centros de formación profesional, se dan configuraciones híbridas de liderazgo, en el que los líderes de los equipos y los profesores desempeñaban un papel central en el establecimiento de un liderazgo distribuido en los equipos.

Las concepciones de liderazgos medios (Cortez y Zoro, 2016; García-Martínez y Martín-Romera, 2019) o intermedios (Anderson, 2017; Sepúlveda y Volante, 2019), aluden a la posición entre dirección y docentes o, en un nivel más meso, a autoridades de estructuras formales situadas, como por ejemplo, entre Ministerio de Educación y centros escolares. Aunque, según Rincón-Gallardo (2018) o Bolívar y Domingo (2023), tales definiciones no solo referirían a la posición, sino esencialmente a una función como agente de cambio cultural, pues constituirían una fuerza de cambio en tres direcciones. Una situada en apoyar y liderar hacia abajo, posibilitando condiciones para que docentes, estudiantes y directivos puedan converger esfuerzos en procesos de mejora pedagógica continua. Otra, en conectar y colaborar lateralmente, para

aprender de pares y contribuir a la coherencia sistémica, al tiempo que —como promueven Hargreaves y Fullan (2014)— la generación de nexos con la comunidad que abran opciones de incremento del capital social y profesional de la escuela. Y una última dirección hacia arriba caracterizada por la capacidad de influencia e identificación de oportunidades desde la política, para mejorar la unidad organizativa y el sistema al que pertenece. Una relevante revisión sobre liderazgo medio (Lipscombe et al., 2021) indaga sobre sus ámbitos de intervención y de su influencia docente y sus efectos, encontrándose que los líderes medios impactan directa e indirectamente en la práctica docente, en el desarrollo de equipos, la reforma escolar y el aprendizaje profesional, aunque es necesaria una mayor investigación empírica sobre su impacto directo.

En Iberoamérica, las consecuencias, según contextos locales y regionales, que ha dejado la pandemia en cuanto a acceso, recursos, equidad y calidad de la educación son múltiples y variados. Una de las principales, es revertir los índices de deserción escolar y disminuir las brechas de aprendizaje. Tales indicadores son mucho más descendidos en contextos escolares vulnerados y, en este sentido, las oportunidades para el liderazgo escolar se concentrarían según Bolívar et al. (2022) en ocho posibles cambios. Destacándose la mayor agencia del docente, la ampliación de la colaboración y el trabajo en red, y la aceleración en el uso de la tecnología. Lo que requeriría prácticas de liderazgos que favorecieran el rediseño de lugares de trabajo, modificación de roles y estructuras organizativas para que aumentase la profesionalidad del profesorado y la relación con la comunidad. Tales posibles cambios reflejan la necesidad de avanzar hacia una transformación de la *gramática escolar*, lo que, según los autores, tendería a activar un liderazgo capaz de movilizar capacidades y compromiso.

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar se ha subrayado (Bolívar, 2014) que desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de las CPA. A su vez, ampliando la perspectiva del liderazgo pedagógico, este es clave en la posibilidad de trenzar alianzas y movilizar capital social de la comunidad, con efectos productivos

en incremento de capital profesional y mejora de los aprendizajes para todos y entre todos como se vislumbra en las emergentes CdP-A (Bolívar y Domingo, 2023). Liderar el aprendizaje y mejorar la educación es dependiente de la capacidad de los líderes escolares para conectar a todos en una comunidad de práctica profesional, que incrementa en ella su capital profesional y social para mejorar el aprendizaje. Un liderazgo pedagógico con un carácter distributivo o colectivo debe operar desde el medio y en el medio, colaborativamente, conectando redes (profesionales y sociales) y líderes intermedios en búsqueda de la mejora educativa.

Ahora bien, ¿cómo los líderes contribuyen a la organización de las comunidades profesionales, y qué líderes se requieren para estos propósitos? Hipp y Huffman (2010) señalan: “si los investigadores están de acuerdo en mantener que las CPA son la mejor esperanza para la reforma de la escuela, entonces los líderes escolares deben aprender a facilitar los procesos sistémicos para el desarrollo de estas culturas profesionales” (p. 1). Específicamente, deben aprender los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Entre las características o atributos que definen las CPA, es que tienen un liderazgo compartido o distribuido. Si queremos que la escuela crezca como una organización que aprende, el liderazgo escolar ha de estar dispersado o distribuido entre la organización. Se requiere de un *liderazgo distribuido* en donde todos los estamentos de la organización aprendan, la persona que se sitúa en la cúspide no puede ni debe ostentar la función de líder jerárquico, simplemente porque en muchos casos no coinciden o porque precisamos que todos los docentes asuman su papel de líderes. Sin embargo, sería una utopía creer que no existen obstáculos (p. e. cultura, formas organizativas, políticos). Como se planteaba anteriormente (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013),

si una escuela funciona bien no lo será por el sólo efecto de una persona, sino porque esta ha sabido *desarrollar la propia*

capacidad de liderazgo de los demás, haciendo que la organización funcione bien. Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un *papel más profesional*, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (p. 18).

Liderar es *empoderar a otros*, capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, configurando el centro educativo como una “comunidad profesional de aprendizaje”, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella, para que optimicen su impacto profesional en la mejora de los aprendizajes para todo su alumnado. Tal como afirma Murillo (2006):

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, [ya que] significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (p. 19).

En este sentido, menciona Bolívar (2011):

Las competencias docentes no se limitan a saber enseñar los contenidos especializados. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan la posición formal. A su vez, toda una larga tradición en los últimos veinte años lleva proclamando la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado para el desarrollo profesional. Esta colegialidad ha abocado, como forma de configuración práctica, en las comunidades profesionales de aprendizaje (p. 255).

En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo. El liderazgo se constituye en la clave para que una escuela funcione y se promueva el trabajo en equipo y compartido, tal como argumenta Bolívar (2012):

“la función de líder es diseñar procesos de aprendizaje para que el personal de una organización pueda abordar productivamente situaciones críticas y desarrollar el dominio de las disciplinas de aprendizaje” (p. 208). Aunque Harris (2009) sugiere que

la evidencia empírica sobre liderazgo distribuido y desarrollo organizacional es alentadora, pero no concluyente. Necesitamos saber mucho más sobre las barreras, las consecuencias no deseadas y las limitaciones del liderazgo distribuido antes de ofrecer cualquier asesoramiento o una receta médica. También necesitamos saber las limitaciones y dificultades, así como las oportunidades y potencial de este modelo de práctica del liderazgo (p. 18).

Por otro lado, López-Yáñez y Lavié (2010) en un estudio empírico realizado en tres centros educacionales de Sevilla, analizaron qué tipo de liderazgo es el que predominaba en ellos. Entre las conclusiones se menciona:

encontramos que la ausencia de procesos activos de socialización de los nuevos miembros se convierte en otra importantísima barrera para lograr una amplia distribución del liderazgo. Y también para promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado sin el cual nunca obtendremos su compromiso con los procesos de cambio (p. 88).

El liderazgo distribuido puede no ser viable en centros que no tienen una cultura afianzada, que no trabajan en equipo y colaboración, no se trata de algo individual que deba de asumir el director del centro, sino todos los docentes que en la escuela trabajan, en este sentido Murillo (2006) afirma:

Si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso

con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. (p. 11)

Por otro lado, Elmore (2010) argumenta la necesidad del liderazgo distribuido en la escuela del siguiente modo:

En una empresa tan intensiva en conocimientos como la enseñanza-aprendizaje la única forma de llevar a cabo estas tareas complejas es distribuyendo ampliamente la responsabilidad del liderazgo (nuevamente, estamos hablando de conducción y directrices) entre los diferentes roles de la organización y trabajando arduamente para crear una cultura común o un conjunto de valores, símbolos y rituales. En suma, el liderazgo distribuido supone múltiples fuentes de conducción y directrices, según las pericias individuales existentes dentro de una organización que ha logrado cierta coherencia interna en base a una cultura común (p. 116).

En este sentido, Murillo (2006) afirma que:

este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común [...] El *liderazgo* comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, *asumido por distintas personas según sus competencias y momentos*. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación [donde] precisamos de un cambio de cultura que permita este tipo de liderazgo además de la implantación de planes de formación (p. 19).

Por su parte, Elmore (2010) propone que:

El liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable por el desempeño general de la organización. Más bien,

implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas de la organización, creando una cultura común en cuanto a las expectativas relacionadas con la utilización de dichas competencias y conocimientos, generando una relación productiva entre las diferentes partes de la organización y responsabilizando a las personas por sus contribuciones al resultado colectivo (p. 117).

En otro trabajo realizado por Bolívar (2011) se establecen cuáles son las competencias que queremos que tengan los directivos escolares para que exista el liderazgo distribuido en los centros escolares, afirmando:

Las competencias de la dirección se mueven, por un lado, entre aquello que es preciso para hacer que la escuela funcione y, por otro lado, un conjunto de competencias relacionales que posibiliten que la escuela funcione como grupo humano, si es conjuntos mejor. En una organización escolar que quiera garantizar el éxito educativo del alumnado, se requiere saber qué atribuciones y responsabilidades deben tener los directivos y, para ello, qué competencias precisan (p. 257).

Sin duda necesitamos conocer qué competencias son las que se precisan para que se pueda ejercer el liderazgo, pero en muchas ocasiones nos olvidamos de ellas situándonos en una organización sin una cultura escolar que fije sus targets en el trabajo en equipo, la reflexión de la práctica docente, la innovación e investigación y la distribución de responsabilidad y decisiones.

Una organización para el aprendizaje hace insostenible la existencia de un liderazgo individual, ya que impide distribuirse y ser algo compartido. Siguiendo esta línea González (2011) argumenta que

el liderazgo entendido como el ejercicio de influencia sobre creencias, valores y acciones de otros en la organización no es, pues, prerrogativa exclusiva del director y del poder formal

que detenta en la organización. También otros miembros, por ejemplo, los docentes, pueden influir, pueden ejercer liderazgo, sea éste de naturaleza formal o informal [...] a los que formalmente se les asigna funciones relacionadas con liderar esas unidades organizativas, influir en la disponibilidad y capacidad de sus colegas para implementar cambios e innovaciones, mejorar procesos de toma de decisión escolar, etc. (p. 174).

El liderazgo comienza a verse menos individualmente y más comunitariamente, ya que es asumido con el consentimiento de distintas personas según determinados momentos. De este modo, Bolívar y Bolívar Ruano (2013) presentan que

del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una posición fija a otra más fluida, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa [...] en este sentido la función de líder es responsabilidad de todos los docentes, no de la persona que ocupa un puesto formal, no es unidireccional ni esta invariable en el tiempo, sino que es interactiva, flexible y se va adaptando a las circunstancias y contexto, este término no es “una nueva ortodoxia” que no tiene calado en la escuela, pues son numerosas las investigaciones que han dado luz verde al término y han comprobado sus logros en la mejora de los aprendizajes del alumnado (p. 18).

El liderazgo distribuido es, de este modo, resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal. Los líderes formales se preocupan, en estos casos, de *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación. Particularmente se empodera al propio profesorado como líderes curriculares y se hace emerger productivamente otros liderazgos intermedios. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo se liga a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebre

la acción de la escuela, y coloca los medios para que se lleven a cabo eficientemente. Esto supone una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros e intercambiar las prácticas educativas para que sean eficaces.

El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo, pero no como fin en sí mismo, sino para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las prácticas docentes tanto que puedan potenciarlo como aquellas que no lo realizan. Si las CPA o los procesos de DPD no impactan en mejoras de los aprendizajes de todos los estudiantes y no movilizan la interacción de todos los agentes y posibilidades de mejora, entonces son artificiales y meramente cosméticos. De ahí que Hargreaves y O'Connor (2020) hablen de una tercera ola de CPA, cuando esta comunidad está claramente orientada y permeada por el impacto en mejora de estos aprendizajes.

A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades (*building school capacity*) de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional. Se trata de incrementar el “capital social” de la escuela en paralelo al “capital profesional”. El capital social reside en las relaciones entre los docentes, basadas en la confianza, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua, y las redes establecidas (Hargreaves y Fullan, 2014). Junto al capital social, se incide en la dimensión profesional, ya que colaborar no es suficiente, dado que contamos con experiencias de grupos que funcionaron bien, pero no lograron los objetivos esperados. Tal como describen estos autores, el principal activo para transformar la enseñanza es el “capital profesional” de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela, interconectados y comprometidos también con otros profesionales, incluso en dinámicas

de creación e intercambio de conocimiento pedagógico en la red (Marcelo y Marcelo-Marínez, 2023), o -como promueve el Proyecto Atlántida- de apertura de la escuela y el aula a otros profesionales y agentes que aporten capital social y profesional.

La construcción de capacidades requiere movilizar la capacidad interna de cambio (de la escuela como organización, de los equipos docentes y de los docentes) para construir internamente la mejora de la educación (Harris, 2012). Importa, por eso, como se ha documentado recientemente (Bolívar y Domingo, 2023; Domingo y Bolívar, 2021-24) analizar cómo estas comunidades de práctica profesional han generado la capacidad profesional colectiva dentro de las escuelas y con redes entre ellas (Hargreaves y Fullan, 2014). El motor del cambio ha de estar en la colaboración, apoyo mutuo y confianza en el personal, en lo que Hargreaves y Fullan (2020) han llamado ‘profesionalismo colaborativo’ (cuando enseñar conjuntamente significa aprender de todos).

A su vez, cuando el centro escolar se convierte en el núcleo y unidad base de mejora precisa construir su propio espacio de autonomía para la toma adecuada de decisiones, articulada por un liderazgo pedagógico colectivo o compartido (Bolívar, 2019). Por otro lado, la agenda postpandémica ha evidenciado tanto la necesidad de fortalecer y ampliar el liderazgo en la escuela como la necesidad de construcción de “capital social” entre escuelas con la comunidad (Bolívar et al., 2022; Hargreaves y Fullan, 2020), donde las comunidades de práctica profesional se han de entender de modo ampliado para incluir activamente la colaboración de las familias y de otros apoyos comunitarios.

Incrementar el éxito educativo, en efecto, requiere un liderazgo para el aprendizaje internamente en cada escuela (alumnado y docentes), y –horizontalmente– un conjunto de alianzas y redes entre la escuela y la comunidad, en un sentido extensivo (Bolívar y Domingo, 2023). De ahí que en la literatura más reciente (Otero, 2019 en Townsend, 2019), con la que coincidimos, se concluya que

liderar el aprendizaje y mejorar la educación dependerá de la capacidad y habilidad de los líderes escolares para conectar a todos en la comunidad escolar con el aprendizaje. [...] El liderazgo pedagógico y el liderazgo para el aprendizaje se consideran aspectos complementarios del tipo de liderazgo relacional necesario para garantizar el logro, el bienestar y el éxito de todos los niños y jóvenes de la comunidad (p. 344).

Si el aprendizaje de los estudiantes está anidado en múltiples contextos sociales, liderar el aprendizaje relacionalmente supone, entonces, volverse a las comunidades de práctica, yendo más allá de las perspectivas de gestión y centradas en el interior, hacia las perspectivas de la comunidad y las relaciones locales.

Como se ha argumentado anteriormente, el liderazgo distribuido se emplea, pues, en este escenario como mecanismo de respuesta coherente a la situación actual. Estos hallazgos demuestran claramente que el liderazgo distribuido es un enfoque que puede apoyar, estimular y mejorar la creación de redes de aprendizaje profesional (Azorín et al., 2020). Dentro de este cambio de perspectiva, es importante facilitar enlaces que permitan al liderazgo distribuido focalizarse en la mejora de los aprendizajes para todos y destacar en redes a nivel lateral (tanto al interior de la escuela, con otros colegas y agentes, como al exterior, con la familia y la comunidad) y a nivel del sistema.

CONCLUSIONES

A modo de cierre, y como derivada fundamental de la distribución del liderazgo, la capacidad de liderazgo curricular de los docentes resulta clave para articular todos estos procesos e interacciones profesionales (al interior y al exterior de la escuela) con claras repercusiones en y con el núcleo pedagógico de la mejora, es decir, lo que ocurre en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, distribuir el liderazgo, desde una perspectiva relacional y corresponsable, es una condición básica para el

desarrollo profesional docente anclado en su práctica profesional y paralela a los procesos de desarrollo institucional que pueda experimentar la escuela para afrontar el reto de la mejora de los aprendizajes para todos y entre todos.

Pero como el reto de la mejora de los aprendizajes para todos y entre todos es altamente complejo, en la distribución de liderazgo también se ha de contar con otras estructuras de liderazgo intermedio que coadyuven a los procesos de desarrollo profesional e institucional (Barrero et al., 2020). Sin duda, desde determinados parámetros, son un activo determinante contar, como capital profesional, para el desarrollo de la mejora de los aprendizajes y de la propia profesionalidad docente.

Es cada vez más habitual tener estructuras y agentes (sistemas de apoyo interno y externo) encargados de ofrecer ayuda y asistencia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus resultados. Con estos “determinados” —y, a veces, “cuestionados”— servicios de apoyo y asesoría, no se puede partir en abstracto desde un concepto desarraigado de estas prácticas profesionales, como tampoco cegados sólo por las realidades más cercanas. Debíamos acercarnos a este rol profesional desde una perspectiva lo suficientemente amplia y flexible como para incluir toda una gama de actuaciones y de agentes que realizan labores de ayuda, apoyo, coordinación, formación, etc. en el sistema educativo. Sin embargo, no hablamos de cualquier mejora, como tampoco lo hacemos de cualquier asesoramiento, sino de un modelo de asesoría y acompañamiento como “colega crítico”, compañero de viaje en los procesos internos de autorrevisión y desarrollo (Aravena et al., 2023; Domingo, 2001, 2009, 2012; Rincón-Gallardo et al., 2019) focalizado todo su esfuerzo -con otros- en el “buen aprendizaje” y asegurar buenos resultados para todos. Y junto con ello, la reconstrucción de una nueva cultura y práctica profesional en el seno de una comunidad de aprendizaje, que haga posible el eje de responsabilidad: “escuela, familia, comunidad y autoridades educativas”. Y finalmente, desde esta perspectiva, la participación de estos profesionales como líderes intermedios y corresponsables

de la mejora educativa, desde modelos democráticos y horizontes de colaboración crítica y de interrelación profesional cercana a la práctica docente, es una vía por potenciar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., y Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>
- Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. *Informe Técnico N.º 1. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/IT-01-2017.pdf>
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G. y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>
- Azorín, C., Harris, A., y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127.
- Barrero, B., Domingo, J. y Fernández, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., y Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Edic. Aljibe.

- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, 61-103
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M. R. (2013). Construir la capacidad de mejora: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rmos*, 10-11 (julio-diciembre), 11-33.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2023). *Comunidades de Práctica Profesional Ampliada y mejora de los aprendizajes*. Graò.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (Coords.) (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial de la Universidad de Granada
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. y Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17 <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Collet, J. y Tort, A. (Coord.) (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. Nota Técnica N°8. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Crawford, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Octaedro.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En VV.AA. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- Domingo, J. (2012). El asesoramiento en la formación en centros. En M. Pérez-Ferra (Coord.). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. (pp. 55-78). Joxman Editores

- Domingo, J. y Bolívar, A. (Dirs.) (2021-24). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos*. Proyecto PID2020-117020GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033
- Dufour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree.
- Elmore, R. E. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la Mejora. Once Miradas*. (pp. 182-193). Universidad Diego Portales.
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- González, M. T. (Coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Síntesis.
- Grissom, A., Anna, J. y Constance A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 5-24.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.

- Harris A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Springer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile. Área de Educación.
- Harris, A., Jones, M. y Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1-4.
- Hipp, K. y Huffman, J. (Eds.). (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Rowan & Littlefield.
- Lahtero, T., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile y Fundación CAP.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Lopez-Yañez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Marcelo, C. y Marcelo-Marínez, P. (Coords.) (2023). *Redes sociales y formación del profesorado*. Octaedro
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Maureira, Ó., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(48), 11-24.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2014). *Panoramas de la Educación. Indicadores OCDE 2014*. Informe español. Report. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Otero, G. (2019). Creating and Leading Powerful Learning Relationships Through a Whole School Community Approach. In T. Townsend (Ed.) *Instructional Leadership and Leadership for Learning in School*. (pp. 317-346). Springer Nature/Palgrave, Macmillan.
- Pan, H. y Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Pont, B. (2020). Una revisión de la literatura sobre las reformas de la política de liderazgo escolar. *Eur J Educ.*, 55, 154- 168 <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar en liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 355-388). Ediciones Universidad Diego Portales - Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Josey-Bass.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Townsend, T. (Ed.). (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in School*. Springer Nature/Palgrave, Macmillan.

Capítulo 3.

Experiencias de Desarrollo Profesional Docente



Programa de Colaboración Escolar:
Desarrollo de práctica conjunta
mediante una alianza liderada
por pares para la mejora escolar

David Godfrey
Bernardita Muñoz-Chereau

RESUMEN

Este capítulo presenta los hallazgos de El Programa de Colaboración Escolar (SPP en inglés), un proyecto longitudinal, colaborativo y voluntario de mejora escolar entre escuelas primarias de Inglaterra dirigido por el Fondo de Desarrollo Educativo (FDE) y financiado por la Fundación para el Desarrollo Educativo (*EEF, Education Endowment Foundation*) implementado entre 2018 y 2021. El SPP involucra escuelas de enseñanza básica que se asocian para auto-evaluarse en grupos pequeños, recibir capacitación, y someterse a evaluación entre pares, con el propósito de apoyarse mutuamente en sus objetivos de mejora. Si bien la evaluación completa del programa fue realizada por un equipo de académicos del Centro para el Liderazgo Educativo de UCL involucrando a más de 400 escuelas y está disponible en el sitio web de EEF (Godfrey et al., 2023), nos centramos aquí en los principales hallazgos de la evaluación de proceso. Más precisamente, detallamos la teoría de acción del programa, explicitamos los supuestos clave del Desarrollo Profesional Docente y analizamos en qué medida la evaluación determinó el éxito de este programa, el cual, junto con ser un tipo de Desarrollo de Práctica Conjunta (JPD en inglés), funciona como un modelo de liderazgo docente que apoya la construcción de eficacia colectiva al interior de las escuelas, y la apropiación de los objetivos de mejora de los estudiantes dentro y entre las escuelas. Nuestros hallazgos están en línea con las condiciones organizativas y de liderazgo para un Desarrollo Profesional Docente efectivo identificado por investigaciones anteriores, y proponen un modelo de liderazgo docente que implica la colaboración entre comunidades de aprendizaje entre múltiples escuelas situadas en contextos diversos.

Palabras clave: Liderazgo docente, evaluación entre escuelas, evaluación entre pares, Desarrollo Profesional Docente, Desarrollo de Práctica Conjunta, mejora escolar

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta los hallazgos de un proyecto de tres años financiado por la Fundación para el Desarrollo Educativo (*EEF, Education Endowment Foundation*) que aborda un programa colaborativo de mejora escolar en Inglaterra. El Programa de Colaboración Escolar es un modelo de mejora escolar basado en la suscripción, y dirigido por el Fondo de Desarrollo Educativo. Este programa de colaboración involucra escuelas de enseñanza básica que se asocian para autoevaluarse en grupos pequeños, recibir capacitación, y someterse a evaluación entre pares, con el propósito de contar con un apoyo mutuo y continuo a sus objetivos de mejora. Este programa fue evaluado por un equipo de académicos del Centro para el Liderazgo Educativo de UCL (University College London), primero mediante una evaluación de impacto cuasiexperimental utilizando diferencias comparadas a nivel de escuela que involucró a más de 400 de estas instituciones. En segundo lugar, se realizó una evaluación de proceso de método mixto incrustado, que combinó numerosas estrategias de recopilación de datos, como encuestas telefónicas con directivos escolares involucrados y no involucrados en el proyecto, al inicio y al final, para explorar los procesos implicados en los cambios observados e informados por los directivos, profesores, y otros agentes interesados del proyecto. Dado que la evaluación experimental se llevó a cabo entre 2017 y 2021, no fue posible analizar datos a nivel de estudiante debido a interrupciones en su recopilación derivadas de los cierres escolares durante la pandemia del COVID-19. Sin perjuicio de lo anterior, el informe completo de la evaluación del programa está disponible en el sitio web de EEF (Godfrey et al., 2023).

Nos centramos aquí en una subsección de los hallazgos de la evaluación del proceso, es decir, cómo el programa abordó el desarrollo del aprendizaje profesional de los docentes. Junto con ello, presentamos la teoría de acción del programa, examinando los contextos, mecanismos, impactos y resultados de éste. Nuestro modelo teórico de Desarrollo Profesional Docente (DPD) fue el de Desarrollo de Práctica Conjunta (DPC) (Sebba et al., 2012). Al adoptar

este último, formulamos ciertas suposiciones sobre el desarrollo profesional docente, es decir, que el desarrollo del conocimiento ocurre a través de la investigación; que el conocimiento fluye más lateralmente que jerárquicamente; y que el DPD no es separable del esfuerzo de mejora escolar. Como tal, el modelo DPC es también un modelo de liderazgo docente, que busca explícitamente construir eficacia colectiva y la apropiación de los objetivos de mejora de los estudiantes dentro y entre las escuelas. A continuación, detallamos la teoría de acción del programa, y abordamos en qué medida nuestra evaluación pudo determinar el éxito dentro de estos elementos de la teoría de acción. Además, agregamos una perspectiva teórica y una posición dentro de la amplia literatura del DPC y la evaluación entre pares.

1.1. Contexto

Una revisión sobre el proceso evaluativo realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacó los posibles beneficios para las escuelas al participar en actividades de evaluación entre pares con otras instituciones (OCDE, 2013). Mientras que el informe de esa época mencionaba prácticas "incipientes" en Europa (Bélgica, Inglaterra y Países Bajos), un volumen más reciente de estudios de caso examinó prácticas de evaluación entre pares en seis regiones diferentes, señalando que Inglaterra tenía un sistema particularmente maduro de evaluación entre pares entre sus escuelas (Godfrey, 2020b). En un artículo de reflexión de 2017, se afirma que la evaluación entre pares es cada vez más parte de las estrategias de cambio de agrupaciones locales y del trabajo de mejora escolar (Gilbert, 2017), y una encuesta realizada en 2018 mostró que casi la mitad de todas las escuelas habían participado en evaluaciones entre pares en el año anterior (Greany y Higham, 2018). La encuesta de 2021, sin embargo, en la evaluación experimental del Programa de Colaboración Escolar, mostró que alrededor de dos tercios de las escuelas del grupo de comparación, habían participado en evaluaciones por pares en los últimos tres años (Godfrey et al., 2023).

En Inglaterra, tales prácticas han surgido en medio de políticas recientes diseñadas para promover un sistema escolar de mejora autónoma, en el cual la mejora sostenible de las escuelas está centrada en enfoques jerárquicos y actividades integradas localmente. Este sistema enfatiza:

- Una estructura de escuelas que trabajan en agrupaciones para promover la mejora.
- Una cultura de construcción e implementación de enfoques locales para la mejora, abordando temas relevantes para una localidad específica.
- Personas altamente calificadas que actúan como directivos del sistema para crear nuevos conocimientos, difundir conocimientos, y reunir a las escuelas en trabajos de colaboración (Hargreaves, 2011).

La evaluación entre pares proporciona una solución dentro de este marco promoviendo la mejora lateral, un sistema de liderazgo, y la responsabilidad profesional para contrarrestar el marco del sistema de rendiciones de cuentas externa con altas consecuencias de Inglaterra, considerado como el país de Europa que más impone presión de rendición de cuentas sobre las escuelas (Hofer et al., 2020). En el centro de esta discusión, en una serie de artículos de reflexión escritos por David Hargreaves en la década de 2010, el enfoque de DPC vincula el desarrollo docente con la mejora escolar a través del desarrollo colaborativo centrado en mejorar los resultados de los estudiantes. En este mismo período, fue financiado el aclamado Desafío Londres (*London Challenge*), utilizando DPC y desarrollo escolar entre pares dentro de su metodología de mejora (por ejemplo, Woods, 2020). Una de las organizaciones surgidas del Desafío Londres fue Socios Desafiadores (*Challenge Partners*), que brindó capacitación para la evaluación entre pares y una red de escuelas que podían trabajar juntas (Berwick, 2020). Junto con una serie de otros cambios radicales en la política educativa, el Gobierno de coalición de 2010 en Inglaterra introdujo la

academización (escuelas estatales independientes, similares a los establecimientos particulares subvencionados Chilenos). Muchas de estas academias formaron Organizaciones Multi-Academia, redes organizativas formales que reemplazaron a las autoridades gubernamentales educativas locales en términos de apoyo y mejora escolar. Este punto es relevante en el sentido de que las escuelas que eran parte de la evaluación de impacto cuasiexperimental del Programa de Colaboración Escolar estaban frecuentemente involucradas en otras agrupaciones formales e informales que actuaban a veces antagónica, y otras veces complementariamente a la agrupación del Programa de Colaboración Escolar. Mientras que algunas escuelas trabajaron junto a sus escuelas "socias" de la Organización Multi-Academia utilizando el Programa de Colaboración Escolar —proporcionando una metodología para llevar a cabo la evaluación entre pares dentro de su red organizativa formal— otras combinaron escuelas municipales y de la Organización Multi-Academia. Si bien aquellos que estaban en grupos mixtos no siempre encontraron esto problemático, en algunos casos las demandas de la gobernanza central de la Organización Multi-Academia se conflictuaba con las demandas de la agrupación del Programa de Colaboración Escolar. En general, el clima del sistema escolar inglés puede considerarse como uno que fomenta una mezcla intensa de alta autonomía, fuerte responsabilidad central, junto con un ecosistema de escuelas que les permite trabajar juntas en una variedad de alianzas formales e informales para brindar apoyo mutuo, desafíos, y responsabilidad profesional.

1.2. El Programa de Colaboración Escolar

El Programa de Colaboración Escolar del Fondo de Desarrollo Educativo tiene como objetivo desarrollar una cultura de trabajo asociativo a través de la autoevaluación escolar, la evaluación entre pares y el apoyo inter-escuela (para una descripción más completa del programa, ver Godfrey et al., 2023). Las agrupaciones autoformadas en este programa se inscriben, y se designa un líder de agrupación dentro de este grupo de escuelas, generalmente uno

de los directores en la agrupación. Los directivos escolares se unen a otros directivos más y menos experimentados, y a profesores de las escuelas para capacitarse y poder participar en el programa. Los talleres y la formación se llevan a cabo al menos tres veces al año para preparar al personal participante, y proporcionar capacitación adicional para el nuevo personal. Las escuelas realizan una autoevaluación utilizando el marco del Programa de Colaboración Escolar que plantea preguntas del tipo ¿hasta qué punto?. Estas preguntas fueron diseñadas para establecer el tono de la evaluación como un proceso basado en la evidencia y la investigación. En una reunión previa a la evaluación, el evaluador principal y el director de la escuela anfitriona inicia el proceso de evaluación, decidiendo el enfoque y definiendo el cronograma para el equipo evaluador visitante.

Las escuelas trabajan en pequeños grupos (generalmente de 5 o 6 establecimientos) y se turnan para evaluarse mutuamente. La actividad del grupo de escuelas es coordinada por un líder de la agrupación que es el contacto principal con el Fondo de Desarrollo Educativo. Las evaluaciones duran un día, son dirigidas por un evaluador principal (normalmente un director) y asistidas generalmente por otro evaluador (un directivo superior). Típicamente, las evaluaciones implican el escrutinio de documentos y datos escolares, observaciones en el aula, y entrevistas con el personal y los estudiantes. El día termina con una discusión de retroalimentación entre los evaluadores y el equipo directivo de la escuela anfitriona. Los Promotores de la Mejora, generalmente dos directivos de rango medio o alto de otras escuelas, asisten a la retroalimentación final en la evaluación. Los Promotores de la Mejora lideran la discusión de orientación con el personal de la escuela anfitriona en un taller de mejora implementado aproximadamente 2 semanas después de la evaluación, normalmente después del horario escolar, con una duración de alrededor de 1.5 horas. Se fomenta que el personal de la escuela anfitriona cree sus propias soluciones a los hallazgos y recomendaciones del informe de evaluación. Durante el taller de mejora se alienta a los Promotores de la Mejora a introducir evidencia de investigación sobre el tema

de la evaluación. Se espera que las escuelas tengan discusiones de progreso a los 90 días con el evaluador principal para verificar el progreso después de la evaluación. Estas discusiones se llevan a cabo entre directores de la agrupación y son supervisadas por el líder de la agrupación. Los talleres del Fondo de Desarrollo Educativo fomentan reflexiones semestrales y anuales sobre el progreso y la identificación de formas de implementar cambios y ajustar prácticas para trabajar de manera más efectiva en alianza. El ciclo se repite, generalmente en el segundo año (aunque en esta implementación hubo interrupciones y extensiones debido a la pandemia por COVID-19).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Exploramos la literatura relacionada con el desarrollo profesional docente (DPD), haciendo hincapié en los debates y conceptos subyacentes en este campo. Nos centramos en el DPC como un enfoque específico para el DPD debido a su relevancia para el Programa de Colaboración Escolar. Proporcionaremos una visión general de la literatura sobre la evaluación entre pares en las escuelas, especialmente en el contexto de Inglaterra. Posteriormente, integramos el DPC en el marco de la teoría del cambio del Programa de Colaboración Escolar, mostrando los contextos, mecanismos, resultados e impactos que el programa busca lograr en el desarrollo de los docentes.

2.1. Desarrollo profesional docente

La definición del Desarrollo Profesional Docente (DPD) ha sido esquivada, con términos como aprendizaje profesional docente, desarrollo profesional continuo, educación docente y formación en el servicio, utilizados de manera intercambiable. A pesar de los diferentes énfasis, estos términos se refieren colectivamente al aprendizaje y desarrollo continuo que los docentes experimentan después de completar su formación inicial, abarcando la formación

formal e interacciones informales dentro de diversos contextos, recursos, partes interesadas, y etapas de la carrera (Ofsted¹¹, 2023).

Si se entiende por “efectivo” un mejor resultado escolar y calidad docente, las revisiones de la literatura en la última década han llegado al consenso de que un DPD efectivo es colaborativo, basado en la práctica, específico de la materia, sostenido, se nutre de la experticia externa, y cuenta con el respaldo de los docentes (Cordingley et al., 2015; Dunst et al., 2015). Sin embargo, revisiones recientes de las metodologías que respaldan la base de conocimiento argumentan que una guía para el DPD efectivo solo puede derivarse de metodologías de evaluación capaces de aislar e identificar los mecanismos causales que explican el rendimiento de los estudiantes (Sims y Fetcher-Woods, 2021).

Una revisión reciente sobre el impacto del DPD en los resultados de estudiantes y docentes examinó 52 experimentos aleatorios controlados que evaluaron programas de DPD. Los hallazgos muestran que el impacto del DPD en los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede cerrar la brecha entre profesores principiantes y docentes con 10 años de experiencia (tamaño del efecto 0.09), lo cual es similar en magnitud, pero mucho más efectivo en términos de costo, que los efectos de rendimiento generados por reformas del sistema escolar (tamaño del efecto 0.1). En cuanto a los docentes, se encontró que el DPD mejora la retención, especialmente para los profesores principiantes (EPI, 2020). Otro meta-análisis destacó que alinear el DPD con las necesidades de la escuela, contar con el respaldo de los directivos escolares y tener resultados previstos claros para docentes y estudiantes sigue siendo crítico. Los autores organizaron en cuatro grupos los mecanismos de adquisición de

¹¹ *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Es el departamento gubernamental no ministerial del Reino Unido responsable de inspeccionar y regular las escuelas y otras instituciones educativas. Las inspecciones de Ofsted son un aspecto clave del sistema escolar en Inglaterra y desempeñan un papel crucial en evaluar la calidad de la educación proporcionada por las escuelas y garantizar que se cumplan los estándares educativos.

conocimientos que, si están presentes, probablemente conducirán a un DPD efectivo. Estos son: (1) inculcar conocimiento (gestionar la carga cognitiva, visitar el aprendizaje previo); (2) motivar metas (establecer y acordar metas, presentar información de una fuente creíble, proveer reafirmación y refuerzo después del progreso); (3) enseñar técnicas (instruir cómo realizar, modelar y ensayar una técnica, organizar apoyo social, supervisar y proporcionar retroalimentación); y (4) incorporar prácticas (proporcionar indicaciones y preguntas, fomentar la planificación de acciones y repetición específica del contexto, fomentar el monitoreo) (EEF, 2021).

2.2. Desarrollo de práctica conjunta

Lo que está menos estudiado es qué formato o disposición de DPD -como el estudio de clases, comunidades de aprendizaje profesional, cursos de formación, inducción, tutoría, seminarios, evaluación entre pares, desarrollo profesional conjunto- es más efectivo para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje. Además, cuando se aplican definiciones más amplias de la práctica docente, como el desarrollo de habilidades de liderazgo, alfabetización en evidencia y habilidades de evaluación, hay poco en la investigación que compare la eficacia de diferentes modelos de DPD para promover tales habilidades. Este estudio busca corregir el punto anterior, centrándose en el Desarrollo de la Práctica Conjunta (DPC). Este se define como "un proceso que comprende a los profesionales desarrollando formas de trabajar a través de una participación colaborativa que, como resultado, conduce a la apertura e intercambio de prácticas con otros" (Fielding et al., 2005, citado en Brown, Taylor y Ponambalum, 2016, p. 6).

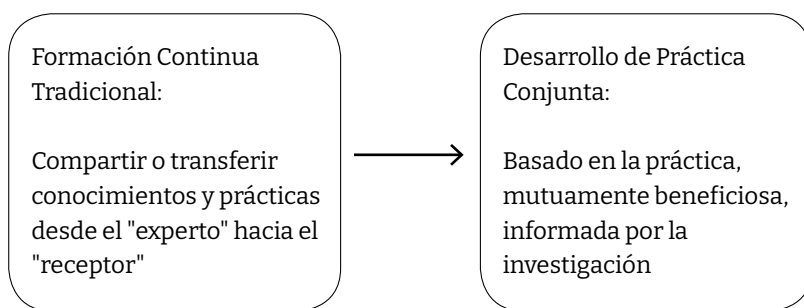
El mecanismo principal del DPC "implica un proceso considerado efectivo porque es verdaderamente mutuo, en lugar de unidireccional, mejorando la práctica en cuestión en lugar de simplemente trasladarla de una persona o lugar a otro" (Fielding et al., 2005, citado en Brown, Taylor y Ponambalum, 2016, p. 6). Esto contrasta fuertemente con los modelos tradicionales de Formación

Continúa que se centran en la transmisión lineal y jerárquica del conocimiento de expertos a receptores (ver Figura 1), donde las formas tradicionales de formación continua son la encarnación del modelo de profesionalismo técnico de Schön (1992). El modelo de DPC proviene de una comprensión posmoderna del conocimiento, una que ve el conocimiento distribuido ampliamente, en lugar de concentrado en manos de unos pocos expertos, y se percibe de manera tácita tanto en la forma en que los profesionales trabajan como en las publicaciones académicas formales. La llamada era del conocimiento desplaza el locus de poder en comparación con la era industrial/moderna; mientras que esta última veía al desarrollo profesional como una búsqueda individual, centrada en la estabilidad en lugar del cambio, impulsada por una cadena de mando de arriba hacia abajo, y con el conocimiento en manos de una élite, la era del conocimiento ve el conocimiento y el poder como compartidos en un modelo de liderazgo distribuido, donde el aprendizaje y la toma de decisiones son colectivos, y donde se fomenta la innovación y la toma de riesgos. Dentro de la era del conocimiento, el aprendizaje reside y depende de miembros interdependientes de equipos y redes, se almacena en la memoria organizativa y se enfoca en la renovación y mejora continua (Collinson y Cook, 2006).

En el DPC, los docentes adoptan una postura de investigación hacia el profesionalismo docente (Cochran-Smith y Demers, 2010). Esto incluye una orientación hacia el aprendizaje profesional iniciado y dirigido por la curiosidad, y preocupado por las acciones del docente (y generalmente sus efectos en los estudiantes) en lugar de uno donde el conocimiento se "transmite" externamente por un experto o a través de una investigación. Además, hay una intención de aprender e interpretar acciones y sus consecuencias de manera sistemática. Esto significa que los profesionales no solo toman una visión crítica de la investigación publicada, sino que también participan en sus propias investigaciones prácticas. Cuando los docentes se involucran en la investigación académica, en lugar de prescribir enfoques, esta asume un papel conceptual, iluminando las prácticas y sugiriendo más investigaciones en el contexto de la práctica para guiar la acción. Se obtiene un conocimiento adicional al recopilar

evidencia in situ y esto se combina con lo que ya se sabe sobre este tema a partir de fuentes académicas u otras externas. Así, dentro de un modelo DPC, los docentes adoptan una orientación "informada por la investigación" hacia la práctica profesional: "Un modo activo de investigación del profesionalismo que implica reflexión crítica y participación en ('hacer') y con ('usar') formas académicas y prácticas de investigación, teniendo en cuenta tanto los hallazgos como las teorías generadas a partir de ellas" (Godfrey, 2017, p. 438).

Figura 1. *Comparación entre la formación continua tradicional y el DPC.*



Nota: Elaboración propia.

El DPC Efectivo requiere una serie de condiciones de liderazgo y organización. Estas actividades a menudo pueden consumir tiempo, dada la necesidad de observar y compartir prácticas, trabajar con otros colegas, y tener suficiente tiempo para la reflexión y la evaluación. Para que el DPC sea efectivo y sostenible entre las escuelas, deben estar presentes los siguientes factores:

- Objetivos claramente articulados y prioridades de mejora.
- Compromiso para desarrollar la confianza.
- Construcción de relaciones y mantención de redes existentes.
- Reflexión y planificación cuidadosas por parte de los directivos escolares para coordinar el trabajo de las agrupaciones.
- Reconocimiento de los roles y contribuciones respectivas de individuos y escuelas dentro de la agrupación.

- Liderazgo multinivel (distribuido) y multi-sitio.
- Desafío y apoyo efectivos y apropiados entre socios para construir capacidad.
- Conocimiento que satisfaga las necesidades locales de las escuelas y maximice la implementación. (Adaptado de Sebba et al., 2012)

Claramente, con tales desafíos al adoptar el DPC en múltiples sitios, una infraestructura organizativa de apoyo tiene muchas ventajas, como la proporcionada en el modelo de evaluación entre pares del Programa de Colaboración Escolar, al cual nos referimos a continuación.

2.3. Evaluación entre Pares en las Escuelas

Un programa de evaluación entre pares en las escuelas implica evaluaciones realizadas por colegas de otras instituciones educativas. Estas evaluaciones incluyen visitas, durante las cuales los evaluadores recopilan y analizan datos, presentan hallazgos y recomendaciones a la escuela anfitriona. La evaluación entre pares en las escuelas puede considerarse como una forma de desarrollo de práctica conjunta, ya que las prácticas de evaluación y el aprendizaje social resultan en flujos laterales y bidireccionales de información entre los pares de las escuelas colaboradoras. El aprendizaje es mutuo, ya que los evaluadores visitantes aprenden sobre las prácticas que encuentran en la escuela anfitriona, al tiempo que proporcionan retroalimentación sobre lo que descubren durante su visita de evaluación. La escuela anfitriona decide el área de enfoque, generalmente pedagógica, y este tema es explorado tanto por el personal visitante como por el personal de la escuela anfitriona. A menudo, los grupos comparten un tema, enfatizando aún más que el objetivo es tanto desarrollar un área de práctica como la mejora de la escuela anfitriona (Godfrey, 2020a).

Una variedad de evidencias sugiere que la evaluación entre pares en las escuelas ayuda a mejorar el rendimiento estudiantil

(especialmente en escuelas con bajo rendimiento), promueve un sentido de propósito moral para mejorar las oportunidades de los estudiantes, añade responsabilidad profesional y evaluación de la pedagogía, y proporciona amigos críticos para la autoevaluación de la escuela (OCDE, 2013). Socios Desafiadores, una de las primeras y más grandes redes de evaluación entre pares en Inglaterra, mencionada anteriormente, fue evaluada de manera independiente y se demostró que proporciona una sólida garantía de calidad y desafío para las escuelas agrupadas a través de capacitación y evaluaciones de alta calidad (Matthews y Headon, 2015). Las evaluaciones entre pares refuerzan la responsabilidad profesional y han demostrado desempeñar un papel importante en el desarrollo del liderazgo (Godfrey, 2020b).

Aunque la mayoría de las investigaciones han subrayado los múltiples beneficios positivos de la evaluación entre pares, hasta la fecha no se ha encontrado evidencia cuantitativa de que los enfoques de evaluación entre pares mejoren el rendimiento estudiantil. Medir el impacto de los programas de evaluación entre pares en el rendimiento estudiantil a través de exámenes estandarizados es problemático, ya que, por ejemplo, las escuelas intervenidas en la evaluación experimental del Programa de Colaboración Escolar de la Fundación para el Desarrollo Educativo eligieron una variedad de objetivos de mejora, a menudo no vinculados directamente a los criterios de impacto previstos (competencia numérica y alfabetización). Algunos autores también han expresado preocupación sobre consecuencias no deseadas del programa, como el isomorfismo institucional y la autorregulación, especialmente en sistemas como el inglés con regímenes de rendición de cuentas de altas consecuencias (Greany, 2020). Sin embargo, la evaluación del proceso del Programa de Colaboración Escolar a través de la recopilación de una variedad de datos a través de observación, entrevistas y encuestas nos permite resaltar muchas maneras en que el programa impactó positivamente el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

2.4. Liderazgo docente

Implícito en el modelo de DPC está la promoción del liderazgo docente, para lo cual podemos adoptar la definición frecuentemente utilizada por York-Barr y Duke (2004)

El proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen a sus colegas, directores y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de aumentar el aprendizaje y el logro de los estudiantes (p. 187).

En el resumen de la literatura sobre liderazgo docente desde la década de 1980 de Frost (2016), se señala la distinción entre las jerarquías formales de roles de *gestión* centradas en la mantención de las prácticas escolares y *liderazgo*, que sugiere que a veces es necesario el cambio para lograr mejoras. Aquí, la distinción entre directivos formales y liderazgo docente no posicional es útil. El liderazgo puede considerarse como una serie de prácticas y, por lo tanto, puede demostrarse de diversas formas de participación, como la investigación acción o, en este caso, como parte de un proceso de evaluación entre escuelas. Dentro del contexto del Programa de Colaboración Escolar, los profesores participaron en diversas prácticas de liderazgo, como visitar evaluadores en otras escuelas, colegas que organizan una evaluación y participan en un diálogo profesional, demostrando sus propias prácticas a otros y, en el caso de los Promotores de la Mejora, como entrenadores, liderando un taller de mejora con colegas en una escuela vecina.

Adoptar esta perspectiva del liderazgo docente implica la aceptación de un papel más amplio en el sistema, más allá de las paredes de sus escuelas y aulas; los profesores deberían "liderar dentro y fuera del aula; identificarse y contribuir a una comunidad de profesores aprendices y líderes; influir en otros hacia una práctica educativa mejorada; y aceptar la responsabilidad de lograr los resultados de ese liderazgo" (Katzenmeyer y Moller, 1996, p. 165).

Esta forma de liderazgo docente requiere un tipo específico de Desarrollo Profesional Docente para prepararlos y liderar el aprendizaje colaborativo; los profesores necesitan saber cómo trabajar dentro de comunidades profesionales de aprendizaje, así también cómo crearlas y mantenerlas. Estas comunidades son las estructuras sociales de la práctica que permiten el Desarrollo de la Práctica Conjunta, es decir, lograr "relaciones colegiadas de profesores, participación colaborativa o colectiva, y aprendizaje con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes" (Frost, 2016, p. 165).

Sin embargo, hasta ahora se ha realizado muy poca investigación sobre qué experiencias o capacitación prepararían mejor a los profesores con estas cualidades de liderazgo, sentido de propiedad y autoeficacia para liderar mejoras más amplias dentro de su propia escuela y más allá de sus paredes. La investigación también sugiere que hay valor en hacerlo para elevar el rendimiento académico en las escuelas y aprovechar un recurso que está subutilizado, es decir, el conocimiento de pares, colegas y profesionales compañeros (ver Ankrum, 2016, por ejemplo).

2.5. La teoría del cambio del programa de colaboración escolar

El Programa de Colaboración Escolar se describe como un modelo de evaluación entre pares destinado a desarrollar la capacidad en los grupos para que puedan asumir gradualmente más responsabilidad en su propio desarrollo y madurez, y liderar su propia mejora. Con el tiempo, las áreas locales serán propietarias del modelo del Programa de Colaboración Escolar y continuarán desarrollándolo para que tenga un impacto a nivel local. El Programa de Colaboración Escolar proporciona marcos y herramientas, capacitación y apoyo profesional, y está diseñado para incorporar y construir, no marginar, las mejores prácticas existentes de las escuelas (Godfrey et al., 2023, p. 7).

Implícita en el programa está la idea de construcción de la capacidad para que las escuelas trabajen en su propia mejora, en conjunto con otras iniciativas paralelas. El modelo lógico contiene resultados intermedios a nivel de agrupación, liderazgo, profesores y escuela, que se muestran a continuación:

Resultados intermedios a nivel de agrupación:

- Capacidad en el liderazgo de la mejora escolar colaborativa.
- Cultura de responsabilidad compartida.
- Sistemas y procesos abiertos y transparentes.

Resultados intermedios a nivel de liderazgo:

- Mayor confianza en el liderazgo y la mejora colaborativa.
- Fortalecimiento de la confianza lateral dentro y entre equipos de liderazgo.
- Evaluación entre pares, apoyo de seguimiento e intervenciones personalizadas completamente integradas en los ciclos de mejora escolar.

Resultados intermedios a nivel de profesores:

- Mayor propiedad y participación en estrategias para la mejora y cambios en la práctica.
- Mejora de la confianza lateral entre los equipos de educación básica.
- Profesores de educación básica conscientes de la prioridad de mejora y su responsabilidad de cambiar la práctica.

Resultados específicos de la escuela:

- Estos serán diferentes para cada escuela.
- Antes de la pandemia de COVID-19, incluían resultados de alfabetización y competencia numérica (ver sección de metodología a continuación).

A nivel de grupo, el programa se estableció para aumentar el liderazgo colaborativo, mejorar la transparencia y el intercambio de datos, y desarrollar una cultura de responsabilidad compartida. A nivel de liderazgo, debería haber un mayor liderazgo en la

mejora escolar colaborativa, una mayor confianza lateral entre los equipos de liderazgo, la integración de la evaluación entre pares y el seguimiento del apoyo de escuela a escuela. Finalmente, a nivel de profesores, el programa se diseñó para aumentar la propiedad y la participación en estrategias de mejora, mejorar la confianza lateral entre los profesores dentro y entre escuelas, y aumentar la conciencia de las prioridades de mejora y la responsabilidad de cambiar la práctica.

Aunque la evaluación experimental utilizó los niveles de escala anteriores para el modelo lógico, para los fines de este estudio no hacemos una distinción entre el liderazgo y el nivel de profesores, o incluso entre el grupo y el nivel de profesores, ya que dentro del DPC y el liderazgo docente, la mayoría de estos resultados se consideran parte integral del Desarrollo Profesional Docente. Dado que los participantes eran de escuelas primarias, en muchos casos, la mayoría (excepto el director) ejercían como profesores, y en muchos casos, directivos de mando medio o superior. La mayoría de los evaluadores principales eran directores, mientras que otros evaluadores eran generalmente miembros docentes de equipos de liderazgo superior. Por lo tanto, el vínculo con la pedagogía y el liderazgo pedagógico estaba claro. Los Promotores de la Mejora eran con mayor frecuencia directivos de mando medio o, en algunos casos, profesores sin responsabilidades de liderazgo. Dentro de nuestro modelo propuesto de Desarrollo de Práctica Conjunta, estas prácticas de liderazgo son intrínsecamente parte del desarrollo profesional, independientemente del rol posicional del participante. Incluso para los directores, la participación directa en la observación de la enseñanza durante las evaluaciones y en los talleres de mejora en su propia escuela después de su evaluación era la norma.

Una característica esencial en este modelo de DPC es que la mejora y el desarrollo de la práctica docente no se separan de los objetivos de mejora de la escuela. En el Programa de Colaboración Escolar, muchos participantes informaron que evaluar una escuela era una forma poderosa de desarrollo profesional, brindándoles

una visión de aspectos de la pedagogía y la organización escolar y aprendiendo a través del diálogo profesional. Sin embargo, su papel era igualmente el de proporcionar retroalimentación a la escuela anfitriona para ayudarla a mejorar. De manera similar, para los profesores o directivos de mando medio que lideran un taller de mejora en otra escuela, se considera que esto ayuda a esos miembros del personal a liderar su propio cambio, al tiempo que proporciona responsabilidades de liderazgo excelentes y bastante desafiantes para los Promotores de la Mejora que lideran la sesión. Aquellos seleccionados como Promotores de la Mejora son ayudados en su preparación por el Programa de Colaboración Escolar, que incluye capacitación interactiva en talleres dirigidos por facilitadores experimentados.

3. METODOLOGÍA

La evaluación del Programa de Colaboración Escolar se diseñó para responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera influye el Programa de Colaboración Escolar en la capacidad, la cultura, y la práctica tanto de las agrupaciones, como del liderazgo y de los profesores en las escuelas participantes?

2. ¿De qué manera funcionan los elementos de la teoría del cambio del Programa de Colaboración Escolar para lograr el impacto percibido por los participantes?

3.1. La evaluación del proceso

La evaluación del proceso incluyó encuestas iniciales y finales de las escuelas en tratamiento, y también exploró el contrafactual, utilizando entrevistas y encuestas con escuelas de control o de comparación. Realizamos estudios de caso intensivos de dos grupos de escuelas de tratamiento, uno en el norte y otro en el sur

de Inglaterra; el primero en un entorno urbano más empobrecido y el segundo en una zona rural más próspera. Cada grupo involucraba a cinco escuelas. Para cada estudio de caso, realizamos dos conjuntos de entrevistas con personal clave, seguimos su formación y algunas de sus evaluaciones. También entrevistamos a directivos superiores en escuelas de comparación, observamos capacitaciones y el proceso de evaluación en otro grupo más, fuera de nuestros estudios de caso. Complementamos nuestra evaluación de proceso con entrevistas grupales adicionales de agentes clave, incluido el personal permanente del Programa de Colaboración Escolar, personal asociado (facilitadores), directivos de agrupaciones, entre otros. Nuestros propios datos de evaluación independiente se complementaron con registros de evaluación del equipo del proyecto Programa de Colaboración Escolar. De este modo, triangulamos nuestra recopilación de datos desde múltiples métodos de recolección (entrevistas, observaciones y encuestas); y múltiples participantes, incluyendo directores, directivos superiores y de mando medio, y personal del programa, en diferentes escuelas y regiones; y en diversos momentos. La validez se fortaleció aún más al tener múltiples perspectivas de los investigadores a través de la visita a los mismos tipos de actividades del programa y al sostener reuniones regulares del equipo en las que discutimos los hallazgos emergentes. La Tabla 1, a continuación, brinda una descripción detallada de los métodos del proceso.

3.2. Escuelas participantes

La selección para el estudio fue realizada por el equipo del proyecto (Fondo de Desarrollo Educativo), utilizando sus bases de datos nacionales para contactar a las escuelas. Publicitaron la evaluación experimental e invitaron a las escuelas a través de sus redes, reclutando con éxito a 422 escuelas primarias financiadas por el estado de Inglaterra. Las agrupaciones iniciales entre escuelas variaron en tamaño, desde 2 escuelas hasta 15, pero las más grandes se dividieron en grupos más pequeños con el propósito de evaluarse mutuamente, generalmente entre 4 y 6 escuelas.

Tabla 1. *Resumen de los métodos de la evaluación de proceso.*

Método de Investigación	Recopilación de Datos	Participantes / Fuentes de Datos
Encuestas iniciales	Encuestas telefónicas	Directores y directivos superiores en escuelas intervenidas (n=339 de 422)
Encuesta final de escuelas intervenidas	Encuestas telefónicas, dirigidas para distinguir escuelas completadas de las que se retiraron antes de noviembre de 2021 y después de diciembre de 2018	Directores y directivos superiores en escuelas intervenidas (n=157: 134 activas y 23 retiradas tempranas de 422 escuelas intervenidas en total).
Encuesta de escuelas de control	Encuestas telefónicas	Directores y directivos superiores en escuelas de control (n=44 de una muestra de 374).
Estudios de caso cualitativos	Entrevistas y observaciones	Entrevistas con directores, directivos superiores y de mando medio en ocho escuelas de dos grupos de estudio de caso (de diez en total). Observaciones de tres procesos de evaluación.
Estudios de caso de escuelas de control	Entrevistas telefónicas	Directores en cuatro escuelas de control.
Asistencia a eventos de formación del Fondo de Desarrollo Educativo	Notas observacionales	Directores / Encargados de escuela / Equipos de liderazgo superior / Medios, directivos y profesores en 24 eventos de capacitación.
Seguimiento de procesos de evaluación	Observaciones	Observaciones de seis procesos de evaluación: cuatro completos, uno parcial (sin talleres de mejora) y uno en línea.
Entrevistas con participantes clave	Entrevistas grupales e individuales, en persona y en línea. Encuesta corta	Directivos de agrupaciones, Promotores de la Mejora, personal permanente y asociado del Programa de Colaboración Escolar (n=86 participantes, en 4 entrevistas individuales y 14 entrevistas grupales).
Evaluaciones y registros de Fondo de Desarrollo Educativo	Auditoría inicial de la agrupación del Fondo de Desarrollo Educativo, registros de retiros de escuelas, registros de asistencia a capacitación y evaluaciones completadas	Comentarios de los asistentes a talleres y capacitaciones de Fondo de Desarrollo Educativo. Registros de directivos de agrupaciones. Facilitadores de capacitación que proporcionan registros de evaluaciones. Auditorías iniciales de agrupaciones sobre la disposición a participar, completadas por 64 directivos de agrupaciones.

Nota: Elaboración propia.

Todas las escuelas reclutadas recibieron la intervención, mientras que se utilizaron métodos estadísticos de comparación para identificar el grupo control, utilizando datos de rendimiento escolar disponibles públicamente en el sitio web del Departamento de Educación. Las variables de comparación incluyeron el rendimiento de lectura y matemáticas de la educación básica en 2017; la matrícula escolar en 2017; la calificación más reciente de la inspección escolar (Ofsted) en 2017; el nivel de vulnerabilidad; y la región.

Utilizando las variables de comparación, el equipo de evaluación pudo identificar escuelas de estudio de caso que coincidían con nuestros estudios de caso de grupos de escuelas intervenidas para participar en entrevistas y en una encuesta final de escuelas de control. Los encuestados fueron directores (81%) o directivos superiores. De nuestra encuesta final de escuelas intervenidas, obtuvimos respuestas de 23 escuelas que se retiraron del estudio (pero que al menos participaron durante los primeros meses) para comprender sus razones de retiro y entender sus percepciones del programa en general.

3.3. Deserción y cumplimiento

Para estar completamente en cumplimiento, la escuela intervenida debía recibir al menos dos evaluaciones y asistir al menos al 75% de las sesiones de capacitación y talleres durante el período del programa, y para estar mínimamente en cumplimiento, las escuelas debían asistir a algunas de las capacitaciones y haber recibido al menos una evaluación. Todas las demás se consideraron fuera de cumplimiento. Sobre esta base, el 16% de las escuelas estuvo plenamente en cumplimiento y el 40% mínimamente en cumplimiento. El análisis de la encuesta de Evaluación de Proceso mostró muy pocas diferencias entre las respuestas de los directores de escuelas mínimamente en cumplimiento y plenamente en cumplimiento, por lo que agrupamos estos últimos al 56% que completaron la evaluación experimental (238 escuelas) y comparamos sus respuestas en la encuesta con el 44% restante que

no cumplieron (184 escuelas). Los datos del Fondo de Desarrollo Educativo sugieren que solo 57 escuelas se retiraron antes de la pandemia por COVID (31%), mientras que las 181 escuelas restantes (69%) se retiraron después de la pandemia. De las 137 escuelas que proporcionaron razones para retirarse, el 66% dio la pandemia como respuesta, seguido de la “falta de capacidad” (21%) (se permitían múltiples respuestas). Dado que el programa original estaba destinado a durar solo dos años pero se alargó producto de la pandemia, algunas escuelas decidieron retirarse al final de este período de todos modos.

Anecdóticamente, según los informes de Fondo de Desarrollo Educativo, muchas escuelas continuaron con el programa más allá del período de implementación, mientras que durante y después del período, se agregaron otras escuelas a agrupaciones existentes o se crearon nuevas agrupaciones. Las nuevas escuelas que ingresaron a una agrupación durante el período de implementación no aportaron datos a nuestra evaluación.

4. HALLAZGOS

A continuación, presentamos hallazgos relacionados con elementos de la teoría del cambio del programa de Desarrollo de Práctica Conjunta:

- Compartir ideas, datos y prácticas de manera abierta y transparente (intercambio lateral de conocimientos entre profesores de diferentes escuelas).
- Capacidad y habilidad en el liderazgo para la mejora escolar colaborativa (dentro y entre escuelas).
- Propiedad y participación de docentes en estrategias para la mejora y cambios en la práctica.
- Promoción de enfoques de investigación y práctica informados por la investigación.
- Aprendizaje mutuo durante las evaluaciones escolares y talleres de mejora.

4.1. Hallazgos de las encuestas iniciales y finales en las escuelas intervenidas

Comparamos las respuestas auto informadas iniciales de los directivos escolares (año uno) con el final (año tres). Las diferencias o asociaciones en los hallazgos de la encuesta se informan a continuación. La significancia estadística se determinó comparando las respuestas a elementos individuales de la escala Likert mediante una prueba t de Student clásica ($p < 0.05$). El porcentaje de acuerdo combina "fuertemente de acuerdo" y "de acuerdo", y el desacuerdo combina "fuertemente en desacuerdo" y "en desacuerdo", a menos que se indique lo contrario.

Al comparar las encuestas iniciales y finales de las escuelas intervenidas, observamos un aumento en el acuerdo en:

- *Los profesores desarrollan un sentido de propiedad y participación en los objetivos de mejora de todas las escuelas de su agrupación del Programa de Colaboración Escolar.* Al inicio, los directivos escolares estuvieron de acuerdo en que solo el 15% de los profesores se identificaban con esto, mientras que el 34% sintió que al final el sentido de propiedad con los objetivos de mejora de la agrupación había aumentado.

Para la afirmación:

- *La participación en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a los profesores en nuestra escuela a desarrollar un sentido de propiedad y compromiso con los objetivos de mejora de nuestra escuela,* el 88% de los encuestados indicaron que esto ya era fuerte al inicio del programa, y el 64% afirmó que esto había aumentado al final.

También observamos aumentos en el intercambio de conocimientos entre las escuelas asociadas. Para la afirmación:

- *Todas las escuelas en nuestra agrupación comparten datos, sistemas y procesos de manera abierta y transparente*, el nivel de acuerdo aumentó del 68% al inicio al 91% al final y,

- *Mi escuela se beneficia de la experiencia y el apoyo de otras escuelas en la agrupación de forma regular* (es decir, mensualmente), el nivel de acuerdo aumentó del 54% al inicio al 68% al final, respectivamente.

Si bien no podemos estar seguros hasta qué punto este intercambio de conocimientos se limitó al nivel del director y cuánto involucró a directivos docentes (profesores, directivos de mando medio y otros directivos superiores), otros datos (como los de entrevistas a personal en escuelas de estudio de casos) sugieren que estas prácticas involucraron a una amplia gama de personal dentro y entre escuelas.

4.2. Encuesta final de escuelas intervenidas en comparación con la encuesta de escuelas de control

Cuando comparamos las respuestas de las escuelas intervenidas por el Programa de Colaboración Escolar con las escuelas de control, encontramos un mayor acuerdo en las escuelas intervenidas para las afirmaciones:

- *Ha habido un impacto positivo en la capacidad de los directivos de nuestra escuela para mejorar las escuelas agrupadas* (78% vs. 61%).

- *Todas las escuelas en nuestra agrupación comparten datos, sistemas y procesos de manera abierta y transparente* (91% vs. 77%).

Sin embargo, también encontramos un menor acuerdo en las escuelas intervenidas por el Programa de Colaboración Escolar en comparación con las escuelas de control para las afirmaciones:

- *Participar en esta agrupación ha ayudado al personal de nuestra escuela a sentir un mayor sentido de responsabilidad compartida por el éxito de todos los estudiantes en nuestra escuela (67% vs. 82%).*
- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de directivos de mando medio y profesores (64% vs. 80%).*

Al interpretar estas comparaciones, necesitamos hacer algunas advertencias importantes con respecto al grupo de comparación. En primer lugar, estamos comparando las percepciones del Programa de Colaboración Escolar (a lo largo de tres años) con las percepciones de los encuestados de las escuelas de control sobre "la agrupación más importante para la mejora escolar de mi escuela en los últimos tres años". Por lo tanto, la línea base para superar el acuerdo ya es alta, es decir, no compara el Programa de Colaboración Escolar con una experiencia "promedio" de trabajo en agrupación.

Podemos ver que incluso cuando los encuestados de las escuelas de control dieron un mayor acuerdo a los beneficios de la agrupación que el grupo del Programa de Colaboración Escolar, este último grupo dio un acuerdo superior al 60% a las mismas afirmaciones, lo que subraya nuestro punto anterior sobre el ecosistema inglés que fomenta las agrupaciones escolares.

En segundo lugar, incluimos escuelas retiradas (por lo tanto, "no en cumplimiento") en nuestros datos de la encuesta del Programa de Colaboración Escolar. En comparación, las escuelas de control presumiblemente no habrían incluido su ejemplo de la agrupación más importante de su escuela si se hubieran retirado o no hubieran podido completarlo. Cuando eliminamos los datos de las escuelas retiradas de las respuestas del Programa de Colaboración Escolar, todos los elementos de la encuesta para los cuales las escuelas de control dieron un mayor acuerdo no lograron significación estadística. Esto es cierto para la afirmación:

- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de directivos de mandos medios y profesores, donde los encuestados en las escuelas del Programa de Colaboración Escolar dieron un 69% frente al 80% de acuerdo en las escuelas de control.*

Tanto en las agrupaciones más importantes de las escuelas de control como en los participantes del Programa de Colaboración Escolar que completaron la evaluación experimental, hubo un fuerte acuerdo sobre los beneficios en el desarrollo de directivos de mando medio y profesores.

También podemos ver en la afirmación:

- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de los directivos superiores*

El acuerdo con la afirmación anterior fue significativamente mayor para las escuelas que completaron el Programa de Colaboración Escolar que para las escuelas de control (91% frente al 77%).

En tercer lugar, el 61% de las escuelas de control encuestadas habían participado en evaluaciones entre pares durante este tiempo, siendo la respuesta principal una que habían desarrollado ellas mismas con las escuelas agrupadas (67%), seguida por una desarrollada por una Organización Multi-Academia (33%) o una autoridad local municipal (30%). Según los encuestados de las escuelas de control, la evaluación entre pares se consideraba firmemente integrada en el 50% de las escuelas (en comparación con el 60% de las escuelas del Programa de Colaboración Escolar). Por lo tanto, cuando los directivos escolares de las escuelas de control pensaban en sus agrupaciones más significativas, algunas de estas podrían haber sido otros programas de evaluación entre pares.

Finalmente, sabemos por los datos recopilados por el Fondo de Desarrollo Educativo y las encuestas iniciales que los niveles

de trabajo en agrupación y confianza ya eran altos al comienzo del programa, por lo que cualquier aumento en los beneficios durante el período de evaluación debería considerarse un logro en ese contexto.

4.3. Conclusiones específicas del programa de colaboración escolar

Una interpretación más precisa de muchos de nuestros hallazgos de la encuesta es que las agrupaciones para la mejora escolar (no solo el Programa de Colaboración Escolar) se perciben como generadoras de una variedad de resultados beneficiosos, incluida la apropiación por parte de los profesores de los objetivos de mejora en la escuela y el desarrollo del liderazgo. Sin embargo, el Programa de Colaboración Escolar se percibió como un programa con algunos beneficios particularmente únicos, como el aumento en el intercambio de conocimientos entre escuelas y los sentimientos de propiedad colectiva de los objetivos de mejora de la agrupación.

Otros hallazgos de la encuesta no fueron comparables con las escuelas de control porque se relacionaban con prácticas o roles específicos promovidos en el programa que no estarían presentes en otras agrupaciones para la mejora escolar. Esto incluyó el papel de los Promotores de la Mejora.

Al analizar la Tabla 2 notamos que en el primer año hubo una proporción más alta de directivos superiores que asumieron el rol de Promotores de la Mejora en comparación con los años posteriores (42% en el Año 1 frente a 26% en los Años 2/3). Dicho esto, la mayoría de los Promotores de la Mejora eran profesores que tenían puestos de liderazgo intermedio o ninguno (58% en el Año 1 frente a 74% en los Años 2/3). Los Promotores de la Mejora normalmente eran nominados por el director como una forma de aumentar la capacidad de liderazgo en su escuela. Sabemos, por nuestras entrevistas de estudio de caso y la retroalimentación del Fondo de Desarrollo Educativo, que los directivos escolares sentían que

se necesitaban más Promotores de la Mejora en sus grupos en el segundo año para agregar capacidad, en un rol del programa considerado altamente influyente.

Tabla 2. *¿Quiénes fueron los Promotores de la Mejora?*

Rol Escolar	Año 1		Años 2/3	
	N	%	N	%
Directivo Superior (por ejemplo, Subdirector o Subdirector Adjunto)	150	42	64	26
Cargo de mando medio (por ejemplo, encargado de asignatura o fase, coordinador de necesidades educativas especiales)	80	22	100	41
Profesor de aula	130	36	81	33
Total	360	100	245	100

Nota: Elaboración propia.

Los talleres del Fondo de Desarrollo Educativo brindaron a los Promotores de la Mejora una metodología, habilidades y herramientas para liderar un proceso de mejora en una escuela asociada. La formación fue muy valorada por los Promotores de la Mejora y los directores, reflejado a través de las entrevistas, así como en nuestras propias observaciones. El papel del Promotor de la Mejora (y el de ser evaluador) se consideró como particularmente valioso para desarrollar habilidades de liderazgo colaborativas transferibles:

Creo que una de las cosas más grandes que ha surgido de esto [Programa de Colaboración Escolar] es la forma en que ha desarrollado y empoderado a los subdirectores y directivos de mando medio porque creo que tenían pocas oportunidades de ir a otras escuelas para hacer ese tipo de trabajo como socios de mejora [Promotores de la Mejora] o evaluadores entre pares. El programa ha desarrollado en nuestra escuela a esos directivos de mando

medio y subdirectores. Los he visto crecer y florecer (Director y líder de agrupación, como parte de una entrevista grupal).

Un líder de agrupación que entrevistamos comentó que una evaluación externa realizada en su escuela había elogiado las habilidades de liderazgo de sus directivos de mando medio, y el director sintió que esto se debía a las experiencias de liderazgo que habían adquirido de la capacitación de Programa de Colaboración Escolar.

Los directores y directivos de agrupación que entrevistamos también dijeron que el modelo de coaching de Promotores de la Mejora utilizado en talleres dirigidos por Fondo de Desarrollo Educativo desarrolló un mayor sentido de propiedad del proceso de cambio por parte de profesores y directivos. Es decir, los Promotores de la Mejora llegaron a la escuela anfitriona para facilitar un taller centrado en el involucramiento del personal de la escuela anfitriona para encontrar sus propias soluciones, evitando decirle a la escuela lo que debía hacer. Sin embargo, no todos los Promotores de la Mejora fueron vistos como exitosos, ya sea por decirle a una escuela qué hacer, o por no estar lo suficientemente seguros o competentes comunicativamente para dirigir un taller de mejora.

El papel del Promotor de la Mejora también generó un aumento en las prácticas informadas por la investigación. Esto fue confirmado por los directores en entrevistas:

Creo que la gente está más dispuesta a avanzar y hacer cambios porque es muy basado en evidencia y los talleres de Promotores de la Mejora, utilizando la investigación del Desarrollo Profesional Efectivo, han sido fundamentales en eso porque... es difícil discutir cuando eso ha sido cuidadosamente investigado. Así que creo que ese sentido de práctica reflexiva y avanzar juntos como equipo está muy bien establecido (Director y líder de agrupación, grupo de 6 escuelas, entrevista del tercer año).

Al introducir investigaciones publicadas en los talleres, los Promotores de la Mejora pudieron proporcionar un estímulo para el cambio que tenía cierta "autoridad" intrínseca. Un participante del Programa de Colaboración Escolar describió el uso de evidencia como:

Muy poderoso porque es muy persuasivo, es difícil discutir con él, genera mucha aceptación (Director y líder de agrupación, grupo de 7 escuelas, entrevista del tercer año).

4.4. Desarrollo del liderazgo

Además de los aspectos de liderazgo colaborativo mencionados anteriormente, el Programa de Colaboración Escolar desarrolló habilidades de revisión y evaluación, especialmente entre directivos superiores. A partir de nuestras observaciones de las evaluaciones entre pares y entrevistas en escuelas de estudio de caso, observamos múltiples beneficios de participar en un proceso de Programa de Colaboración Escolar. Esto fue un esfuerzo mutuo, donde las habilidades de evaluación se desarrollaron mediante el escrutinio de los datos escolares, entrevistas con el personal y los estudiantes, y observaciones en el aula. Los evaluadores también tuvieron que aprender a proporcionar retroalimentación equilibrada y objetiva al equipo de liderazgo de la escuela anfitriona. Sin embargo, también hubo beneficios de aprendizaje social al observar prácticas en una escuela vecina. El personal podía ver cómo se organizaban o enseñaban las materias, a veces observando soluciones familiares y a veces innovadoras. En una de nuestras escuelas de estudio de caso, los directivos enviaron más tarde a algunos de sus profesores a trabajar con un equipo de asignaturas en una escuela que evaluaron, después de haber visto cómo manejaban bien los problemas que compartían con la escuela revisada. Este apoyo de seguimiento se consideró parte del proceso de Programa de Colaboración Escolar. La formación impartida por el equipo de Fondo de Desarrollo Educativo también proporcionó herramientas para que los participantes continuaran evaluando el impacto de sus enfoques de mejora.

La metodología de coaching de los Promotores de la Mejora se percibió como un estímulo para el cambio, y observamos esto en las reflexiones de los Promotores de la Mejora después de la formación del segundo año. Los elementos que se consideraron exitosos para esto fueron: ser "neutral" respecto a los juicios realizados en el informe de evaluación, ya que no estaban directamente involucrados en la evaluación en sí; ser "uno de ellos", a menudo profesores o directivos de mando medio con desafíos similares; y ser facilitadores del cambio en lugar de posicionarse como un "experto" que dispensa consejos. Además, al trabajar en parejas, generalmente con otros Promotores de la Mejora de otra escuela, modelaban el proceso mismo de trabajo entre pares.

Uno de los grandes valores del enfoque de evaluación fue que muchos participantes involucrados en esto pudieron aprender de la visita, adoptar o compartir ideas vistas en otros lugares y retroalimentarlas en sus escuelas. Vimos evidencia de esto en nuestros estudios de caso, donde se compartieron enfoques para la enseñanza de matemáticas y alfabetización con todo el grupo.

4.5. Desarrollo profesional del profesorado en áreas vulnerables

Registramos el índice de vulnerabilidad infantil que afecta a cada escuela, con el fin de realizar un análisis contextual explorando si las respuestas a la encuesta variaban según el perfil de vulnerabilidad de la escuela. De las 157 escuelas intervenidas (es decir, directivos escolares) que completaron la encuesta fina, 41 estaban en el quintil 1 del índice (ingresos estudiantiles menos vulnerables); 41 estaban en el quintil 2; 39 estaban en el quintil 3; 22 estaban en el quintil 4; y 14 estaban en el quintil 5.

Tabla 3. *Relaciones en la encuesta donde las respuestas mostraron un acuerdo significativamente mayor en quintil 5 (ingreso estudiantil más desfavorecido) en comparación con quintil 1 (ingreso estudiantil menos desfavorecido)*

Encuesta final para las escuelas del tratamiento de Programa de Colaboración Escolar:

5.1.1 Nuestra agrupación estaba bien dirigida; teníamos una visión y valores compartidos, y entendíamos cómo se tomaban las decisiones colectivas.

5.1.4 Me sentía responsable del éxito de todas las escuelas y estudiantes en la agrupación.

5.1.5 Los niveles de confianza eran altos entre las escuelas en nuestra agrupación.

5.1.6 Todas las escuelas en nuestra agrupación compartían abierta y transparentemente datos, sistemas y procesos.

5.2.2 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha aumentado mi confianza en la capacidad del equipo de liderazgo de mi escuela para liderar la mejora en nuestras escuelas asociadas.

5.2.5 La evaluación entre pares está firmemente integrada en el ciclo de mejora de nuestra escuela.

5.2.7 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a mi escuela a identificar sus fortalezas y áreas de desarrollo de manera más rigurosa.

5.2.8 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a los profesores de nuestra escuela a sentir un mayor sentido de propiedad y compromiso con los objetivos de mejora de nuestra escuela.

5.2.10 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha permitido que mi escuela se vuelva más informada por evidencia.

5.2.13 Mi escuela recurre a la experiencia y el apoyo de otras escuelas en la agrupación de manera regular (es decir, mensualmente).

Nota: Elaboración propia.

Encontramos varias asociaciones muy interesantes dentro de la encuesta de los participantes del Programa de Colaboración Escolar. Por ejemplo, los directivos escolares de las escuelas del Programa de Colaboración Escolar en el quintil 5 del índice (con estudiantiles más vulnerables) eran más propensos en comparación con las escuelas de quintil 1, a estar de acuerdo en que compartían datos, sistemas y procesos, y que aprovechaban la experiencia y el apoyo de las escuelas asociadas. Tenían una mayor confianza en la capacidad del equipo de liderazgo de su escuela para liderar la mejora en las escuelas agrupadas y en la capacidad de su escuela para identificar sus fortalezas y áreas de desarrollo. Las escuelas de quintil 5 estuvieron más de acuerdo, en que se habían vuelto más informadas por evidencia y que habían desarrollado el sentido de propiedad y participación de los profesores en los objetivos de mejora de su escuela (ver Tabla 3).

Dada la pequeña cantidad de escuelas intervenidas en el quintil 5 (14 escuelas) en la muestra, las conclusiones extraídas de estos datos son necesariamente tentativas. Sin embargo, no encontramos esta variación en las respuestas de los directivos escolares en las escuelas de control. Por lo tanto, esto justifica una investigación adicional y reflexión sobre qué aspectos del programa pudieron haber llevado especialmente a estas calificaciones significativamente más altas de los beneficios de la participación por parte de los directivos escolares en escuelas con una población estudiantil más vulnerable.

DISCUSIÓN

Los hallazgos brindan un sólido respaldo al modelo de DPC del Programa de Colaboración Escolar en el desarrollo docente, incluyendo aspectos de aprendizaje mutuo, uso de un enfoque de investigación, flujos laterales de conocimiento y beneficios en liderazgo docente. Los datos se corroboraron a través de múltiples fuentes de información y mediante diversos métodos de recopilación a lo largo de un período prolongado. En términos de evidencia cuantificable

de que el programa condujo a mejoras en la práctica en el aula de los profesores, se recomienda una investigación adicional que mida aspectos discretos de las mejoras en las prácticas de los profesores y mejoras en los datos de los estudiantes (por ejemplo, Lortie-Forgues y Inglis, 2019).

La investigación también examinó los aspectos contextuales y estructurales que influyeron en el éxito percibido del programa. Muchos directores de escuelas del Programa de Colaboración Escolar dijeron que su participación mejoró la colaboración, agregando estructura a agrupaciones incipientes o de larga data. Las escuelas comenzaron a trabajar en grupos autoformados (agrupaciones) y luego construyeron sobre esto con la metodología del Programa de Colaboración Escolar. El programa se percibió como facilitador de las habilidades, herramientas y estructuras para maximizar los beneficios de agrupaciones existentes. La autoelección en el programa fue una parte esencial del enfoque del Programa de Colaboración Escolar. Este tipo de agrupación para la mejora escolar es adecuado cuando las escuelas optan por trabajar juntas. No tenemos evidencia de la eficacia de tal enfoque si las escuelas están obligadas a trabajar con escuelas en agrupaciones recién formadas.

Se confirman las conclusiones de Sebba et al. (2012) sobre los factores de liderazgo y organizativos necesarios para un DPC efectivo. En particular, el compromiso de desarrollar la confianza y basarse en redes existentes, evidente en la mayor disposición de los encuestados del Programa de Colaboración Escolar a compartir ideas, datos y conocimientos. La necesidad de liderazgo estratégico para coordinar el trabajo de las agrupaciones se incorporó al líder de la agrupación en el Programa de Colaboración Escolar, pero también se facilitó mediante la capacitación y la asistencia de los facilitadores del Programa de Colaboración Escolar, quienes se ocupaban de grupos regionales de agrupaciones. Las evaluaciones funcionaron mejor cuando el enfoque se centraba en preguntas de investigación relacionadas directamente con los objetivos de mejora de las escuelas. Finalmente, aunque el desarrollo del liderazgo fue

un resultado del programa, su éxito también estuvo íntimamente ligado al desarrollo de una mayor capacidad de liderazgo, especialmente en la capacitación de nuevos evaluadores y Promotores de la Mejora en el segundo año.

Los roles de liderazgo colaborativo de los profesores participantes (especialmente de los Promotores de la Mejora) nos hicieron recordar la conceptualización de Katzenmeyer y Moller (1996) sobre el liderazgo docente como uno vinculado a la participación en comunidades de aprendizaje profesional y en la adopción de un rol de mejora del sistema más allá de sus aulas. El papel de los Promotores de la Mejora fue particularmente exigente tanto en términos de las capacidades comunicativas de los profesores y directivos de mando medio, como en el tiempo que se alejaban del aula para trabajar con colegas, planificar y dirigir un taller de mejora. Hubo un papel clave de los directivos escolares para decidir qué personal estaba listo para asumir la responsabilidad de transformarse en un Promotor de la Mejora y quiénes se beneficiarían de los desafíos inherentes. Cuando el rol se desempeñaba bien, superaba las reservas de Frost (2016) sobre cómo los directivos de mando medio en estructuras jerárquicas podrían convertirse en meros gerentes. El intercambio profesional lateral y el estilo de liderazgo de entrenador de los Promotores de la Mejora significaban que adoptaban un papel de liderazgo transformacional, liderando el cambio educativo. También eran directivos del sistema, asumiendo una responsabilidad moral y profesional por mejorar prácticas que afectarían los resultados de los estudiantes en su localidad más amplia y más allá de su propia escuela. El éxito del Programa de Colaboración Escolar se basó en un marco que fue muy apreciado por los participantes, implementado por un equipo de facilitadores muy experimentados y hábiles. Sin esto, es difícil ver cómo tal agrupación para la mejora escolar sería efectiva o sostenible.

También es interesante reflexionar sobre las condiciones sistémicas que han llevado a que una nación tenga una densidad tan alta de prácticas de evaluación entre pares en sus escuelas primarias. Como consecuencia de la alta presión derivada de la

rendición de cuentas, muchas escuelas han aprendido a realizar autoevaluaciones exhaustivas en preparación para la inspección. Las evaluaciones entre pares han surgido en este espacio, vistas por algunos como ensayos de baja presión para la "cosa real". Sin embargo, a diferencia de otros esquemas de evaluación entre pares, el Programa de Colaboración Escolar adopta conscientemente su propio marco, optando por no imitar a la inspección, y en su lugar, proporciona uno que enfatiza la investigación, el aprendizaje mutuo y la evaluación formativa. Muchos participantes en nuestra investigación atestiguaron esta dimensión útil, sintiendo que estaban aprendiendo con otras escuelas, en lugar de estar siendo evaluados por un ente externo.

En conclusión, enfrentados a crecientes presiones de rendición de cuentas con alta consecuencias, las evaluaciones entre pares escolares han surgido como un antídoto para contrarrestar la evaluación externa de la calidad escolar y desarrollar los propios procesos, habilidades, conocimientos y capacidad de las escuelas para co-evaluar su rendimiento y mejora. En vez de la competencia entre escuelas producto de la rendición de cuentas orientada al mercado, el Programa de Colaboración Escolar mejora las dimensiones morales y profesionales de la rendición de cuentas: los directivos escolares y el personal colaboran para mejorar la educación de todos los estudiantes en sus agrupaciones; siendo desafiados y aprendiendo de sus colegas de escuelas agrupadas en la búsqueda colectiva para mejorar el rendimiento de los estudiantes y la calidad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ankrum, R. J. (2016). Utilizing Teacher Leadership as a Catalyst for Change in Schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151-165.
- Berwick, G. (2020) 'The Development of a System Model of Peer Review and School Improvement: Challenge Partners'. En: Godfrey, D. (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature, pp. 159–80.

- Brown, C., Taylor, C., & Ponambalum, L. (2016). Using design-based research to improve the lesson study approach to professional development in Camden (London). *London Review of Education*, 14(2).
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage.
- Cochran-Smith, M., & Demers, K. (2010). Research and teacher learning: Taking an inquiry stance. In *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp. 13-43). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., y Coe, R. (2015). Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. *Teacher Development Trust*. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGTFull-report.pdf>
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., y Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>
- EEF (2021). *Effective professional development: the guidance report*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/effective-professional-development>
- EPI (2020). *Evidence review: The effects of high-quality professional development on teachers and students* <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development>
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I.A.N., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. y Thorp, J., (2005). Factors influencing the transfer of good practice. *Department for Education and Skills research report RR615*. Accessed online (2nd Feb 2021) at: <https://dera.ioe.ac.uk//21001/>
- Frost, D. (2016). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. In *Teacher Leadership and Professional Development* (pp. 45-67). Routledge.
- Gilbert, C. (2017). Optimism of the will: The development of local area-based education partnerships. A think-piece.
- Greany, T. (2020). Self-policing or self-improving?: Analysing peer reviews between schools in England through the lens of isomorphism. In *School peer review for educational improvement and accountability: Theory, practice and policy implications*, (pp. 71-94.) Springer Nature

- Greany, T., & Higham, R. (2018). Hierarchy, markets and networks: Analysing the 'self-improving school-led system' agenda in *England and the implications for schools*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053501/>
- Godfrey, D. (2020a) 'From Peer Review to Collaborative Peer Enquiry: Action Research for School Improvement and Leadership Development'. *London Review of Education*, 18(3), 373–89.
- Godfrey, D. (Ed.). (2020b) *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature.
- Godfrey, D. (2017). What is the proposed role of research evidence in England's 'self-improving' school system? *Oxford Review of Education*, 43(4), 433–446.
- Godfrey, D., Anders, J., Stoll, L., Greany, T., Munoz Chereau, B., McGinity, R., y Jerrim, J. (2023) *The Schools Partnership Programme. Evaluation Report*. Education Development Trust.
- Hargreaves, D. H. (2011). Leading a self-improving school system. *Nottingham: National College for School Leadership*.
- Hofer, Holzberger, D., y Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65(65, Art. 100864), <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>
- Katzenmeyer, M., y Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Lortie-Forgues, H. y Inglis, M. (2019). 'Rigorous Large-Scale Educational RCTs Are Often Uninformative: Should We Be Concerned?'. *Educational Researcher*, 48(3), 158–66.
- Matthews, A. P., & Headon, M. (2015). *Multiple Gains: An Independent Evaluation of Challenge Partners' Peer Reviews of Schools*. Institute of Education Press.
- OCDE (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383–485). *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-10-en> (accessed 19 July 2023). https://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf

- Ofsted (2023). *Independent review of teachers' professional development in schools: phase 1 findings*. 10 May 2023, <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-professional-development-in-schools-phase-1-findings/independent-review-of-teachers-professional-development-in-schools-phase-1-findings#:~:text=In%20summer%202022%2C%20Ofsted%20carried,to%20be%20taking%20effective%20action>
- Sebba, J., Kent, P., & Tregenza, J. (2012). Joint practice development (JPD): What does the evidence suggest are effective approaches. *Nottingham, England: National College for School Leadership*
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Woods, D. (2020). Lessons from “The London Challenge”: a whole-system approach to leadership development. In *Sustaining Depth and Meaning in School Leadership* (pp. 267-281). Routledge.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research, 74*(3), 255-316.

Una experiencia de Desarrollo
Profesional colaborativa y reflexiva:
El caso del Liceo Santa Leonor
de Talcahuano

Alberto Galaz
Jorge Gajardo
María Paz Muñoz
Gerardo Urra
Diana Peralta

RESUMEN

El presente estudio de caso aborda la experiencia de desarrollo profesional docente de un liceo de la comuna de Talcahuano, Región del Biobío. La experiencia se implementó durante un año lectivo y tuvo el apoyo constante del centro de liderazgo +Comunidad. Bajo un enfoque cualitativo y utilizando una metodología de estudio de caso único, que analiza bitácoras de facilitación y entrevistas con elementos de elicitación; el estudio tiene por objetivo caracterizar la experiencia de desarrollo profesional describiendo las rutas de cambio y aprendizaje profesional que experimentan los docentes participantes, profundizando en las características de reflexión y emoción emergentes. Los resultados permiten identificar tres rutas de cambio, dos de las cuales carecen de la profundidad necesaria para sostenerse en el tiempo. Se discuten los alcances de la investigación para el liderazgo escolar y los procesos de desarrollo profesional.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, colaboración, reflexión y liderazgo.

INTRODUCCIÓN

Que las y los profesores se conviertan en profesionales autónomos, reflexivos, colaborativos y constructores de su conocimiento profesional puede ser concebido como un desafío o eje principal de los actuales procesos de reforma educacional y mejora escolar (Vezub, 2023; Guerra y Plaza, 2021; Fullan, 2020). Dicho desafío comporta principios, definiciones y estrategias contenidos en marcos o enfoques de interpretación y promoción que se orientan a concebir el desarrollo profesional docente (DPD) como una mejora permanente de las capacidades profesionales y personales a lo largo de la carrera profesional, con el fin de responder a los desafíos que presenta continuamente la práctica pedagógica.

Ante los escasos resultados de aquellas aproximaciones que concebían la formación o el desarrollo docente como un ajuste de la práctica a la teoría y con estrategias de entrenamiento y perfeccionamiento con expertos fuera de la escuela, los esfuerzos actuales se han dirigido a comprender el DPD en consideración de dimensiones tanto profesionales como personales; situado en la escuela y resultante de los esfuerzos colectivos por mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes (Korthagen, 2017; Da Silva, 2001; Carlson, 1999).

Visto así, el desarrollo permanente y a lo largo de toda la vida profesional docente no es estrictamente el resultado del esfuerzo o progreso individual, sino más bien de la convergencia de miradas y finalidades compartidas en la escuela. De esta forma el DPD puede ser concebido como una dimensión clave de la gestión y del liderazgo no solo porque constituye un derecho profesional a tener en cuenta por las autoridades (Ley 20.903) sino además porque su efectivo despliegue e incidencia demanda la creación de condiciones subjetivas y objetivas. Entre otras; una estructura estable y sostenida de colaboración y reflexión (Leithwood et al., 2020; Leitwood, 2009). Existe numerosa evidencia sobre el rol que en los procesos de mejora escolar tienen aquellas iniciativas que conciben el DPD de forma situada y bajo estrategias colaborativas.

Según algunos autores las relaciones profesionales y el desarrollo de una cultura de colaboración incluso más allá del propio centro son vitales para mejorar y dar sostenibilidad a la calidad del aprendizaje, de tal forma que la colaboración se torna un factor de mejora de la escuela.

Asumiendo dichos principios, el Centro de Liderazgo + Comunidad y en particular su línea de formación de capacidades se ha propuesto como objetivo desarrollar competencias en los líderes escolares con énfasis en el trabajo colaborativo, gestión del cambio, uso de datos y el ejercicio de prácticas de liderazgo efectivas. En función de lo anterior y a partir del acompañamiento del Centro, el Liceo Santa Leonor de Talcahuano, Región del Biobío; implementó durante el año 2022 una estrategia denominada "estudio de clase" (Takahashi y McDougal, 2016; Fujii, 2014; Murata y Takahashi, 2002) con la finalidad de responder a un problema de aprendizaje en la asignatura de matemáticas definido como "un bajo despliegue de prácticas para promover la autonomía estudiantil".

Bajo una metodología cualitativa y un enfoque de estudio de caso único e intrínseco (Stake, 2007), este capítulo se sumerge en la experiencia de implementación de la estrategia por parte de profesoras, profesores y directivos del liceo. Con el propósito de modelar dicha implementación desde una perspectiva de aprendizaje profesional en un contexto de cambio, observado como una experiencia integral y multinivel (Korthagen, 2017), adoptamos como herramienta analítica el modelo interconectado de DPD elaborado por Clark y Hollingswoth (2002). Este modelo permite un análisis del aprendizaje y desarrollo profesional en cuatro dominios interconectados: el externo, de la práctica, de las consecuencias y personal. La conexión entre dominios a través de las vías de reflexión o enacción permite observar tanto secuencias de cambio, como redes de crecimiento, las cuales poseen un efecto más duradero. De igual modo, el modelo considera los procesos de desarrollo profesional como una experiencia integral y multinivel, en particular cuando refiere a la persona de la y el profesor y al alcance o profundidad de los procesos reflexivos y emotivos

involucrados. Las interrogantes planteadas fueron: ¿qué aspectos singulares asume la implementación de la estrategia de estudio de clase seguida por el liceo?, ¿en qué rutas de cambio y aprendizaje profesional se involucran los participantes de la experiencia? y ¿qué elementos reflexivos y emotivos emergen en el proceso de DPD? Nuestros objetivos se dirigieron a describir el proceso de implementación, caracterizando las rutas de cambio y aprendizaje profesional que siguen los y las docentes participantes.

1. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COLABORATIVO Y REFLEXIVO

Autonomía, reflexión y colaboración constituyen hoy criterios centrales de la profesionalidad docente (Fullan, 2020). En un terreno más concreto esto implica hacer referencia a la persona de una profesora o profesor que realiza un proceso de evaluación permanente de sus saberes y capacidades en función de los desafíos que depara el aprendizaje de sus estudiantes, así también a un conjunto de iniciativas tendientes a promoverlo y asegurarlo.

A nuestro juicio esto sugiere pensar en tres dimensiones:

a. Definiciones, fundamentos y principios bajo los cuales se concibe la labor profesional docente, se diseñan propuestas de DPD y establecen el rol de los diversos actores involucrados.

b. Estrategias y dispositivos de formación. Su diseño, instalación y seguimiento que se entienden a la luz de las particularidades político-culturales de los contextos en los cuales se implementan. Por ejemplo, la escuela y el liceo.

c. Las experiencias de participación de las y los profesores en las iniciativas de DPD, sus consecuencias o resultados. Es decir, si ellas son capaces o no de inscribirse en las definiciones que construyen de sí y en sus prácticas.

Existe un consenso respecto de las limitaciones de concebir a la o el docente como un profesional técnico y a su formación bajo un modelo de capacitación porque apuntan al desarrollo de una división artificial entre teoría y práctica, al rol pasivo y meramente receptivo de las innovaciones y a la descontextualización y falta de pertinencia de las ofertas para enfrentar los problemas reales de la práctica. Por el contrario, el DPD puede ser concebido como un proceso complejo, continuo y vinculado a la persona, a sus fases de desarrollo o trayectoria profesional, al contexto institucional en el cual trabaja, a sus colegas y estudiantes (Ávalos y Bascopé, 2017; Ávalos et al., 2016; Bolívar, 1998).

De esta forma, las iniciativas de DPD deben contemplar que no solo importa lo que creen, quieren y necesitan las y los docentes. Las emociones y sentimientos juegan un papel crucial, así también los ideales de toda clase como motor de la enseñanza. Gran parte del comportamiento de un maestro está guiado inconscientemente por estas tres dimensiones (Korthagen, 2017; Day, 2011).

Estos antecedentes y principios nos llevan a plantear que es sólo en un escenario de colaboración y de relaciones profesionales autónomas donde es posible la construcción, evaluación e intercambio de aquellos conocimientos profesionales que sirven de base para el aprendizaje y mejora, esto básicamente por tres razones:

a. No existe alternativa a la primacía del contacto personal, las y los profesores tienen que renovar sus conocimientos y habilidades, pero también es preciso que dispongan y se les otorguen oportunidades y espacios de reunirse para dar o recibir ayuda, o simplemente para conversar sobre el sentido de la mejora y el cambio.

b. En tiempos diversos, complejos y turbulentos, las relaciones, la construcción de comunidades, más allá del propio centro, son vitales para mejorar la calidad del aprendizaje (Fullan, 2020).

c. Una profunda y efectiva reflexión que vaya más allá de la autocrítica y alteración superficial de acciones para evocar más

bien los ideales, principios y fines que orientan la enseñanza requiere y demanda del colectivo, de la comunidad que desafía y acoge. Como señala Houssaye (2005) “el que se forma, para formarse debe partir de sus propias incertidumbres, de sus propios cuestionamientos” (p. 109).

De esta forma, una cultura reflexiva y colaborativa entre maestros es un factor que favorece el DPD, así también la mejora escolar. Las prácticas individualistas son un obstáculo. El grado de colaboración es un indicador del potencial de cambio y mejora de la escuela (Hargreaves y O'Connor, 2019; Bellei, et al., 2014). Promover la colaboración se asume, además, en esta propuesta como correlato democrático opuesto a prácticas individualistas y de competencia entre profesionales de la educación.

2. EL MODELO INTERCONECTADO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El modelo interconectado de aprendizaje profesional, desarrollado por Clarke y Hollingsworth, (2002), se ha establecido como una herramienta analítica invaluable y precisamente ajustada para la exploración y comprensión de las vías de cambio profesional que las y los docentes pueden experimentar en entornos de aprendizaje y su lugar de trabajo. Este modelo no solo es reconocido por su capacidad para desentrañar la naturaleza compleja del aprendizaje y el DPD, sino que también se propone como un instrumento predictivo. Los autores argumentan que su modelo puede anticipar las posibles secuencias de transformación que pueden ocurrir cuando se introducen nuevas estructuras y programas para el desarrollo profesional, facilitando una mejor planificación y adaptación a los cambios futuros en la práctica educativa.

El modelo interconectado se concibe como un modelo de trayectorias múltiples. Se basa explícitamente en las formulaciones anteriores de una trayectoria única y lineal (Guskey, 2002) y

las engloba proporcionando una herramienta analítica para trazar los diferentes caminos que puede tomar el aprendizaje profesional.

Con un enfoque que presenta múltiples rutas de desarrollo y un fundamento epistemológico centrado en el socioconstructivismo (Boylan, 2018); este modelo reconoce la complejidad del DPD a través de la definición de distintas trayectorias de aprendizaje profesional, organizadas en 'dominios'.

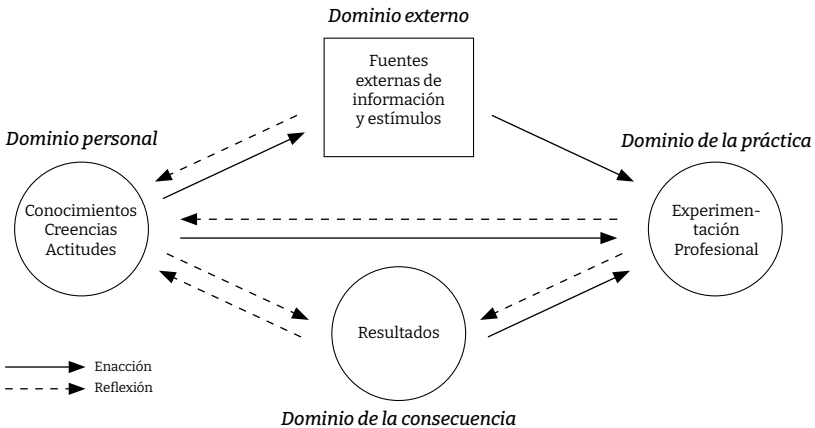
En el modelo de Clarke y Hollingsworth (2002), se reconocen fundamentalmente dos categorías de dominios: el dominio externo, distinguido por su ubicación más allá de la esfera personal del educador, y un conjunto integrado de dominios que incluye el de la práctica, el personal y el de las consecuencias, los cuales colectivamente constituyen el espacio profesional único del docente. El proceso de aprendizaje se facilita mediante diversas rutas que se activan por medio de las vías de enacción y reflexión. La enacción se refiere al acto de aplicar nuevos conocimientos o cambios en las creencias, o la experimentación con prácticas novedosas. Por su parte, reflexionar implica un proceso de pensamiento crítico que conduce a nuevas inferencias, las cuales a su vez catalizan una transformación en las creencias y métodos pedagógicos del docente (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Los dominios descritos por los autores son:

- El Dominio Personal (conocimiento, creencias y actitudes del maestro)
- El Dominio de la Práctica (experimentación profesional)
- El Dominio de la Consecuencia (resultados sobresalientes)
- El Dominio Externo (fuentes de información, estímulo o apoyo).

Su articulación a través de las vías de reflexión y enacción se pueden apreciar en la Figura 1.

Figura 1: El modelo interconectado de desarrollo profesional



Nota: Obtenido de Clarke y Hollingsworth, 2002.

Cada dominio puede marcar el inicio de un proceso de cambio. Cuando un dominio conecta con otro, ya sea a través de las vías de reflexión o enacción, se habla de una *secuencia de cambio*. Cuando esta conexión que vincula a dos o más dominios genera tiene un efecto duradero, se denomina red de crecimiento (Clarke y Hollingsworth, 2002). Por ejemplo, un docente recibe el boletín n°2 del Centro de Liderazgo + Comunidad y descubre una herramienta para enmarcar un problema de práctica. Decide explorar y trabajar esta herramienta con sus colegas, por la vía de enacción, analizando un problema de práctica de manera colaborativa (dominio externo, enacción, dominio de la práctica). Tras ello, evalúa los resultados de la aplicación de la herramienta de enmarcamiento, notando que ayudó al equipo a evidenciar ciertos factores que explican el problema de aprendizaje en el área. El docente desarrolla este ejercicio a través de una vía de reflexión (dominio de la práctica, reflexión, dominio de las consecuencias). Estos elementos, positivos en este caso, le interpelan y le invitan a reflexionar respecto de cómo comprende la colaboración con sus pares y los elementos de la práctica que explican los aprendizajes de sus estudiantes (dominio de las consecuencias, reflexión, dominio personal). Como resultado de esta reflexión decide utilizar la herramienta de manera

continúa e invita a otros colegas a observar los problemas de la práctica que explican los problemas de aprendizaje. Esta nueva acción, movilizadora por el docente, se considera una enacción del fruto de la reflexión sobre el éxito de la estrategia (conectando el dominio personal, a través de enacción, con el dominio de la práctica).

2. METODOLOGÍA

Nuestro estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo en razón que busca aportar a la comprensión de un fenómeno concebido como una experiencia de mejora educativa, profesional, colectiva y situada. Su unidad de análisis son los testimonios y significados construidos comprendiéndolos e interpretándolos como marcos de referencia que pueden ser explicitados por medio de un ejercicio indagativo-reflexivo. Por lo tanto, se concibe como una aproximación plausible para ampliar y actuar en el mundo escolar a través del punto de vista de las y los profesores (Flick, 2018; Hopkins, 2009). Hemos optado por una metodología de estudio de caso único e intrínseco, puesto que permite abordar las especificidades y singularidades propias de una comunidad.

El objetivo es alcanzar mayores niveles de comprensión de una trayectoria intencionada por un proyecto de cambio que se busca implementar, apoyar y acompañar desde el Centro de Liderazgo + Comunidad. De esta forma, el ECU se aprecia pertinente para abordar los fenómenos emergentes que requieren un notable grado de intensidad y un reducido tiempo de estudio (Stake, 2007; Guba y Lincoln, 1981). Los instrumentos empleados en el análisis de nuestro caso fueron las bitácoras de las y los facilitadores que acompañan el proceso de mejora e implementación de la estrategia de estudio de clase por parte del liceo. Además, se ha considerado la entrevista grupal con líderes directivos del liceo (directora y jefe de UTP) y las profesoras y profesores participantes de la experiencia, empleando una técnica de elicitación de los recuerdos (Barton, 2015; Varga-Atkins y O'Brien, 2009). El tipo de análisis es cualitativo de contenido y bajo categorías de configuración mixta (previa

y emergente). Se utilizó el software de análisis cualitativo NVivo14 que nos permitió, además, analizar frecuencias y establecer correlaciones categoriales significativas.

Con la finalidad de responder a las preguntas y objetivos de investigación, la presentación de resultados se organiza en torno a las rutas de cambio y aprendizaje profesional, de acuerdo al modelo propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002). Cada ruta servirá como lineamiento macro ya que explora en profundidad los contenidos reflexivos y emotivos que emergen en la implementación de la experiencia.

2.1. El Liceo Santa Leonor de Talcahuano

El liceo Santa Leonor es un establecimiento educacional que imparte enseñanza parvularia, básica y media científico-humanista. Posee un carácter urbano y su dependencia administrativa es de la Ilustre Municipalidad de Talcahuano, Región del Biobío. Su origen data de 1949 y posee una matrícula aproximada de 530 estudiantes. Su misión educativa se dirige a “Educar a niños y jóvenes capaces de descubrir y desarrollar sus potencialidades a través del currículum, sustentados en una sana convivencia, fortaleciendo la formación valórica y democrática, aportando así al desarrollo de nuestra sociedad” (Liceo Santa Leonor, 2020).

El liceo declara sellos educativos distintivos; la preocupación por la persona: entrega lineamientos con el fin de practicar el buen trato, las buenas prácticas, el respeto mutuo, el respeto al conducto regular, la disciplina, la responsabilidad, el compromiso y el apoyo permanente; actitud participativa: una escuela democrática que propicie el trabajo en equipo, la participación efectiva de los padres y apoderados como colaboradores permanentes del proceso educativo y cuidado del entorno: asume proactivamente la defensa del medio ambiente, promoviendo la sensibilización y concienciación con actitudes y acciones.

En el marco de su participación en el Centro de Liderazgo +Comunidad y, como parte de su proceso formativo para el desarrollo de capacidades de liderazgo, el liceo implementa durante el año 2022 la estrategia de desarrollo profesional docente “estudio de clase”, la finalidad de esta implementación es atender a un problema de práctica identificado y definido colectivamente como “bajo despliegue de prácticas para promover la autonomía estudiantil en la asignatura de matemáticas”. En el caso del Liceo Santa Leonor, participaron del estudio de clases un total de tres profesores de la asignatura de matemática, quienes realizaban clases en séptimo, octavo y segundo medio. El grupo cuenta, además, con la participación de la directora quien actúa como facilitadora del proceso y el jefe de la unidad técnica, quien también es profesor de matemáticas.

El grupo de docentes implementa tres ciclos del estudio de clase, en los cuales se aprecia una evolución tanto a nivel emocional y motivacional, como en la calidad de los procesos de colaboración y reflexión que desarrollan, evidenciado cómo el diálogo pedagógico se fortalece, al igual que la reflexión sobre la práctica, a medida que las sesiones avanzan y disponen de mejor evidencia para tomar decisiones pedagógicas respecto del diseño implementado.

El diseño colaborativo les permite, además, construir y explorar nuevas alternativas y posibilidades de aprendizaje en el diseño de las clases venideras. Durante este proceso, las y los docentes se transforman en agentes activos de su aprendizaje profesional, relevando la posibilidad de aprender a partir de su contexto con las capacidades que dispone el establecimiento. Lo anterior, se desarrolla en un ambiente de confianza y compañerismo, en el que, tanto líderes como docentes, se disponen desde un rol de aprendices, en busca de mejorar sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de impactar en la autonomía de las y los estudiantes, problema de aprendizaje que de manera conjunta habían definido previamente.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se utiliza el modelo de Clark y Hollingsworth (2002) para la organización del análisis, ya que permite observar rutas de aprendizaje y desarrollo profesional en virtud de la conexión de dominios de desarrollo.

Se describen tres rutas emergentes, dos de las cuales conectan solo dos dominios a través de las vías de enacción o reflexión. Una tercera ruta conecta tres dominios a través de las rutas de reflexión y enacción. Solo esta última ruta logra visibilizar el nivel personal del proceso de cambio y aprendizaje.

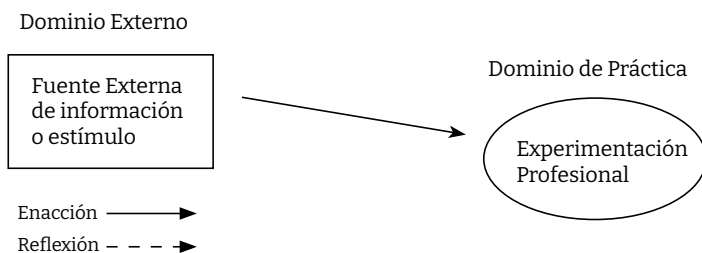
3.1. Ruta 1: del dominio externo al dominio de la práctica, el rol del centro de liderazgo

Esta ruta se despliega en dos dominios, externo y de la práctica (Figura 2). Respecto del dominio externo, se releva al facilitador del centro de liderazgo como un rol clave, que promueve el uso de la estrategia de estudio de clase. Este facilitador es fuente de motivación, al representar a una institución externa de prestigio que respalda la iniciativa:

Una motivación externa para nuestros colegas es ver que estamos siendo apoyados por una institución de prestigio, que ya ha estado ejecutando investigaciones en torno a aquello (Directora).

Por otro lado, el dominio de la práctica se vivencia en la planificación colaborativa y, en el caso del equipo de docentes, en la implementación de los ciclos de estudio de clases. En el caso de los líderes, se vivencia en torno a la estrategia de acompañamiento y apoyo a la gestión de condiciones para la implementación de tal estrategia. Ambos procesos implican oportunidades de experimentación profesional.

Figura 2: Ruta de cambio del dominio externo al dominio de la práctica



Nota: Elaboración propia.

El dominio externo y el de la práctica conforman una ruta que se articula a través de una vía de enacción (Figura 2). A partir de las estrategias de estudio de clase, facilitadas por el centro de liderazgo, los participantes amplían su aplicación a otros niveles educativos, fomentando la experimentación profesional. Así, los líderes escolares impulsan, mediante un camino de enacción, la utilización de estrategias de facilitación en diversos problemas de práctica, intensificando el proceso de desarrollo docente y adoptando un rol de acompañamiento. Este enfoque respalda la expansión de la misma ruta a nivel de los docentes, quienes emplean las estrategias proporcionadas por el centro para fomentar un aprendizaje colectivo y colaborativo, valorando la evolución hacia roles de mayor autonomía:

(...) este semestre nosotros de manera autónoma ya estamos trabajando con otro grupo de educación inicial, donde estamos implementando la evaluación formativa en educación hasta segundo básico. Y para nosotros es un gran desafío, estuvimos utilizando las estrategias que ustedes nos enseñaron y ya tenemos la mitad del camino recorrido, estamos trabajando incluso con los apoderados, están en aquello y tenemos muchos mejores resultados que estos, (...) porque de hecho las colegas tienen un trabajo, un rol mucho más autónomo. En esto, nosotros estamos acompañando, pero ellos avanzan mucho y proponen más ideas y son otro grupo de

profes, pero al ver esto saben cómo ir trabajando, ya conocen el recorrido (Directora).

La ruta de cambio y aprendizaje profesional del dominio externo al dominio de la práctica conllevó, además, en su etapa inicial, la experimentación de diversos sentimientos y emociones por parte de los líderes. Mientras se implicaban en un proceso de enacción que les invita a diseñar y proyectar la implementación de la estrategia de estudio de clases, transitan por emociones cercanas a la incertidumbre y el temor por el éxito que tendrá la innovación, impulsada por el centro de liderazgo:

(...) me sentía con muchos desafíos y preocupación, pero también optimista (Directora).

Implicados ya en el proceso de experimentación profesional y observando tanto su despliegue como el de los docentes participantes en la innovación, los líderes transitan hacia emociones de gratitud y motivación:

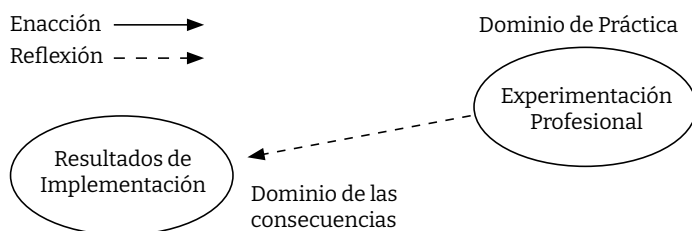
Acá en la ejecución, motivación y profesionalismo, yo veía que los colegas estaban súper involucrados en el sistema (...) (Directora).

La persona nunca estaba sola, si no que siempre había alguien que te trataba de entender o entendía en verdad lo que estaba pasando (Jefe de UTP).

3.2. Ruta 2: del dominio de práctica al dominio de las consecuencias, reflexión y colaboración como catalizadores

La segunda ruta se desarrolla desde el dominio de la práctica hacia el dominio de las consecuencias, a través de una vía de reflexión (Figura 3).

Figura 3: Ruta de cambio del dominio de práctica al dominio de las consecuencias



Nota: Elaboración propia.

El dominio de las consecuencias se representa por los participantes como resultados de experiencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, del propio proceso de aprendizaje docente y de liderazgo. Esto se puede evidenciar en nuevas condiciones de trabajo docente, en nuevos artefactos de diseño de clase y en nuevas formas de relacionarse entre docentes en el contexto de su propio aprendizaje profesional:

Cuando planificamos algo pasan cosas y ahí uno se va sorprendiendo en el camino, de lo que uno planificó se estaba cumpliendo un poco y que hay cosas que claro que no se dan (Docente 2º medio).

Había un diálogo profesional que no se genera con normalidad o cotidianeidad en el aula y entre pares de distintos roles y funciones (Directora).

La ruta que se establece entre dominios de la práctica y consecuencias (Figura 3) se moviliza a través de una vía de reflexión, vale decir, desde el examen cuidadoso de los resultados observados a partir del proceso de experimentación. Este tipo de reflexión sobre la acción se complementa con procesos de reflexión vinculados al nivel de conductas y competencias. Asimismo, la ruta es altamente catalizada por componentes de colaboración. En efecto, la articulación entre docentes propia del estudio de clases

promueve un aprendizaje colegiado que hace posible el propio proceso reflexivo:

También pensé en estos días como de repente averiguar esos errores. Yo creo que ahí también se promueve en uno mucho la autocrítica, como que hay una reflexión super profunda, también en que uno dice, esto lo está haciendo mal y a la colega le sale bien; por qué no lo podría a lo mejor yo adaptar a lo que yo hago, y como que también se genera un enriquecimiento super profundo en uno, que desde la parada también de que uno también tiene que ir transformando nuestras prácticas (Docente 7^{mo} año).

La observación de los directivos sobre la reflexión es coincidente. La conciben como un proceso orientado a la acción por sobre otras dimensiones, tales como las motivacionales o emocionales. Específicamente, en esta perspectiva, se observa un estilo de reflexión marcado por la autocrítica, que surge a raíz de la observación del desempeño de sus colegas durante la implementación de innovaciones o propuestas de enseñanza y aprendizaje que se han desarrollado de manera colaborativa en el contexto de la estrategia del "estudio de clase".

Si bien esta ruta de aprendizaje está movilizada por reflexión sobre la acción, el componente emocional emerge como un mediador del proceso de aprendizaje profesional, que subyace el cambio desde el dominio de la práctica, hacia el dominio de las consecuencias, para los docentes, en el cual los procesos de colaboración durante la implementación del estudio de clases son catalizadores de su aprendizaje:

La reflexión en torno a la clase es la etapa que personalmente más me abre la cabeza porque me genera muchas discusiones internas (...) me genera muchas preguntas, entonces siempre como que mi cabeza vuela... ¿Qué es?, ¿cómo? y ¿esto? ¿por qué esto? Y fueron como muchos splash... Sí enormes, enormes ideas y proyecciones, proyecciones, y eso me genera más

curiosidad y en lo personal me emociona un montón. Es como que no podría nombrar una emoción. Creo que hay muchas cuando uno descubre cosas, y las logra discutir... entre todos (Docente 7^{mo} año).

Al mismo tiempo, esta ruta permite acentuar dos elementos que emergen y son altamente significativos. En primer lugar, la carga emocional que implica la experimentación profesional. En efecto, la preocupación e incertidumbre presente en el diseño e implementación de algo nuevo son evidentes. Al implementar un diseño colaborativo de clase, la experimentación profesional y la observación de resultados adquiere un cariz colaborativo que no solo cataliza, sino hace posible esta ruta de desarrollo profesional:

Creo que en esta etapa a mí me genera bastante preocupación (...). Nosotros los profesores, somos muy estructurados, muy cuadrados, muy buenos para planificar y que todo funcione. Pero al mismo había incertidumbre (...) yo personalmente me moví por esas dos emociones como un poco incoherentes (Docente 7^{mo} año).

Luego, lo emotivo y sentimental son también aspectos cruciales para los directivos. Identifican un temor inicial, asociado a las dudas e incertidumbres que despierta una estrategia que no se conoce en sus exigencias.

Sentía mucha responsabilidad por organizar esto, además un poco de temor también de llevarlo bien a cabo. Porque de alguna manera se supone que yo era la que organizaba el equipo y era mucha responsabilidad porque era primera vez que implementamos esta estrategia (...) y tampoco sabía lo que se venía después. Para mí había temor de poder cumplir con las expectativas de mis colegas (Directora).

Sumado a lo anterior, de los relatos se desprende que, durante la implementación de la estrategia, emociones vinculadas al temor emergen a partir de conceptos como el “prestigio” —en este caso de

la Universidad acompañante del proceso— y al “sumar apoderados”. La relación con la universidad refiere a un tipo de vinculación o articulación con redes externas que consideran promotoras del cambio o mejora y esto puede ser comprendido, en esta ruta, como una evaluación que realiza el liceo de sus recursos para responder a las expectativas que se esperan de sus docentes para desarrollar la estrategia. Por su parte, la referencia a las y los apoderados alude a la identificación de un desafío permanente para el liceo y a las dudas que despierta en las y los profesores el cómo hacerlos parte de la estrategia y mejora:

Ya para nosotros un gran desafío, estuvimos utilizando las estrategias que ustedes nos enseñaron y ya tenemos la mitad del camino recorrido, estamos trabajando incluso los apoderados están en aquello y tenemos muchos mejores resultados que estos, así que sí hay que presentarla en alguna parte está bueno, está muy bueno, de verdad porque de hecho las colegas tienen un trabajo, un rol mucho más autónomo (Directora).

Al contrario, el temor o incertidumbre inicial da paso a emociones vinculadas a la alegría y satisfacción, al comprobar el compromiso de las y los profesores por asumir el desafío de mejora involucrado en la estrategia de estudio de clase y que refiere, particularmente, a alcanzar mayores niveles de autonomía de las y los estudiantes. El “orgullo” por su parte, corresponde al sentimiento de reconocimiento al constatar que la estrategia comienza a dar sus frutos en lo que refiere a un cambio en el “enfoque de acompañamiento” que se realiza entre profesores, en particular al fortalecerse el trabajo colaborativo:

Yo sentí orgullo porque muchas veces cada uno desarrolla sus roles, pero no siempre podemos ver o estar involucrados directamente en lo que desarrolla el otro colega. Entonces al poder cumplir con esto y el estar trabajando en conjunto, entrar al aula o bien reflexionar en torno a sus prácticas, yo me sentía muy orgulloso (Jefe de UTP).

Por otro lado, la experimentación profesional de los docentes es, al mismo tiempo, un ejercicio de experimentación profesional para los propios líderes. Al proponer y movilizar las estrategias que facilita el centro de liderazgo, desarrollan procesos de acompañamiento, los que no logran anticipar su alcance, siendo sorprendidos por los docentes implementadores quienes van más rápido que ellos:

Las otras estrategias que se planteaba y que nosotros conocemos son las que hemos desarrollado directa o indirectamente en nuestras distintas actividades, entonces teníamos que plantearnos alguna estrategia que fuese distinta y que también le llamara la atención a los colegas y además el estudio de clases igual es por medio del trabajo colaborativo con un objetivo en común y pensábamos que esa estructura nos iba a servir, además ir a observar después al aula todos juntos, ir mejorando las clases por medio de las planificaciones en conjunto también entendíamos que le daba un valor agregado a lo que se estaba problematizando y lo que se está intentando resolver (Directora).

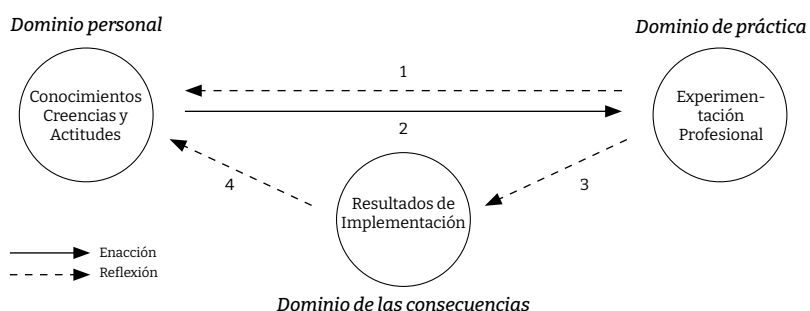
3.3. Ruta 3: del dominio personal, de la práctica y consecuencias, aprendizaje profesional

Finalmente, la tercera ruta inicia en el dominio de la práctica mediante la planificación e implementación de la propuesta de innovación. Esta se vincula al dominio personal a través de un camino reflexivo que busca anticipar las posibles respuestas de los estudiantes.

Posteriormente, se conecta con el dominio de las consecuencias al evaluar los resultados de la implementación en los estudiantes, lo cual, de manera reflexiva, se vincula nuevamente con el dominio personal al observar los elementos de cambio tanto en los estudiantes como en sus propias capacidades (Figura 4):

Porque no es vieja la interacción cuando uno planifica y lo lleva a la práctica, era una respuesta, como cuál eran las posibles respuestas de nuestros estudiantes frente a la propuesta, entonces los estudiantes siempre nos sorprenden y también la sorpresa de encontrarnos con situaciones distintas con mi compañera, fue, fue todo eso como un continuo. Mirar de una forma distinta... (Docente 8^{vo} año).

Figura 4: Ruta de cambio del dominio personal, de la práctica al dominio de las consecuencias



Nota: Elaboración propia.

El dominio personal dio cuenta de un sistema de conocimientos, actitudes y creencias que se articulan en tres ámbitos. Por una parte, un conjunto de creencias pedagógicas respecto del conocimiento sobre los intereses de las y los estudiantes y su vínculo con las actividades de aprendizaje y la respuesta de los aprendices. Luego, un conjunto de creencias respecto del trabajo entre pares sobre el sentido de la colaboración y la capacidad de movilizar el trabajo propio y el de otros, que ayuda a salir de la práctica solitaria de enseñar. Finalmente, un conjunto de creencias de liderazgo sobre el profesionalismo y la agencia individual de los docentes que no logra transitar hacia una agencia colectiva, lo que les implica la gestión continua de las condiciones y motivación para el trabajo colaborativo:

También voy conociendo a estos chicos y voy aprendiendo qué es lo que está trabajando mi colega, para seguir implementando,

cierto en mi planificación, en mí, en mi quehacer... y uno nunca ha dejado de aprender como profe, como son estas nuevas generaciones (Docente 2^o medio).

Sentir que en realidad estaba siendo un aporte al trabajo y, no lo digo yo, sino que en realidad es la sensación en realidad si uno puede conversarlo, (...) es lo fundamental desde el punto de vista de ese sentido, el trabajo de equipo. Ehh, nos saca de la isla. En realidad uno en la misma conversación siempre hay algo positivo y mejor a lo que uno está haciendo, que si lo hace solo (Docente 8^{vo} año).

Siempre tiene que estar alguien del equipo de gestión guiando porque (...) son todos pares, entonces uno puede decir "no, es que sabes que hoy día no puedo porque tengo que realizar pruebas" no hay alguien que le diga, no usted no puede esto es más importante, eh si esos detalles todavía incluso (Directora).

A su vez, el dominio personal da cuenta de la movilización del componente emocional, vinculado a las creencias de los docentes respecto de la planificación y ejecución de la clase y la respuesta de los estudiantes; su percepción del trabajo colaborativo, al sentir que se es un aporte al trabajo de los demás, por medio de la experimentación en un proceso de innovación y al dar cuenta de su constante motivación por su aprendizaje profesional y cómo éste impacta en el aprendizaje de sus estudiantes:

que increíble hablar de emociones, como que los profesores de matemáticas, tenemos cierta línea estructurada, a mí me generó un montón de interés, estaba súper curiosa, y cada vez que hacíamos una clase o bien la hacía yo, o la observaba, era como que nada se me arrancara. Estaba super atenta... esto igual, y a lo mejor está sonrisa es una evidencia de algo, el análisis cualitativo siempre es súper interpretativo, entonces, hay que estar súper atento a no generar símbolos, sino que sea lo más... eh objetivo posible, entonces ahí es donde uno trata como de

ponerse en distintos escenarios y cómo mirar por distintos lados porque todo es mucha información (Docente 7^{mo} año).

Mirar de una forma distinta, pues para mí en general. Momentos de sorpresa, grata sorpresa (Docente 8^{vo} año).

Yo miro un poco más macro el proceso y las instancias. Finalmente creo que alegría, reflejada porque el equivocarse también es parte de lo que nos ocurre, al haber logrado todo un proceso que tiene algo distinto, que es pensar nuestro trabajo de un de un nivel tanto superior al que nosotros normalmente estamos por las condiciones. No tenemos esta oportunidad y todo antes del proceso, de todo lo que se vivió (Docente 8^{vo} año).

Trabajar colaborativamente con los colegas me hizo sentir, ehh muy niña en esto de aprender de una forma mucho más potente, más significativa, más enriquecedora... (Docente 7^{mo} año).

CONCLUSIONES

Analizada la experiencia, podemos concluir que las y los docentes del liceo Santa Leonor nunca habían experimentado una colaboración efectiva, por lo que la experiencia de implementación de la estrategia de estudio de clase —fuertemente respaldada por la dirección y la unidad técnico-pedagógica— tensiona una forma de trabajo de carácter individual. La estrategia actúa como un factor movilizador del proceso de aprendizaje profesional, como un estímulo externo que tiene algunas distinciones de los modelos tradicionales de promoción, como el acompañamiento de un facilitador permanente por parte del Centro de Liderazgo +Comunidad.

En el proceso de implementación de la estrategia, la reflexión está orientada fundamentalmente a las competencias docentes. Dada las limitaciones del estudio, no podemos señalar la existencia de otros niveles o focos señalados por autores como Korthagen (2017), por ejemplo: misión, identidad, etc. En este sentido, la experimentación

con la estrategia se da, particularmente, en la planificación de la implementación a través de diagnósticos, objetivos, supuestos, etc. Por su parte, emociones tales como la inseguridad y el temor inicial emergen como contrasentidos al compromiso que se les demanda por parte de los líderes, pero luego da paso a la satisfacción y el reconocimiento.

Otro impacto observado es en las capacidades de liderazgo, pero este adquiere un sentido casuístico en tanto no permiten generar condiciones permanentes para asegurar la sostenibilidad de los cambios. Los líderes también están experimentando una forma distinta de desarrollar su rol de gestión, desde la coordinación de condiciones (tiempo y espacios) a la construcción-promoción de visiones compartidas y formas de trabajo colaborativas. Sus prácticas expresan hoy una disposición para desafiar a las y los docentes y a ellos mismos a involucrarse de forma permanente en el quehacer pedagógico de sus docentes. Lo motivacional está presente, particularmente, en principios que configuran el trabajo pedagógico concebido como colaborativo, del aprendizaje y del desarrollo profesional como un trabajo colectivo y situado. Otras referencias a ideales o las y los estudiantes como centro del trabajo no se señalan. Por su parte, la emocionalidad del quehacer docente es algo que se experimenta y que se aprecia, pero no como una dimensión que se comprenda o visualice formando parte consustancial del aprendizaje profesional o como condición a desarrollar desde un liderazgo.

Bajo los principios del modelo interconectado para el DPD se observan tres rutas de cambio seguidas por el liceo, estas articulan los dominios en diferentes claves a través de las vías de reflexión y enacción. Sin duda las rutas 1 y 2 son poco sofisticadas, ya que conectan relaciones en una dinámica de *input* y *output*, por lo que se puede suponer que serán dinámicas que con el tiempo serán abandonadas. La orientación que entrega el Centro de Liderazgo +Comunidad es examinada e implementada en un ciclo de experimentación profesional (ruta 1), pero no releva un proceso saliente que dé cuenta de una reflexión profunda sobre los conocimientos

o creencias personales o cómo estas se ven afectadas. Por otro lado, la implementación de un ciclo de estudio de clase genera una serie de resultados que son analizados por vía de reflexión (ruta 2), pero que tampoco generan un vínculo más significativo respecto de las creencias personales sobre el proceso. Solo la ruta 3 evidencia este fenómeno reflexivo, ofreciendo una red de crecimiento (Clarke y Hollingsworth, 2002) que vincula la reflexión a un proceso que logra conectar los supuestos y creencias de los docentes con sus prácticas y los resultados de estas. Este nivel de reflexión sobre la práctica, noción atribuida a Schön (1983) es altamente deseable y debería ser uno de los propósitos de los procesos de aprendizaje.

Estos resultados, si bien expresan cambios a nivel del sentido colaborativo del trabajo tanto en líderes como docentes, también evidencian claros desafíos para la apuesta formativa que se realiza desde el Centro de Liderazgo + Comunidad. En este sentido, el trabajo de facilitación es crucial para orientar el trabajo de la escuela bajo nuevos principios. La presencia y disposición del o la facilitadora para otorgar apoyo permanente son factores que otorgan legitimidad al acompañamiento, estimula y brinda seguridad ante la experimentación de nuevas estrategias, permitiendo que el proceso de colaboración que se inicia tensiona prácticas y visiones individualistas. Sin embargo, ante el peso de una cultura de trabajo previamente instalada y exigida por marcos normativos como el de la evaluación docente, estimamos que sólo la actuación coordinada de los distintos actores del sistema involucrados en el DPD podrá asegurar condiciones propicias para dar sostenibilidad a los cambios hoy observados, de lo contrario los esfuerzos solo operarán como estímulos fragmentados.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B., Cerda, A. M. y Veas, J. (2016). Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. *Docencia*, 60, 15-24. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf

- Ávalos, B., y Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Barton, K. C. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Bellei, C., Valenzuela, J P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* LOM editores.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria. Desarrollo personal y formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (eds.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp.163-191). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Cide. <https://www.researchgate.net/publication/293158331>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. y Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Sineace. Documento académico. http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6351/Fullan_La%20gesti%C3%B3n%20del%20cambio%20y%20la%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 1-18. <https://mted.merga.net.au/index.php/mted/article/view/206>
- Guerra, P. y Plaza, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesoras y profesores en Chile: ¿Entramado en la política del accountability? *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 123-137. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4909>
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (S/F). *Estudio de Clase. Serie: Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional*. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-de-clases.pdf>
- Guba, G. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A y O'Connor, M. (2019). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hopkins, D. (2009). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Fundación Chile.
- Houssaye, J. (2005). Peut-on parler d'une problématisation pédagogique? *Recherche et Formation*, 48, 107-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2067>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Leithwood, K., Sun, J. y Schuckmaker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Leitwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Ley N° 20.903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Abril 1, 2016, *Diario Oficial [D.O.]* (Chile).
- Liceo Santa Leonor de Talcahuano (2020). *Proyecto Educativo Institucional 2020-2023*. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4712/ProyectoEducativo4712.pdf>

- Murata, A. y Takahashi, A. (2002). *Vehicle To Connect Theory, Research, and Practice: How Teacher Thinking Changes in District-Level Lesson Study in Japan*. <https://eric.ed.gov/?id=ED471780>.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Takahashi, A., y McDougal, T. (2016). Collaborative Lesson Research: Maximizing the Impact of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Varga-Atkins, T., y O'Brien, M. (2009). From drawings to diagrams: Maintaining researcher control during graphic elicitation in qualitative interviews. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 53-67. <https://doi.org/10.1080/17437270902759998>
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1). <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>

La evaluación desde la concepción
de educadoras y docentes:
Experiencias en el marco de un proyecto
de evaluación formativa

Alicia Zambrano D.
Paulina Martínez M.

RESUMEN

Se presenta una experiencia de evaluación formativa realizada con educadoras y docentes que se desempeñan en primer año básico, en el marco de un Proyecto desarrollado durante el año 2022, en dos comunas de la región de los Ríos, en el Sur de Chile. A través de los talleres nos acercamos a evidenciar cómo educadoras y docentes conceptualizan la evaluación formativa. El estudio se realizó basándose en los lineamientos y criterios del Modelo de Desarrollo Profesional Docente, considerando que se trata de un contexto particular del aprendizaje; lo anterior se considera relevante desde la perspectiva curricular de la primera infancia. La metodología utilizada se centró en reflexión, trabajo colaborativo y diálogo pedagógico, tributando a acciones formativas continuas, tendientes a la mejora y el avance de sus prácticas evaluativas. Los desempeños de las educadoras y docentes evidenciaron una mayor comprensión en el manejo de estas temáticas, a su vez la promoción del diálogo pedagógico y la retroalimentación entre pares promovió la profesionalización continua.

Palabras clave: Aprendizaje, competencias, docente, evaluación, reflexión.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se describe una experiencia docente desarrollada durante el primer y segundo semestre del año 2022, en un equipo de educadoras y docentes de dos comunas de la región de los Ríos, en el marco del proyecto de Vinculación al Contexto Escolar, correspondiente al cuarto objetivo del Plan de Implementación del Fondo basal por desempeño, de la Universidad Austral de Chile (FID), teniendo como propósito fortalecer nexos con los establecimientos educacionales a través de iniciativas que vinculan el quehacer de la academia con la comunidad escolar y atienden problemáticas específicas a través del proyecto en escuelas públicas.

Los cambios sociales, hallazgos y avances teóricos de distintas disciplinas que apoyan la pedagogía, especialmente de las neurociencias, han evidenciado lo que sucede en etapas tempranas del desarrollo de los niños y niñas, además de la manera que influyen en la estructura cerebral, afectando la diferenciación y función neuronal. Estos argumentos implican un desafío y responsabilidad para la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, siendo un referente técnico fundamental en los primeros años de vida (Ministerio de Educación, 2018).

La investigación en la etapa del párvulo ha buscado reducir brechas de aprendizaje, respecto a los objetivos a lograr, especialmente desde el contexto de planificación y evaluación, respondiendo a las características y necesidades de los niños y niñas y a sus prácticas pedagógicas de calidad (Stiggins, 2004).

Este trabajo se enmarca en el proyecto “La evaluación formativa, una instancia para educadoras de párvulos y docentes de primer año: Soporte permanente para aprendizajes construidos en pandemia” adjudicado por el FID UACH, el cual ha tenido como propósitos:

- Promover la evaluación formativa en los docentes, desde una mirada sistémica e inclusiva; considerando los ritmos de apren-

dizaje heterogéneos, el contexto de pandemia y los tiempos de paralización de clases presenciales.

- Fortalecer el desarrollo profesional y situado; permitiendo a las educadoras y docentes el diseño de experiencias de aprendizaje de calidad, confianza en las capacidades institucionales, trabajo colaborativo, instancias de reflexión y articulación por medio de los talleres planificados.

Esto se articula con los lineamientos del Modelo de Formación Profesional Docente en Chile, que insta a desarrollar espacios reflexivos y colaborativos que contribuyan a la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas, como también a la profesionalización continua (Ley.21.903).

1. EVALUACIÓN FORMATIVA COMO SOPORTE EN PROCESOS QUE INVOLUCRAN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Las implicancias de esta investigación buscan, generar un espacio, una oportunidad para el diálogo pedagógico en torno a la evaluación formativa entre educadoras de párvulos y docentes. Dado que desde los planteamientos de diversos autores promueven el crecimiento profesional continuo, la movilización de saberes pedagógicos, la colaboratividad, el análisis integrado de los fenómenos sujetos a la enseñanza y aprendizaje, y, por ende, a la mejora de las prácticas docentes.

La evaluación formativa, puede entenderse como una investigación continua sobre el proceso de aprendizaje, en función de su constante monitoreo y ajuste. Es por ello, que las actividades de enseñanza que se ofrecen a nuestros estudiantes efectivamente derivan en el aprendizaje deseado (Wiliam, 2011b).

Desde una revisión de literatura, existen diversas conceptualizaciones en torno a la evaluación, estas dependiendo de las

implicancias que se le atribuya en el aprendizaje teniendo un enfoque de resultados más que el formativo. En nuestra investigación apuntamos a una evaluación formativa, de cómo el docente genere prácticas adecuadas para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Algunas consideraciones en torno a la evaluación formativa la definen cómo prácticas que se realizan en el aula, siendo formativas cuando la evidencia del desempeño de las y los estudiantes se utiliza para la toma de decisiones, pudiendo ser mejor fundadas de las que habrían tomado sin tener una evidencia (Black & Wiliam, 2009).

Estos planteamientos, fueron temáticas abordadas con las participantes de los talleres, en la medida de potenciar el proceso evaluativo y recoger diversas evidencias que fortalezcan las prácticas evaluativas en el aula. Siendo un factor preponderante para trabajar, evidencias recogidas de manera informal, y que podría aprovecharse formativamente, como, por ejemplo: dibujos, gráficos, conversaciones, lenguaje corporal, etc. (Ruiz-Primo, 2011).

Los estudios e investigaciones han buscado identificar qué estrategias pedagógicas aportan más a los aprendizajes de las y los estudiantes coinciden en que la evaluación formativa es una de las prácticas de mayor impacto en esto (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Por su parte Rebeka Katzkovicz, en su investigación, analizó las prácticas de los docentes y dentro de sus hallazgos, sostuvo que existe la necesidad de contar con ámbitos de formación y reflexión profesional para los docentes, para mejorar sus estrategias en el aula y, a través de ellas los aprendizajes de sus estudiantes (2010). Si bien parecen fácil de implementar, en la realidad es muy difícil aplicar prácticas formativas, debido a que muchas veces, los docentes adquieren prácticas más tradicionales, siendo poco frecuentes en el aula instaurar una Cultura evaluativa formativa, por ello, fue uno de los aspectos considerados abordar con mayor profundización con las participantes del proyecto.

Esto es coincidente con los que plantea, Carless (2005) quien, propone un conjunto de factores, agrupados en tres niveles, para lograr cambios en las prácticas de evaluación:

Nivel de los conocimientos y creencias de los maestros. Conocimiento de los principios de la evaluación formativa. Congruencia entre valores y creencias de los profesores y los principios de la evaluación formativa.

Nivel de la escuela (micro). Cambios en los usos de la evaluación y en la cultura evaluativa; apoyos a profesores, adecuación de aulas, etc.

Nivel del sistema educativo (macro). Existencia de grupos en que los profesores discutan sus prácticas. Clima de reforma curricular. Iniciativas de cambio por parte de las instancias pertinentes. Políticas educativas congruentes con evaluación formativa (Carless, 2005).

Desde de estas perspectivas, podemos posicionarnos en que la evaluación formativa involucra una mejora sostenida de los aprendizajes, focalizando su accionar en las habilidades y las formas en como aplican las estrategias diseñadas y mediadas de acuerdo a un nivel específico por parte de los docentes. En este sentido, la reflexión entre pares actúan como un dispositivo hacia la mejora educativa en los diversos niveles para la mejora sistemática de sus prácticas de evaluación.

A su vez, el desarrollo profesional docente involucra instancias de trabajo colaborativo, espacios de reflexión pedagógica, espacios para la práctica situada, análisis y estudios de clases, seguimiento a las mejoras y las estrategias implementadas, entre otras acciones que conllevan el crecimiento de la labor docente y del desarrollo institucional, modificando culturas asociadas a los procesos de evaluación formativa y de la mejora de la práctica pedagógica.

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento

fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (Ministerio de educación, 2019, pág. 2).

Contamos, por tanto, con herramientas que exhortan a los docentes a compartir sus experiencias en diálogos pedagógicos en los cuales es posible traducir los fenómenos del aprendizaje escolar en contenidos, habilidades y actitudes posibles de ser transferidos curricularmente.

Por lo tanto, las actividades de evaluación formativa deben estar bien asentadas dentro de la estrategia de monitorización de la enseñanza. Esto constituye el primero de los cuatro niveles de la evaluación formativa que plantean otros autores, el saber, el nivel centrado en los ajustes en el planteamiento pedagógico del profesor (Popham, 2013). Estos enfoques han contribuido en la investigación y fueron abordados y profundizados en los talleres de apropiación realizados con las educadoras de párvulos y docentes, siendo un eje estratégico para la transformación y reflexión entre pares, desde sus experiencias que apuntan a fortalecer su cultura evaluativa desde el ámbito formativo.

2. CONTEXTO QUE JUSTIFICA LA PROPUESTA FORMATIVA

La situación de pandemia en Chile, a inicios del 2020, generó incertidumbre en los equipos pedagógicos, debido a cuarentenas prolongadas y a diversos desafíos para la continuidad de los aprendizajes. Este escenario obligó a sostenedores, directores y docentes a buscar estrategias que permitieran trabajar en modalidad distancia, que evitaran poner en riesgo la salud de niños y niñas.

Destacamos los planteamientos de Darling-Hammond (2012) coincidentes con la actual Reforma Educacional y con nuestro enfoque formativo, abriendo un proceso de reflexión respecto al rol del docente y a una mejora de sus procesos evaluativos,

siendo factores que generan buenas prácticas (Ávalos et al., 2010; Barrenechea, 2010; Boza y Toscano, 2011).

Lo anterior derivado de la preocupación por la competencia pedagógica en Chile de los procesos de formación y desempeño docente, los cuales se relacionan con la creciente percepción de que los fallos en el currículum de formación, recargado y segmentado, más la escasa relación entre lo enseñado y lo requerido para un buen desempeño en las escuelas, son algunas de las causales más importantes, que implican reformular prácticas y mejorar las capacidades de los docentes (Ávalos et al., 2010).

Estos planteamientos, nos llevaron a generar una línea de trabajo reflexiva en la que tanto educadoras como docentes profundizaran en torno a sus prácticas pedagógicas y cómo hacerlas desafiantes para el niño y niña; del mismo modo, que alcanzaran mejores expectativas hacia el logro de aprendizajes. La finalidad pedagógica de estos talleres, por tanto, se orientó a producir conocimiento sobre una realidad social, particular, considerando además las horas no lectivas con las que cuentan las docentes, para estos fines. Siendo las actividades formativas un derecho adquirido por las profesionales para un avance en el desarrollo profesional (Ley, 21.903).

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación es de corte cualitativo (Sandín, 2003) y tiene como contexto los procesos de evaluación de docentes de escuelas públicas de la región de los Ríos, Chile. A través de sus percepciones plasmadas por medio del Taller de Diagnóstico que entregó un panorama situado en relación con los procesos evaluativos en sus escuelas y jardines, se invitó a trabajar en el proyecto a 14 escuelas; finalmente, 8 de ellas mantuvieron constancia hasta finalizar el proceso.

3.1. Muestra

Se trabajó con ocho escuelas de dos comunas de la región de los Ríos con educadoras y docentes de primer año, que imparten clases en los niveles de transición (NT1, NT2) y primer año básico. Los jardines infantiles que participaron cuentan con administración delegada (VTF). En total, el diagnóstico fue respondido por ocho docentes. El profesorado ha participado de manera voluntaria, desinteresada y otorgando consentimiento. Asimismo, y con el objeto de ser respetuosos con el trabajo realizado, se ha asignado un código a cada docente participante. El diagnóstico se estructuró en base a preguntas distribuidas en dos talleres, tal como muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Preguntas en torno a las temáticas de los talleres

Temáticas de los talleres implementados	Preguntas formuladas
Taller 1 Generación de espacios de reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas evaluativas.	a) ¿Qué cultura evaluativa tiene su escuela?
	b) ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica?
	c) ¿Qué hace usted en el proceso evaluativo?
	d) ¿Cómo participan el niño y la niña en su proceso evaluativo?
Taller 2 Definición y ejemplos de técnicas de evaluación, desde instrumentos.	e) ¿Cuáles son los instrumentos evaluativos que usted utiliza?
	f) ¿Qué cantidad de tiempo programa en su establecimiento para dialogar en torno a este proceso?

Nota: Elaboración propia.

A lo largo de la implementación de los talleres se relevó la importancia de contar con instrumentos que permitieran la reflexión y análisis de los procesos evaluativos; por ello, los talleres

fueron el espacio para recopilar información de cómo cada participante conceptualiza la evaluación y los procesos que implica. El diagnóstico constató sus reflexiones y facilitó el trabajo autónomo, así como también la sistematización de las respuestas referidas a: cultura, grado de participación, utilidad y tiempos que implican los procesos de reflexión.

Dado que el proyecto se centró en una metodología cualitativa, a la hora de seleccionar el tipo de análisis de los datos recogidos del Taller 1 "*Generación de espacios de reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas evaluativas*" se establecieron los procedimientos a aplicar. Los cuáles fueron:

a) Para el análisis de contenido se ha seguido un procedimiento deductivo-inductivo a partir de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), con el fin de establecer una serie de categorías que describen los datos recogidos, dando respuesta a las preguntas planteadas en la investigación (Sandín, 2003; Hernández et al., 2006).

b) En segundo lugar, se procedió a codificar, categorizar y clasificar la información derivada de la recolección de datos del diagnóstico, obtenido como producto final del Taller 1. El proceso de categorización y análisis se ha desarrollado en dos fases: en primer lugar, se realizó el análisis de las respuestas de los participantes y luego se determinaron las categorías (Miles y Huberman, 1994; Sandín, 2003).

c) En tercer lugar, se consideraron tres talleres en los que se abordaron temáticas en torno a la conceptualización y conocimiento de las prácticas pedagógicas evaluativas. En general, los talleres se distribuyeron de la siguiente forma: "Taller de diagnóstico", "Taller de abordaje de componente curricular y de instrumentos de evaluación" y, por último, "Taller de sistematización de experiencias pedagógicas evaluativas, a través de una matriz de reflexión crítica".

De acuerdo con la finalidad de esta investigación, se consideró la elaboración de un *dossier* producto en el que se compartieron las experiencias pedagógicas evaluativas de las participantes del proyecto.

De los talleres, se seleccionaron tres estrategias para recoger información:

a) Elemento de diagnóstico: Esta estrategia fue incorporada para contar con un conocimiento previo en cuanto la conceptualización que tienen los y las docentes respecto al uso de la evaluación, desde un enfoque formativo y valorando las competencias alcanzadas a través de su desarrollo profesional. El levantamiento de este foco favoreció a percibir su nivel de apropiación y conocimiento con respecto a la evaluación, desde sus prácticas habituales, siendo una línea base de información.

b) Taller de perfeccionamiento continuo: Se diseñaron tres talleres de apropiación para dialogar y realizar un trabajo colaborativo que favoreciera la reflexión de sus prácticas en el aula en torno a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tributando al Modelo de Formación Docente, desde acciones formativas que aportan al mejoramiento de intervenciones para la transformación de las prácticas de los docentes.

c) Producto final: Se diseñó un formato colaborativo para que cada equipo registrara su experiencia de aprendizaje y fuese además un documento de sistematización que visibilice buenas prácticas de educación parvularia y educación básica. Finalmente, la intencionalidad de este producto tendió a dar a conocer la diversidad de experiencias docentes, además de advertir las distintas formas de expresión de prácticas evaluativas en ambos niveles educativos.

De acuerdo con la finalidad de esta investigación, se consideró la elaboración de un *dossier* producto en el que se compartieron las experiencias pedagógicas evaluativas de las participantes del proyecto.

De los talleres, se seleccionaron tres estrategias para recoger información:

a) Elemento de diagnóstico: Esta estrategia fue incorporada para contar con un conocimiento previo en cuanto la conceptualización que tienen los y las docentes respecto al uso de la evaluación, desde un enfoque formativo y valorando las competencias alcanzadas a través de su desarrollo profesional.

b) Taller de perfeccionamiento continuo: Se diseñaron tres talleres de apropiación para dialogar y realizar un trabajo colaborativo que favoreciera la reflexión de sus prácticas en el aula en torno a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Producto final: Se diseñó un formato colaborativo para que cada equipo registrara su experiencia de aprendizaje y fuese además un documento de sistematización que visibilice buenas prácticas de educación parvularia y educación básica.

Tabla 2. *Establecimiento y tramo curricular en que se desempeña el profesorado participante*

Tipo de establecimiento	Tramo curricular	Participante
Jardín Infantil	2° nivel	Educadora 1
Jardín Infantil	1° nivel	Educadora 2
Jardín Infantil	1° nivel	Educadora 3
Jardín Infantil	1° nivel	Educadora 4
Escuela	1° básico	Docente 1
Escuela	1° básico	Docente 2
Jardín Infantil	2° nivel	Educadora 5
Jardín Infantil	2° nivel	Educadora 6

Nota: Elaboración propia.

A través de la presentación de temas se pretendía que las docentes manifestaran sus ideas y percepciones, respecto a diferentes ámbitos de la evaluación y comentaran cómo desarrollan sus prácticas evaluativas en el aula. Siguiendo los planteamientos de Sandín (2003), los talleres se estructuraron en base a tópicos a través de unidades de análisis y, posteriormente, se elaboraron los códigos correspondientes. Tal como muestra la Tabla 3.

Tabla 3. *Tópicos de Diagnóstico*

Tópicos abordados
Sistema de evaluación del centro: hace referencia a información sobre la existencia o no, de algún mecanismo que implemente una cultura evaluativa en el centro educativo.
Utilidad de la evaluación: Cuál es el significado connotativo que el/la docente brinda a los diferentes tipos de evaluación: inicial, procesual y final.
La evaluación de la participación: Conocer la percepción de los involucrados respecto a los factores que inciden en la dinámica educativa en el aula.

Nota: Elaboración propia.

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA, IMPLICANCIA DE LOS TALLERES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Tanto en este apartado deseamos contextualizar aspectos estructurales del proyecto y sus finalidades, actividades y resultados esperados para entender su contribución al desarrollo profesional docente. La Ley General de Educación (Ley 20.370) reconoce:

Artículo 28.- Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes.

La evaluación, desde un ámbito formativo, surge para visibilizar la mirada de educadoras y docentes desde sus competencias, en una perspectiva de desarrollo profesional, para transformar su quehacer pedagógico en el contexto escolar y que contribuya a la mantención de altos estándares en la formación profesional docente.

Se necesita actualizar prácticas educativas y referentes teóricos que permitan el diseño de estrategias innovadoras, de acuerdo con el nivel en que se ubican los niños, niñas y estudiantes. Resulta interesante contribuir con estos principios, dado que la base se encuentra en los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los principios de la Política de la Carrera docente.

Estos talleres contribuyeron al desarrollo profesional, estimulando el trabajo colaborativo entre ellos, desde la profundización de temática de evaluación, haciendo que las educadoras y docentes identifiquen la conceptualización de la evaluación formativa, desde diversos referentes bibliográficos, versus la experiencia práctica. Otra actividad fue definir procedimientos para la construcción de instrumentos evaluativos que permitan la toma de decisiones, respecto del avance de los objetivos de aprendizaje y efectividad de sus prácticas de enseñanza en el aula. Esto se alinea con los sentidos de promover la innovación educativa y el trabajo colaborativo entre docentes (Ley Carrera Docente).

Se entregó a las y los participantes un *dossier* con material impreso que contenía conceptualizaciones y fundamentos teóricos para profundizar con sus equipos pedagógicos en las temáticas abordadas; al mismo tiempo, se observó un video basado en técnicas de retroalimentación positiva en estudiantes que permitió interactuar desde la praxis y responder algunas preguntas reflexivas con foco en el proceso que ellas intencionan en la enseñanza y aprendizajes significativos de los párvulos. Se organizaron tres momentos con el fin de llevar adelante estas prácticas pedagógicas que favorecen a la evaluación formativa:

Momento 1: Generación de espacios de reflexión en torno a sus prácticas pedagógicas:

- Favorecer un taller dinámico y lúdico que permita conocer su aproximación en torno a los procesos evaluativos, cómo se implementan, fortalezas y desafíos que enfrentan en su práctica diaria. Este primer acercamiento contribuyó a establecer un diagnóstico, por medio de una encuesta, de la situación particular de cada comunidad.
- Apropiación de conceptualizaciones en base a las definiciones de evaluación formativa, sumativa, aspectos comunes y aquellos que los distinguen. Tensiones y recomendaciones para implementar estrategias desafiantes para el docente.

Momento 2: Definición y ejemplos de técnicas de evaluación, desde instrumentos a utilizar en el aula y entregar sugerencias para una planificación sistemática:

- Uno de los propósitos de esta etapa fue vislumbrar que la evaluación debe ser permanente para los niños y niñas, relacionándose con la enseñanza y con lo que van aprendiendo.
- Seleccionar y construir en conjunto evidencias del proceso de evaluación, las que permitan disponer de diversas fuentes de información para la toma de decisiones.
- Fortalecer el sentido de la autoevaluación como una herramienta que se utiliza en forma habitual en la Educación Parvularia y Primer año Básico. Al respecto, se requiere desarrollar experiencias situadas en las que los párvulos colaboren con sus compañeros y adultos.
- Para este taller se utilizaron recursos e instrumentos evaluativos.

Momento 3: Trabajo colaborativo:

- Taller en el que se compartieron experiencias prácticas, que fortalecieron su didáctica a través del diálogo reflexivo con sus pares, las que se socializaron en un plenario; más tarde algunas experiencias fueron seleccionadas para documentar lo aprendido y extrapolar la experiencia individual o colaborativa de los y las participantes.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Existencia de un sistema de evaluación que imparte el establecimiento

La cultura evaluativa es una práctica que se trabaja de manera constante, requiere monitoreo y seguimiento además de acciones de mejora que asegura la sostenibilidad y eficacia en el tiempo (Bolívar, 2010).

Una de las finalidades del estudio era rescatar de parte de docentes y educadoras concepciones, basadas en el sistema de evaluación que imparte el establecimiento. Las prácticas evaluativas sustentadas en procedimientos, protocolos, lenguajes y otros códigos institucionales enriquecen el saber docente; por tanto, si se favorece el espacio de reflexión, el diálogo se convierte en una herramienta para la mejora de los procesos. A su vez, la claridad y profundidad en que se aborden las situaciones evaluativas a través del diálogo impactará en la calidad de los análisis que realicen los participantes. Estos planteamientos son coincidentes a los abordado por Popham (2013); MBE (2023) y Ruiz-Primo (2011).

El diálogo orientado por la temática elegida construyó conocimiento a partir de los saberes pedagógicos. Entre las preguntas que formaron parte del diálogo se encuentran:

- a) ¿Qué cultura evaluativa tiene su establecimiento?

- “En mi establecimiento prima la evaluación formativa actitudinal, dado que establece que entrega información para tener una línea base respecto al aprendizaje de los niños y niñas” (docente 1).
- “La cultura evaluativa de mi establecimiento es una evaluación diferencias más cualitativa y que aplica el instrumento DIA de la Agencia de Calidad en todos los niveles” (docente 2).
- “La cultura evaluativa de mi jardín y sala cuna está centrada más en la observación directa, registro anecdótico y fotografías” (educadora 1).
- “Trabajamos en un jardín con un currículum integral y aplicamos tres evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa” (educadora 4).

Si bien el diálogo fue un componente metodológico importante; la reflexión incrementó su valor dado que favoreció la secuencia de las temáticas y la conexión entre las sesiones de trabajo durante los talleres. Desde estas aproximaciones podemos argumentar que cada escuela y jardín tiene una cultura evaluativa relacionada con la aplicación de instrumentos; no identificando el valor que tienen los procesos evaluativos en sus prácticas formativas. Es posible establecer que aún prime el concepto más tradicional de la evaluación, lo que surge como un elemento clave para atender y focalizar la observación que promueva un acompañamiento docente y potencie una verdadera cultura evaluativa. Estos hallazgos, son coincidentes con los planteamientos de Rebecka Katzkovicz (2010).

Otras respuestas se asocian directamente con el Diagnóstico Integral de Aprendizaje facilitado por la Agencia de la Calidad, siendo una herramienta evaluativa de uso voluntario, puesta a disposición para todos los establecimientos educacionales del país, mediante una plataforma web.

Estos planteamientos nos advirtieron de concepciones que traen educadoras y docentes asociadas a la aplicación de instrumentos y no a la cultura evaluativa donde se utiliza la retroalimentación, la reflexión y la sistematización de mejora asociada a las posibilidades

derivadas de instancias de reflexión colectiva en torno a los procesos evaluativos que se instalan en el aula (Domingo, 2013).

La especialidad de los docentes incide en la selección, aplicación e implementación de la situación evaluativa y en las decisiones que toma a partir de los resultados de las y los estudiantes. Lo anterior, genera la necesidad de aunar criterios metodológicos y evaluativos para contar con una cultura evaluativa a nivel institucional.

En resumen, la cultura evaluativa de un establecimiento existe en la medida que se encuentre reflejada en su Proyecto Educativo Institucional y en sus prácticas evaluativas y docentes, siendo el resultado de un trabajo coordinado entre los y las docentes, manteniendo una estrategia evaluativa frente a sus estudiantes. Finalmente, tres educadoras no responden a la pregunta.

5.2. Utilización de la evaluación

En este tópico, se establecieron tres preguntas con el fin de recoger información respecto a la “Utilidad de la evaluación” desde sus múltiples funciones de acuerdo con el momento en que se desarrolla cada una de ellas, estas son: inicial, procesual y final.

Cada uno de estos tres momentos evaluativos deben considerarse como necesarios para complementar la valoración global de los objetivos de aprendizaje en los niveles de educación parvularia y básica.

b) ¿Qué utilidad tiene para usted la evaluación diagnóstica?

Las respuestas que tienden a considerar la evaluación diagnóstica importante al inicio del período escolar y las valoraciones que atribuyen su importancia, por ser una herramienta indiscutible que las educadoras y docentes utilizan para determinar aprendizajes previos.

- “Saber la base de sus conocimientos con los cuales llegan a principio de año” (educadora 1).
- “Para mí es obtener información sobre los aprendizajes previos que poseen los niños y niñas” (educadora 2).
- “Es útil para poder conocer al grupo, características, habilidades, conocimientos para sentar la base para la organización de los aprendizajes durante el año” (educadora 3).
- “Es una evaluación que nos permite conocer los conocimientos previos de los niños y niñas y los aprendizajes que se deben potenciar y reforzar” (educadora 4).
- “Es un punto de partida, podemos ver en qué área están más débiles los niños y niñas, podemos ver qué área deben seguir potenciando” (educadora 5).
- “Determinar conocimientos previos” (educadora 6).

Desde la perspectiva de las educadoras y docentes ambos concuerdan que la utilidad de la evaluación, en especial la diagnóstica, se implementa a principio de año como una forma de evaluar el nivel de aprendizajes iniciales de las y los estudiantes. Lo anterior se visualiza en las siguientes afirmaciones:

- “Es la evaluación más importante porque nos entrega información para el proceso en su estado inicial” (docente 1).
- “Conocer el nivel de las estudiantes, anticipar el trabajo, enfocarse en que aprendan los estudiantes y nos permite planificar de manera más rigurosa en el aula” (docente 2).

Se ofrecen respuestas similares en torno a considerarla de gran utilidad y la importancia de la planificación, en el proceso de aprendizaje, según el diagnóstico realizado. Ningún entrevistado expresó dificultades de carácter metodológico en aplicarla a comienzos de año, tampoco existieron respuestas que consideraran como un factor negativo, por el contrario, es un referente fundamental para su planificación anual en ambos niveles educativos. Diversos autores plantean que la evaluación es una preocupación constante, dado que para mejorar las prácticas pedagógicas debemos mejorar las prácticas evaluativas, ambos

se condicionan de manera recíproca (Deneen & Brown, 2016; Stiggins, 2004).

c) ¿Qué hace usted en el proceso evaluativo?

Las respuestas en torno a la pregunta fueron asociadas a:

- “Monitoreo el avance de los estudiantes, refuerzo casos necesarios de los estudiantes” (docente 1).
- “Evalúo y retroalimentación, refuerzos objetivos de aprendizaje vistos en clases” (docente 2).

Los y las docentes consultados asocian la pregunta al monitoreo, retroalimentación y evaluación respecto a los objetivos de aprendizaje. Frente a las respuestas de las educadoras ellas expresan lo siguiente:

- “Se planifica en relación a su nivel, luego se observa si lo logra” (educadora 1).
- “Se observa, registra, se planifican experiencias innovadoras que motiven a los niños y niñas” (educadora 2).
- “Reflexiono en base a los niveles de logro alcanzados” (educadora 3).
- “Planificaciones de experiencias de aprendizaje, utilizó la observación directa, registro, bitácoras” (educadora 4).
- “Observo a los niños y niñas, creo instrumentos de evaluación” (educadora 5).
- “Observo, analizo y registro” (educadora 6).

La evaluación procesual para las educadoras está relacionada con los lineamientos a nivel curricular; es primordial considerar el contexto de planificación y evaluación para el aprendizaje. Esto se relaciona con sus prácticas formativas que ocurren en los establecimientos de Educación Parvularia, por lo que podemos evidenciar que existe a nivel de aula una organización, que interviene en la acción pedagógica.

Otro aporte es lo explicitado respecto a evaluar desde un enfoque de apoyo al desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas. Evaluar consiste en seleccionar y construir progresivamente, de preferencia, en conjunto con los párvulos, evidencias de sus procesos de aprendizajes. Por lo que sus respuestas manifiestan las formas de recogida de información; por ejemplo: fotografías, grabaciones y observaciones.

De igual manera identifican la planificación desde un valor pedagógico efectivo cuando se realiza un trabajo de reflexión profunda (educadora 3).

Por lo tanto, podemos inferir que el proceso evaluativo se concibe como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje que aporta efectivamente al logro de los objetivos de aprendizaje; esto es coincidente con lo reportado por las docentes de Educación Básica.

Desde lo que las educadoras atribuyen al proceso de evaluación, ellas manifiestan:

- “Para mí, es recolectar información y reflexionar sobre nuevas estrategias para poder evaluar, y observar cómo van avanzando en sus aprendizajes los niños” (educadora 1).
- “Se observa directa en cada una de las actividades diarias” (educadora 2).
- “Remirar y reorganizar metodológicamente el conocimiento a desarrollar” (educadora 3).
- “Nos permite reconocer las potencialidades y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permite también auto-evaluarnos y ver nuestras prácticas educativas” (educadora 4).
- Sin responder (educadora 5).
- “Posibilita a reconocer las potencialidades y dificultades del proceso de aprendizaje de cada niño y niña” (educadora 6).

Las respuestas de los docentes fueron asociadas principalmente a:

- “Permite monitorear el avance y logro de los estudiantes” (docente 1).
- “Sirve para ir revisando y adecuando los objetivos del proceso. Replantear las estrategias o metodologías revisadas” (docente 2).

Tanto las educadoras como las docentes frente a sus respuestas, relacionan este proceso con el avance que logran los niños y niñas, y que esto favorece en ajustar su planificación y considerar ciertos criterios que consideren el protagonismo y la potenciación de los párvulos, favoreciendo el análisis de los aspectos que impiden o facilitan los resultados.

Otra característica con que relacionan la evaluación procesual, especialmente las docentes de educación básica es establecer nuevas estrategias metodológicas que contribuyan desde la didáctica a cumplir con el logro de expectativas de sus estudiantes. Por lo que de todas sus respuestas podemos decir que conciben a la evaluación como una instancia formadora y de oportunidad que se puede ir flexibilizando y adecuando a un contexto particular. Sin duda la evaluación formativa, ocurre mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje, cristaliza el aporte de la evaluación para este (Ministerio de Educación, 2018).

El foco es en cómo se van construyendo sus principales logros y dificultades para, con él, ir generando estrategias en torno a su avance, porque este accionar interpela al docente en su enseñanza.

Stiggins (2004) ha investigado a aquellos docentes que ofrecen retroalimentación, considerando las creencias que tienen respecto de esta práctica. Sus conclusiones muestran que quienes adoptan creencias tradicionales sobre este proceso y lo entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples.

Finalmente, estos posicionamientos coincidieron en establecer que la utilidad de la evaluación procesual es poder retroalimentar,

observar y reforzar el aprendizaje a lo largo de las experiencias de aprendizaje, como también, un apoyo para quienes presentan mayores dificultades. No suponen dificultades en su aplicación. Por lo que a modo de conclusión podemos suponer continuar desarrollando esta práctica como una estrategia desde la utilización de mecanismos continuos en la enseñanza y no de manera esporádicas. Contribuyendo así, a un mecanismo continuo que utiliza el docente para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y valorar el rol de las educadoras y docentes a partir de sus reflexiones.

5.3. La evaluación de la participación de niño y niña

La participación es una de las actividades más importantes que realiza el estudiante en el aula y es una preocupación constante del docente. Quién participa realmente, quién es más activo: el estudiante o el docente.

Desde esa perspectiva, la participación se observa como una herramienta para la mejora escolar, por una parte, centrada en procesos institucionales y, por otra, como proceso formativo de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021).

De las respuestas manifestadas por las y los docentes, podemos mencionar:

- “Los estudiantes generalmente muestran buena disposición, en la autoevaluación, conversaciones grupales, coevaluación, exposiciones individuales, diversas evaluaciones” (docente 1).
- “En diversos momentos de la clase” (docente 2).

Las respuestas de las docentes se enfocan principalmente a autoevaluación, no mencionan los procesos de coevaluación y heteroevaluación; podemos inferir frente a sus respuestas que sólo mencionan aquella que conocen e implementan en sus aulas. En cambio, al docente 2 sólo menciona la temporalidad de utilidad, pero no determina el tipo de evaluación.

Las educadoras, explicitan:

- “Para mí, el niño tiene un rol protagónico de forma natural” (educadora 1).
- “Siendo protagonista de sus propios aprendizajes” (educadora 2).
- “Rol protagónico de una manera activa y de manera natural” (educadora 3).
- “En el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje, en la participación activa y continua de las actividades, en el desarrollo integral y madurez cognitiva” (educadora 4).
- “Es la protagonista de la evaluación” (educadora 5).
- “Siendo protagonista de la construcción de sus aprendizajes” (educadora 6).

De lo dicho por los informantes se mencionó como relevante la participación activa, que es aquella que se realiza en el aula en forma continua; se participa en una experiencia de aprendizaje y permite la autorregulación y metacognición del párvulo. Al mencionar en forma reiterada que el niño o niña asumen un protagonismo, estamos relevando el principio pedagógico de singularidad y potenciación.

Una tarea para los equipos es comprender la naturaleza del aprendizaje propuesto y distinguir cómo puede el niño lograr el desempeño, construyendo junto a ellos, es decir, planificar situaciones en las cuales la niña o el niño exprese el desempeño a evaluar. Destacar que todas las respuestas coinciden en considerar que el párvulo es un ente activo de su aprendizaje, por lo que debe también conocer su avance, dificultad y desafío en las diversas experiencias de aprendizaje. Esto está muy relacionado con los planteamientos del contexto planificación y evaluación para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2018).

Los talleres evidenciaron un mayor dominio de conocimiento respecto a la evaluación formativa, estableciendo una línea base de conocimiento a profundizar en sus procesos reflexivos con sus

equipos. Los resultados alcanzados amplían sus conocimientos en torno a la evaluación formativa, referentes teóricos e instrumentos. Del mismo modo, contribuyó a la toma de decisiones con evidencia respecto a los logros y retrocesos de los niños y niñas, como también a determinar cómo llegan a primer año básico; es decir, contar con datos que permitan situar los logros y brecha respecto a lo aprendido. Estos resultados potencian el trabajo colaborativo y formativo positivo para las educadoras y docentes de primer año. Centrando y fortaleciendo su desarrollo profesional continuo y situado de los y las docentes de ambos niveles educativos (nivel transición – educación básica) mediadores de los procesos para un aprendizaje eficazmente en su contexto local.

Podemos suponer que, a partir del aumento de horas asignadas, desde la carrera docente, estas debilidades serían subsanadas fortaleciendo instancias de participación permanente y organizando otras instancias como compartir experiencias y prácticas evaluativas entre pares.

6. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y SUGERENCIAS

Considerando que la primera infancia es un nivel de prioridad en las políticas públicas con una nueva institucionalidad y dado que los primeros años de vida son centrales para sentar las bases del desarrollo integral de niños y niñas, hasta el inicio de la Educación Básica, resultó de gran relevancia aportar a la formación inicial docente, permitiendo por medio del proyecto, plasmar y valorar el trabajo en aula que desempeñan las y los educadores y docentes de las comunas de Río Bueno - Los Lagos, pertenecientes a la Región de los Ríos. Esto es pertinente a los desafíos prioritarios de la formación docente, instalando actividades continuas de reflexión y formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, valorando el trabajo colaborativo y la retroalimentación de sus experiencias de aula, especialmente en evaluación.

Entre algunas conclusiones derivadas de los resultados encontramos:

- Para los docentes y educadoras, en la evaluación formativa prima la evaluación actitudinal centrada en la observación y en técnicas cualitativas.
- Cada escuela y jardín presenta una cultura evaluativa relacionada con la aplicación de los instrumentos desconociendo la importancia de procesos evaluativos en prácticas formativas.
- Docentes y educadoras relacionan las instancias en que se aplican instrumentos con la cultura evaluativa.
- Docentes y educadoras atribuyen a la evaluación diagnóstica un alto valor para determinar conocimientos y necesidades del grupo, contando con información para intervenir y diseñar procesos de aprendizaje pertinentes a las características de los estudiantes.
- Otro aspecto valorable fue la definición de procedimientos para la construcción de instrumentos evaluativos que permitieran tomar decisiones que impacten en el avance curricular desde los ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje, en relación con sus prácticas de aula, trabajo con la familia y la comunidad escolar.

Lo anterior es coincidente como las aportaciones de las investigaciones que han determinado el real impacto que tiene la utilización de la evaluación formativa en la incidencia en mejores prácticas del docente (Black & Wiliam, 2009; Carless, 2005).

De lo anterior, algunos aspectos a destacar a modo de conclusiones son:

- La autoevaluación contribuye no sólo a la comprobación de aprendizajes, sino al proceso de autorregulación y metacognición del párvulo (BCEP -2018).
- El aprendizaje colaborativo es clave para el mejoramiento de las prácticas educativas y evaluativas.
- La evaluación es aquella que integra el proceso y estimula y

motiva a los y las estudiantes, como del mismo modo, fortalece el desempeño de las y los educadores y docentes.

- Las y los educadores y docentes, al compartir espacios colaborativos, les permite recoger información relevante para la autorregulación del aprendizaje de los niños, desde la finalidad de aprender a aprender (Colén et al. 2006).
- Finalmente, valorar los resultados del proceso, convirtiendo a la evaluación en un instrumento para la mejora del aprendizaje en diversos contextos.

Entre algunas limitaciones del proceso formativo, identificado a través de los talleres realizados, dan cuenta de una debilidad de las instituciones al no considerar mecanismos formales de reflexión y colaboración docente, lo que hace complejo avanzar en espacios de construcción conjunta, en los que se promueva la innovación y la autonomía en ciertas decisiones pedagógicas de alto impacto en las prácticas evaluativas.

La profesión docente se debe entender como un desarrollo continuo que brinde acompañamiento durante la trayectoria laboral y permita espacios de trabajo reflexivo, tal como se ejecutó en estos talleres.

Desde esta perspectiva surge un desafío de envergadura para los nuevos Servicios Locales de Educación, que deberán resguardar el cumplimiento formativo continuo, generando mejoras educativas a través de redes de colaboración y aprendizaje entre comunidades profesionales. Ello permitirá establecer líneas de trabajo conjunta entre los académicos de pregrado, versus el profesorado en ejercicio de su labor docente.

Entre las posibles proyecciones que se vislumbran, consideramos relevante aportar a nuevas estrategias para innovar en el aula y fortalecer los escenarios de diálogo colectivos entre las y los educadoras y docentes, dado que se debe avanzar en políticas públicas que desafíen constantemente las prácticas evaluativas de los equipos pedagógicos.

Estas iniciativas se entienden desde el aporte a la calidad y equidad y deben partir en el nivel de educación inicial, relevando la importancia de la colaboración como eje central para la mejora del aprendizaje. Espacios de diálogo y reflexión promueven acciones concretas que garantizan mayores oportunidades educativas y menor desigualdad e inequidad para las niñas y niños. La generación de líneas de trabajo, en el marco del desarrollo de competencias docentes, contribuye a una mayor integración de la familia al proceso educativo y la importancia que tiene el acceso temprano de los niños y niñas a las escuelas, para su formación sistemática.

A partir de los resultados y conclusiones, se sugiere fortalecer y empoderar a los equipos pedagógicos en la selección de estrategias evaluativas que faciliten las diversas oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y estudiantes. Junto con ello, incorporar, en las dinámicas de trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo que permita enriquecer la experiencia de aprendizaje docente y tribute a mejores prácticas evaluativas y didácticas.

Finalmente, consideramos que el trabajo colaborativo en red de las escuelas de un mismo territorio permitió un desarrollo profesional docente focalizado a través de un análisis profundo de los contextos, identificando las particularidades que inciden en la toma de decisiones fundamentadas, para la mejora de la práctica evaluativa; así como también, la valoración de la pertinencia del nuevo conocimiento desarrollado a través de este tipo de talleres en contextos educativos diversos.

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). The teaching profession: topics and discussions in the international literature. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 1-27.

- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Black, P & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1).5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.
- Boza, A. y Toscano, M. (2011). Buena práctica en integración de las Tic en educación (1-18). VI Congreso Virtual de Aidipe. http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VII CongresoVirtual_AIDIPE.pdf
- Carless, David (2005), "Prospects for the Implementation of Assessment for Learning" *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 12, num. 1, pp. 39-54
- Colén, M. T., Giné, N. y Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Octaedro-ICE.
- Cortázar, A. y Falabella, A. (2015). *Estudio de Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Informe Final*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistemático para evaluar la docencia y fomentar la enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 1-20. <http://10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Denneen, C.C. & Brown, G. (2016). The impact of conceptions of assessment on literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3, 1225380, 1-14.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2005). *Introducción. La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Editores), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage Publications. (Documento de Cátedra N°13- Metodología y Técnicas de la Investigación Social, carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, profesora titular: Ruth Sautu. Traducción resumida al español por Carolina Najmías y María Pía Otero).

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia. *Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación, texto refundado, coordinado y sistemático, Septiembre 12, *Diario Oficial [D.O.]* (Chile). <http://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2010-07-02&p=>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. an expanded sourcebook* (2ª ed). SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia (BCEP)*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Trabajo Colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Guía 1: Participación Educativa. Sumo Primero en terreno*. https://www.sumoprimeroen terreno.cl/wp-content/uploads/2021/04/guia1_participacion_educativa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2023). *Currículum Nacional: Marco Nacional, Programas de Estudio, Planes de Estudio*. <https://www.curriculumnacional.cl/>
- Katzkowitz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Rebeca Anijovich (Ed.). *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Popham, W. (2013). *Evaluación transformativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones, 2013. Digitalia, <https://www.digitaliapublishing.com/a/29007>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>

- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation* 37(1),15-24.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y teoría*. McGrawHill.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea. [EPub], Madrid, España.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, 70(1), 10-16.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- William, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Liderazgo Pedagógico
en la Formación Docente:
Una experiencia
en la Universidad de Atacama

Elizabeth Zepeda Varas
Naida Noriega Fundora
Carla Palma Flores
Gisella Naranjo Saavedra

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito compartir los resultados de un estudio realizado en el 2023, que se enfoca en la experiencia de la Universidad de Atacama (UDA) sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico en la formación de profesores(as), que incluye la formación inicial docente (FID) y la formación continua. Se consideraron antecedentes teóricos y empíricos, principalmente los referidos a la investigación realizada en el 2022 sobre el desarrollo de la competencia “Lidera y Toma Decisiones” en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica. Para poder profundizar en los logros de la experiencia de la UDA en pregrado, postgrado y el acompañamiento desde el Centro +Comunidad se aplicó una encuesta online a 50 docentes en ejercicio en la Comuna de Copiapó. Los principales resultados apuntan a una percepción de formación limitada del liderazgo en la FID que demanda mejoras en el currículo, en los significados sobre el líder como guía, facilitador y mediador, y además el liderazgo pedagógico con competencias socioemocionales. Lo obtenido permite, además, identificar desafíos que orienten hacia el fortalecimiento de la formación y desarrollo profesional en liderazgo pedagógico, de acuerdo a las necesidades del contexto que impacten en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunidad educativa.

Palabras clave: Competencias, formación continua, formación inicial docente, liderazgo pedagógico.

INTRODUCCIÓN

A medida que avanzamos en el siglo XXI, el liderazgo pedagógico en la formación docente se erige como una urgencia en la construcción del futuro de la educación. En un mundo en constante cambio y con demandas crecientes en el ámbito educativo, la formación de los docentes debe ser dinámica y con un alcance que no se limite únicamente a la formación inicial docente centrada en el logro de las competencias técnicas de la disciplina, sino también en aquellos saberes transversales que optimicen el desempeño profesional.

La Universidad de Atacama, comprometida con la excelencia académica y el desarrollo profesional de sus docentes, ha abrazado la misión de promover un liderazgo pedagógico sólido a lo largo de toda la carrera docente. En este sentido, consideramos interesante compartir un estudio sobre la percepción del liderazgo pedagógico en la Facultad de Humanidades y Educación de esta institución de estudios superiores, en la que se ha trabajado desde una mirada articuladora de la formación inicial docente, de la oferta de programas de formación continua con postítulos y postgrados y del acompañamiento constante a los/as educadores/as en su desarrollo profesional.

Las carreras de pedagogía de esta Facultad se han propuesto avanzar en el desarrollo de un liderazgo pedagógico que no sólo prepara a sus estudiantes para enfrentar los retos actuales de la enseñanza, sino que también les capacita para liderar innovaciones y cambios positivos en el sistema educativo. Desde esta lógica, la formación del liderazgo pedagógico trasciende las aulas, en un proceso continuo de autoevaluación, orientado a la toma de decisiones que impacte en mejoras en la calidad de la educación de la región y el país.

Considerando las acciones que, desde pregrado, postgrado y acompañamiento a los docentes en ejercicio, realiza la Facultad de Humanidades y Educación, se hace necesario continuar explorando la percepción sobre el liderazgo pedagógico en la

formación docente para avanzar en la concientización de este tipo liderazgo, instalándolo de manera permanente y efectiva en la comunidad educativa.

1. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El liderazgo pedagógico, hoy reviste crucial importancia si se considera su impacto en los aprendizajes de los/as estudiantes. Para quienes tienen la misión en la toma de decisiones y se proponen propiciar cambios certeros en educación, desde el nivel preescolar, escuelas, liceos y, sin duda, en la formación inicial docente, resulta imprescindible, profundizar en concepciones respecto al liderazgo pedagógico y las razones por las cuales este liderazgo escolar debe ser afianzado y robustecido desde la formación inicial docente.

En relación a lo expresado por Pont, et al. 2008 (citado en Bolívar-Botía, 2010) sostienen que:

el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas y el mundo externo (p. 19).

Por otro lado, Bolívar-Botía (2010) sostiene que “la OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, por medio de su programa Mejorar el liderazgo escolar (*Improving School Leadership*)” (p. 5), dada la relevancia de este tipo de liderazgo y considerando que la práctica del docente en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes es el primer factor de mayor incidencia. Seashore, et al. 2010, (citado en Bolívar-Botía, 2010) reafirman la relevancia del liderazgo escolar e indican que “tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares” (p. 6).

Desde esta perspectiva y considerando la relevancia que reviste formar líderes pedagógicos desde el inicio de la formación inicial docente, es importante reconocer que no es una temática abordada transversalmente, al no ser discutida, se invisibiliza la urgencia del análisis de las investigaciones que permitan movilizar los cambios hacia el logro de aprendizajes de calidad en la formación de líderes pedagógicos desde los primeros años de su formación inicial docente.

Elmore (2010) propone el concepto de núcleo pedagógico en su abordaje teórico sobre la relación profesor–estudiante en el proceso de enseñanza–aprendizaje, de la siguiente manera:

Para un monitoreo y análisis disciplinado de los procesos de enseñanza–aprendizaje se requiere un marco o una teoría acerca de cómo las decisiones de los profesores y directores afectan el aprendizaje de los estudiantes. Mis colegas y yo estimamos que dicha teoría —una teoría de la acción— debe estar anclada en lo que hemos denominado el núcleo pedagógico, es decir, la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos (p. 11).

A su vez, Rincón (2021) sostiene que para fortalecer la real incidencia de los líderes efectivos, esta debe ser intencional, al afirmar que “la influencia de los líderes efectivos en el núcleo pedagógico sea a nivel de la escuela o a nivel de un sistema, es indirecta por diseño, pero tiene que ser intencional” (p. 8). A mayor abundamiento, el núcleo pedagógico requiere de líderes escolares que en su formación inicial sean conocedores del impacto de sus enseñanzas en los aprendizajes de los estudiantes, así como quienes ejercen cargos de gestión administrativa en las escuelas o quienes diseñan las políticas públicas.

Es necesario precisar que Male y Palaiologou (2012), distinguen entre “liderazgo centrado en el aprendizaje”, más limitado a productos, y “liderazgo pedagógico”, considerándolo como un enfoque integrador que se centra en promover la efectividad del

aprendizaje. En este sentido, Murphy, et al., 2007 (citado en Bolívar-Botía, 2014), plantean que:

La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluye la capacidad de los líderes para permanecer siempre centrados en los liderazgos en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación que es clave: (a) organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) están al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (p. 25-26).

Dentro de los saberes que deben construir los/as profesores/as en formación se encuentra el liderazgo pedagógico.

El proceso formativo de los futuros profesores en la Universidad de Atacama se basa en un enfoque en competencias. El Modelo Educativo de esta institución de educación superior, declara a “Lidera y Toma Decisiones”, como una competencia genérica institucional y la tributación a ella en asignaturas en el plan de estudios, dentro de las que se destaca por su propia naturaleza, la asignatura de Liderazgo y Administración Educativa. Así, las cuatro carreras pedagógicas de la Facultad de Humanidades y Educación: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia y Licenciatura en Educación y Pedagogía en inglés, se han comprometido en desarrollarla, por la importancia que tiene para el profesional de la educación.

Perrenoud (2008) en su visión de la construcción de competencias en la escuela, al referirse a la formación profesional, declara que la intención es preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad.

En cuanto a la evaluación del desarrollo de la competencia genérica del liderazgo, algunos estudios apuntan a una distancia

entre lo deseable y la realidad. Eizagirre et al., (2017) al estudiar las competencias transversales en el Grado de Pedagogía en la Universidad del País Vasco, refieren que: “hay otras competencias transversales con una escasa presencia o con una reducida actividad, es el caso de (...) el liderazgo” (p. 260). Otro estudio en la Universidad de Antioquía encontró que, dentro de las competencias socioemocionales, en comparación con otras competencias desarrolladas por la misma universidad, el liderazgo es la competencia que presenta las valoraciones más bajas (Rendón, 2019).

En un estudio reciente, realizado en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama, se encontraron interesantes resultados relacionados con el desarrollo de la competencia genérica “Lidera y Toma Decisiones”. Este estudio evidenció una formación progresiva de la concepción de liderazgo pedagógico, en la que la internalización y apropiación de estos aprendizajes ocurre de forma no del todo consciente por parte de los estudiantes al transitar por el itinerario formativo. Siendo abordado como concepto de forma más explícita y precisa en la asignatura de Liderazgo y Administración Educacional, que se encuentra ubicada en semestres muy avanzados del plan de estudios (Maluenda et al., 2022).

Otro de los resultados importantes del estudio de estas autoras, es la percepción que existe de la relación del liderazgo con las competencias socioemocionales, dentro de las que se mencionan algunas como la empatía, las habilidades conversacionales, de toma de decisiones y de trabajo en equipo. Esto se corresponde con la mirada de Bisquerra (2005) que afirma:

La formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. Esto permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad (p. 100).

El liderazgo en el aula y el tipo de liderazgo escolar existente en las instituciones educativas se ha vuelto un aspecto esencial para la mejora continua. Este cambio de paradigma plantea preguntas sobre la preparación de los/as docentes y su percepción sobre la importancia del liderazgo en su trayectoria formativa. Por otro lado, Vargas (2018) resalta que “un profesor recién egresado de una facultad de educación cumple con los requisitos y estándares mínimos, [pero] esto no garantiza que el futuro docente adquiera las competencias necesarias que se incorporará al trabajo formal en un aula” (p. 24).

La Facultad de Humanidades y Educación de la UDA, desarrolla acciones de postgrado a través del Magíster Profesionalizante y el Magíster Académico, el primero tiene dentro de sus menciones: Liderazgo. El segundo, se encuentra en proceso de rediseño curricular, con una intencionalidad declarada de desarrollo del liderazgo.

Otra de las instancias que propicia la formación del liderazgo es el Centro de Liderazgo Educativo para la mejora en red +Comunidad, que nace en el contexto de la política de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile bajo la premisa de la relevancia de desarrollar culturas de liderazgo en los establecimientos educacionales para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la sustentabilidad de la mejora escolar. El Centro +Comunidad actúa bajo los principios de co-construcción, colaboración, innovación, transparencia y aprendizaje.

El trabajo conjunto realizado por el consorcio de instituciones que forman el Centro +Comunidad, en el cual la Universidad de Atacama es un miembro activo desde 2019, ha permitido que la experiencia de este Centro de Liderazgo influye tanto en la formación inicial de docentes como en los programas diseñados para la formación continua de profesores. +Comunidad, mediante equipos especializados, acompaña procesos de mejora priorizados en las escuelas de cada territorio donde se emplaza. Para ello, se forman equipos de trabajo en cada establecimiento, los que se enfocan colaborativamente en problemas relevantes para fortalecer el

aprendizaje de los/as estudiantes en sus comunidades, pasando a definir rutas de innovación para superarlos. Lo anterior bajo un proceso de gestión y monitoreo permanente para aprender, escalar y propiciar la mejora continua.

El Modelo de Formación y Acompañamiento de +Comunidad consiste en crear un sistema de trabajo en red entre distintas escuelas de los distintos territorios donde el Centro +Comunidad se despliega a las regiones de Atacama, Metropolitana, Biobío y Los Ríos. El objetivo de este trabajo en red se basa en la creación de asociaciones que puedan abordar desafíos complejos, de forma eficaz, con foco en la colaboración, confianza e interdependencia; a esto se le denomina Red de Colaboración Internivel (RCI).

La RCI se conforma por líderes escolares, líderes intermedios y líderes medios: Director/a, Jefe/a UTP, Representante del sostenedor y dos Profesores, quienes están a cargo de desarrollar capacidades en los/as líderes escolares en los distintos niveles del sistema, a través de la co-construcción de modelos y programas de formación y acompañamiento innovadores, con énfasis en la gestión del cambio, el ejercicio de prácticas de liderazgo efectivas y el trabajo colaborativo. Este último, en el entendido de que la calidad de la colaboración profesional entre docentes, es uno de los predictores más fuertes del logro educativo en una escuela (Leana y Pil, 2006). Es importante señalar que en la región de Atacama el aporte de este acompañamiento también favorece a profesores/as egresados/as de la Universidad de Atacama.

Además del Modelo de Formación y Acompañamiento, +Comunidad cuenta con otras líneas de trabajo que apoyan el desarrollo de las culturas de liderazgo en los diferentes territorios. Encontramos así, la línea de Redes, complejidad y territorio, la línea de Investigación y desarrollo de conocimiento en liderazgo escolar, la línea de Herramientas tecnológicas para el liderazgo escolar y la línea de Difusión y transferencia, instancia de movilización de conocimiento. De esta forma, +Comunidad trabaja de manera articulada en todas sus líneas, con el fin de impactar en los equipos de

trabajo de cada una de las escuelas donde está presente. Asimismo, estas líneas tributan en la Facultad de Humanidades y Educación en el pregrado, postgrado y en la formación continua. Asimismo, a través de la investigación que surge del Centro +Comunidad, se colocan a disposición las herramientas tecnológicas, los cuadernos de apoyo a la mejora y se propicia la participación de estudiantes y académicos en los seminarios nacionales e internacionales y encuentros territoriales, así como el intercambio de experiencias interinstitucionales.

Por último, desde el año 2023, +Comunidad y sus equipos inter-nivel avanzan a un mayor nivel de innovación en la sala de clases desde una visión de aprendizaje profundo, y las habilidades para el siglo XXI. Esto en el entendido de que si nuestro objetivo es un alumnado que pueda prosperar en estos nuevos tiempos complejos y turbulentos aplicando el pensamiento a nuevas situaciones para que cambie el mundo, entonces debemos reinventar el aprendizaje, es decir, qué es importante aprender, cómo se fomenta el aprendizaje, dónde ocurre, y cómo medir el éxito (Quinn et al., 2021).

2. METODOLOGÍA

Teniendo como antecedente el estudio de Maluenda et al., (2022) sobre el desarrollo de la competencia “Lidera y Toma Decisiones” en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica, se decide realizar un estudio descriptivo, con el objetivo de profundizar en la percepción sobre el liderazgo pedagógico en la formación docente en la Universidad de Atacama.

2.1. Muestra

La muestra quedó conformada por 50 profesionales de la educación de la comuna de Copiapó. La diversidad de participantes reflejó la riqueza de perfiles y experiencias en el ámbito educativo, por cuanto los/as participantes de este estudio abarcaron diversas áreas de la educación: 38,8% de Profesores de Educación Básica,

26,5% de Profesores de Educación Media, 16,3% de Educadoras de Párvulo, 10,2% de Profesores de Educación Diferencial y 8,2% con otras profesiones, como psicólogos y científicos políticos.

En lo que respecta a su formación profesional, se observó una distribución bastante variada. De los encuestados el 30,6% indica que cursaron su carrera de pedagogía en la Universidad de Atacama, mientras que el 32,7% se formaron en otras universidades estatales, principalmente ubicadas en la Macrozona Norte; un 36,7% lo hicieron en universidades privadas de distintas zonas geográficas del país.

En relación con las funciones que desempeñan, el 77,1% de los/as docentes encuestados/as declararon ser profesores/as de aula en sus establecimientos educacionales, sin responsabilidades directivas. Solo un porcentaje mínimo de los/as participantes ocupa roles en equipos de gestión, mientras que otros/as trabajan en coordinaciones de diversas áreas, aunque en proporciones menores. Asimismo, la encuesta revela que la mayoría de los encuestados (83%) posee una amplia experiencia laboral, con más de 9 años en el campo de la educación.

2.2. Instrumento

El estudio se realizó a través de la aplicación de un cuestionario online, elaborado *ad hoc*, con el objetivo de explorar su percepción sobre el liderazgo en la formación docente que cuenta con 5 dimensiones: Concepto de liderazgo, Importancia del liderazgo en la educación, Dimensiones del liderazgo que más impactan en el aprendizaje, Capacidades de liderazgo, Formación en liderazgo en pregrado y formación continua.

El cuestionario presenta 5 preguntas cerradas sobre datos generales, cinco preguntas cerradas sobre datos de liderazgo y 2 preguntas abiertas, con el propósito de profundizar en las preguntas cerradas, aportando sus opiniones y valoraciones.

El instrumento fue sometido a validación de 3 jueces expertos de la Facultad de Humanidades y Educación, para conocer el grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión de acuerdo con voces calificadas. Se encuentra vinculada a la validez de contenido (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3. Análisis de resultados

En relación a la formación en liderazgo, aproximadamente el 70% de los encuestados afirma que el liderazgo no fue parte de su formación inicial docente o que no lo recuerda. Sin embargo, un 94% de los docentes considera que la formación en liderazgo es importante en su trayectoria académica. Estos resultados sugieren que, a pesar de la importancia que se le atribuye al liderazgo, la formación en este campo parece ser limitada en la formación inicial docente. Asimismo, la percepción de los encuestados de que el liderazgo es relevante para la educación, es un punto clave a considerar al diseñar programas de desarrollo profesional.

Es interesante destacar las dimensiones del liderazgo que más impactan en el aprendizaje de los estudiantes, donde el 38,8 % de los/as encuestados/as destaca "promover y participar en el aprendizaje" como la dimensión más influyente. En segundo lugar, se encuentra en "planificar, coordinar y evaluar" (26,5%), seguido de "establecer metas y expectativas" (16,3%), luego "emplear recursos de forma estratégica" (14,3%) y "asegurar un entorno ordenado de apoyo" (4,1%).

Al referirse a las capacidades del liderazgo de mayor relevancia, un 75% de los/as docentes en ejercicio, se inclina hacia el "establecimiento de relaciones de confianza", mientras que un 18,8% señala la "resolución de problemas complejos". Estos resultados indican la dirección que debería seguir la formación para el desarrollo de liderazgo en la educación. En congruencia con lo anterior, en el estudio de Maluenda, et al., (2022) emergieron conceptos entre estudiantes y académicos/as como seguridad y confianza asociados al liderazgo,

lo que muestra que estos significados se van configurando durante todo el trayecto formativo de los/as docentes.

Al definir el concepto de líder, la gran mayoría de los/as docentes, lo asocia a una persona que guía, facilita, media, acompaña y dirige. En menor medida, pero igualmente significativo, lo asocian a competencias socioemocionales como: empatía, confianza, vínculo, influencia, entre otros, tal como lo señala uno de los docentes encuestados: "La formación en liderazgo aplicada al ejercicio docente dentro del aula es esencial. Debe promoverse la idea de que un profesor actúa como líder que guía y acompaña, en lugar de adoptar un enfoque punitivo". Estos resultados coinciden con los obtenidos por Maluenda et al., (2022), apuntando a una percepción compartida del rol del líder como facilitador y mediador desde una perspectiva constructivista del liderazgo.

Los/as docentes expresan la necesidad de desarrollar y fortalecer las habilidades socioemocionales en la formación inicial y continua de profesores, como lo muestra la siguiente afirmación de otro de los docentes encuestados: "Sería altamente beneficioso contar con un curso dedicado a los diferentes tipos de liderazgo y cómo estos influyen en las relaciones interpersonales. Todos los docentes necesitan herramientas para enfrentar el entorno laboral de manera más efectiva, y es fundamental recordar que son líderes frente a sus alumnos, los padres y la comunidad educativa en su conjunto".

Otro de los aspectos que los/as docentes consideran relevantes dentro de la formación de profesores es el currículo: "El currículo debería incluir temas como trabajo en equipo y los distintos tipos de liderazgo. Es fundamental que los profesores descubran sus propias capacidades y cómo pueden emplearlas en beneficio de la comunidad educativa". "Por lo tanto, es de suma importancia adquirir competencias en liderazgo, así como aprender técnicas para mediar, resolver conflictos y desarrollar estrategias para el manejo de situaciones en el aula". Maluenda et al., (2022) coinciden en que es necesario realizar mejoras, pero también destacan el

amplio uso de metodologías activas que requieren del trabajo en equipo, como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos. En este sentido, Perrenoud (2008) afirma:

“una situación–problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que ésta debe colocar al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que se le ha propuesto, e incluso asignado” (p. 75-76).

4. CONCLUSIONES

El desarrollo del liderazgo pedagógico es un proceso dinámico y complejo que comienza a desarrollarse en la formación inicial docente, pero que debe continuar perfeccionándose durante toda la trayectoria profesional, integrando de forma progresiva el saber, el saber hacer y el saber ser en dominios esenciales del quehacer docente, como son la gestión, la enseñanza e investigación. No obstante, los hallazgos revelan una falta de énfasis en el liderazgo durante la formación inicial docente, a pesar de que los propios profesores y profesoras lo reconocen como una competencia fundamental para su desarrollo profesional. Esta desconexión subraya la necesidad de reajustar los programas formativos para abordar de manera más integral el desarrollo de habilidades de liderazgo.

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama tiene el desafío de fortalecer el liderazgo pedagógico y la competencia genérica institucional “Lidera y Toma Decisiones”, a través de una actualización curricular que lo aborde de forma transversal en los programas de pregrado, postgrado y educación continua; otros estudios comparten resultados que avalan esta necesidad formativa (Bolívar, 2019; García- Garnica y Caballero, 2019; González- Fernández et al., 2020), demostrándose que es una problemática en la que se debe continuar avanzando desde los programas formativos.

Los docentes, por su parte, conciben el liderazgo como la capacidad de guiar, mediar y facilitar el aprendizaje, lo que pone de relieve la importancia de formar a los futuros líderes educativos no solo en habilidades disciplinares, sino en cómo aplicar esas capacidades dentro del contexto educativo de manera efectiva y humanizada.

El liderazgo pedagógico, según la percepción de los docentes, debe promover la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que las habilidades socioemocionales, como la construcción de relaciones de confianza, son vistas como fundamentales para un liderazgo educativo exitoso, lo anterior es coherente con resultados del estudio en el que reconocen que una variedad de habilidades socioemocionales son relevantes en el ejercicio del liderazgo pedagógico con una potencial influencia en el desarrollo profesional docente (Aranda y Luquee, 2024).

Esto indica que el liderazgo efectivo debe ser distribuido y colaborativo, fomentando la cohesión y el apoyo mutuo en la comunidad educativa. La formación docente debe ir más allá del enfoque jerárquico tradicional, promoviendo un liderazgo distribuido basado en el acompañamiento y la co-construcción del aprendizaje, lo que refleja una visión más transformacional del rol del líder educativo.

El Centro de Liderazgo + Comunidad ha identificado como necesario involucrar a los Consejos de Profesores de las escuelas en los programas de formación y acompañamiento, con el objetivo de promover una conceptualización compartida del liderazgo entre todos los actores educativos. Este enfoque colaborativo contribuiría a ampliar el impacto del liderazgo en las escuelas, generando un mayor sentido de responsabilidad compartida y mejorando la cohesión dentro de la comunidad educativa.

El fortalecimiento del liderazgo pedagógico en la Universidad de Atacama debe evolucionar hacia un enfoque integral que no solo contemple las capacidades técnicas del liderazgo, sino que también potencie las habilidades socioemocionales y el liderazgo distribuido.

Adicionalmente, desde el posicionamiento de las autoras, se considera relevante que la proyección hacia una sólida formación del liderazgo tanto en pregrado como en postgrado y educación continua debe tener como pilares valóricos la justicia, equidad y respeto a la dignidad, para garantizar un liderazgo pedagógico efectivo y más humano. Esto, en consonancia con las demandas del siglo XXI, permitirá no solo una mejora en los procesos escolares, sino también el bienestar de la comunidad educativa en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, M., y Luquee, L.E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2126758&orden=0
- Bolívar-Botía, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.
- Bolívar-Botía, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103(pp. 53–62). Springer Healthcare Iberica.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106 www.redalyc.org/articulos.oa?id=281023476005
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6044>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106.
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E., & Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el Aprendizaje Profundo*. Herramientas Atractivas. Ediciones Morata.
- Leana, C. R., y Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 15, 107-118. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>
- Maluenda, C., Olgade, T., y Rojas, G. (2022). *Desarrollo de la competencia "Lidera y Toma Decisiones" en el Programa de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama*. [Tesis de Licenciatura inédita]. Universidad de Atacama.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rincón, S. (2021). El buen aprendizaje, centro del cambio educativo. +COMUNIDAD (2021). *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar 2021*, N°1. Concepción, Chile: +COMUNIDAD <https://centromascomunidad.cl/>

- Vargas, Z. N. (2018). *Adquisición de competencias de liderazgo en docentes novatos y docentes experimentados*. (Tesis Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. <https://www.proquest.com/education/docview/2455783160/9BB537D374B842BBPQ/1?accountid=6579>.
- Wahlstrom, K., Seashore, K., Leithwood, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Executive summary of research findings.

Vínculo Centros Educativos-Universidad: Experiencia para el Desarrollo del Liderazgo en la Formación Inicial Docente

Diana Flores Noya
Ximena Álvarez Barría
Cesar Araya Zarricueta
Rossana Gómez Sánchez

RESUMEN

Este estudio expone una experiencia metodológica que promueve el desarrollo de la competencia de Liderazgo en la Formación Inicial Docente, a partir del trabajo colaborativo con centros educativos. Metodológicamente este se orientó a una investigación narrativa que describe las experiencias de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física de una universidad pública estatal chilena. Se describen las acciones y resultados obtenidos tras la implementación de un trabajo conjunto con 29 estudiantes cursantes de las asignaturas Liderazgo y Administración Educacional y Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, que pertenecen al plan de estudio de la carrera y los centros educativos de la comuna de Copiapó. Dentro de los principales hallazgos es posible destacar que la estrategia metodológica implementada permitió a los estudiantes establecer relaciones entre los constructos teóricos desarrollados en ambas asignaturas y la realidad propia del contexto donde desarrolló la experiencia. La toma de decisiones de los estudiantes se favoreció dada su comprensión de la teoría, el contexto y sus propias potencialidades. Asimismo, el trabajo colaborativo y en redes con los docentes de los centros educativos, además de la retroalimentación de estos, favoreció el desarrollo de su rol como líderes.

Palabras clave: Gestión, liderazgo, formación inicial docente, liderazgo pedagógico.

INTRODUCCIÓN

Las crecientes exigencias en torno a los estándares de aprendizaje de los estudiantes evidencian la necesidad de contar con profesionales que tengan competencias disciplinares, pedagógicas y actitudinales apropiadas, con el propósito de hacer frente de manera efectiva los cambios y las contingencias emergentes de la sociedad (Bush, 2018; Miranda et al., 2016). Sin embargo, “pese a la creciente aceptación respecto del rol determinante que desempeña el liderazgo, persiste el debate sobre qué formación se requiere para desarrollar conocimientos, valores, disposiciones y comportamientos de liderazgo adecuados” (Bush, 2018, p. 24).

La Formación Inicial Docente se constituye como un proceso recursivo en el que, constantemente, debemos mirar hacia atrás y ver en qué medida se responde a lo que demanda la sociedad actual. La Universidad como espacio formativo, es quien, ante la mirada externa, lleva la mayor carga de responsabilidad en la preparación del docente en formación, razón por la cual, como institución formadora de profesionales de la docencia, debe contar con un equipo multi y transdisciplinario que le permita dar respuesta a la labor encomendada.

Lo anterior supone una estrecha cooperación entre todos los entes y responsables que, de manera directa e indirecta, forman y coadyuvan a consolidar las competencias profesionalizantes del docente en formación. En el contexto específico de las carreras de pedagogía, dicha relación de colaboración externa se establece principalmente con los centros educacionales. Sin embargo, hay que reconocer que no siempre se traduce en un marco de beneficio mutuo para ambas partes.

La investigación que se presenta tiene como eje transversal de estudio en el área de la vinculación al “liderazgo”, comprendiéndose por este, la capacidad que puede tener todo sujeto para influir, motivar, organizar y llevar a cabo acciones para el alcance de fines y objetivos establecidos en un marco de valores. Como ha de notarse,

es una acción que debe acompañar a todo profesional de procesos formativos, porque son sujetos que gestionan grupos de personas que constantemente están actuando para el alcance de objetivos y fines propuestos.

Como los ambientes educativos son cambiantes por las circunstancias, formar el liderazgo es potencial para que el sujeto en formación y futuro profesional de la docencia pueda desarrollar diferentes formas de actuar de acuerdo a las situaciones que se deriven del contexto donde ejerza, por tanto, es un agente que motiva al cambio y a la transformación personal y colectiva. He aquí la relevancia en la formación de líderes en los contextos educativos.

Uno de los espacios y/o vínculos, que de acuerdo con la literatura evidencia mayor desvinculación, es el constituido por la universidad y los centros de práctica. Al respecto Walker y Montecinos, (2014, p. 58-59) refieren lo siguiente:

El problema de la desvinculación y de las diferencias de perspectivas entre los programas formadores y los centros escolares respecto a cómo se aprende a enseñar está ampliamente documentado (...). Esta desvinculación se ha manifestado de varias maneras. (...) los establecimientos escolares tienden a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho, porque es la práctica escolar la que enseña lo que deben poner en ejercicio los docentes para enfrentar los problemas reales (...). En tercer lugar, la desconexión también se manifiesta en las diferencias existentes entre lo que se les enseña a los estudiantes en algunos cursos en la universidad y las oportunidades reales de enseñanza y aprendizaje que tienen en los cursos de práctica (...).

Lo anterior evidencia la necesidad de la articulación del trabajo entre ambas entidades, a fin de que sea posible disminuir la brecha epistémica que no permite avanzar hacia la meta común, que, en definitiva, en nuestro caso, se centra en la formación inicial docente.

Sin embargo, ello supone, comenzar por reconocer que la relación que ha de establecerse debe ser bidireccional y de beneficio mutuo para ambas partes y que conduzcan a una relación beneficio-beneficio. Ello supone desligarse de la concepción de los centros educativos como meros receptores de practicantes, que ha predominado en el escenario y que bien referencia Labra y Fuentealba, (2012) citados por Walker y Montecinos, (2014, p. 58-59) cuando afirman que:

(...) la desvinculación se expresa en las interacciones dentro de la tríada supervisor, practicante y docente de aula. La evidencia nacional muestra que la relación entre ambas instituciones es más bien de tipo burocrático, en función a la colocación de practicantes y los aspectos administrativos asociados a este proceso.

Lo mencionado son los soportes iniciales que completan y sustentan la necesidad de replantearse las relaciones de colaboración entre la Universidad y los Centros Educativos. Por lo que, consideramos que desde las asignaturas: Liderazgo y Administración Educativa y Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, administradas en el Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física es posible optimizar la relación que, como carrera, mantienen con los centros educativos.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar la experiencia desarrollada por la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física para fortalecer la competencia "liderazgo" como medio de consolidación en el vínculo del profesional en formación y los eventuales contextos laborales. Dicho objetivo permitirá el desarrollo de la competencia genérico institucional: Liderazgo, comprometida, además, en el Perfil de Egreso de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

1. METODOLOGÍA

Por la naturaleza misma del estudio y los alcances de esta recurrimos a la narrativa como opción epistémica-investigativa a partir de la cual enfocamos nuestra construcción social y conocimiento científico. En palabras de Ripamonti (2017, p. 86), “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. Consideramos que es importante asumir la narrativa de nuestra experiencia, ya que nos permite reencontrarnos con nuestro quehacer pedagógico para dar respuestas a los requerimientos formativos para el desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate como estrategia metodológica activa.

La experiencia de intervención e innovación metodológica que se presenta forma parte de una iniciativa desarrollada en 2022 y replicada en 2023. A los efectos de este reporte investigativo, nos enfocamos en el trabajo desarrollado con 29 estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Atacama, Chile, quienes han cursado las asignaturas de Liderazgo y Administración Educacional y Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En lo que refiere a la estructura y fundamentos que sustentan la propuesta metodológica, es preciso partir de las siguientes consideraciones.

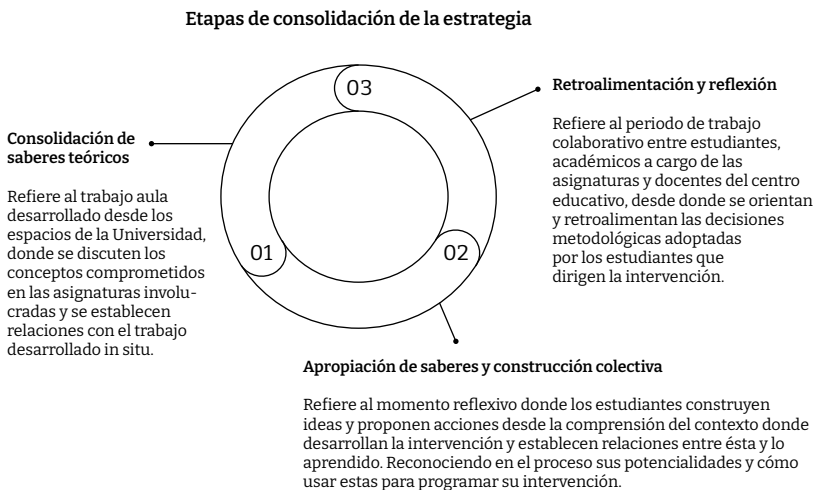
Desde el punto de vista pedagógico, se confiere especial importancia al constructivismo, entendido desde la perspectiva referida por Serrano y Pons (2011), quienes al referirse a la construcción del conocimiento desde un enfoque constructivista señalan que las instrucciones de enseñanza son planificadas con intencionalidad dando sentido a la propia actividad, lo que permite contextualizar saberes previos, y propiciando la reconstrucción de saberes. Todo lo cual favorece que exista una mediación entre estructura cognitiva,

los saberes previamente establecidos que puedan atribuir sentido, y la construcción de significados acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados.

En lo que refiere a la visión de cómo se desarrolla el Liderazgo, adscribimos a la visión propuesta por Bolam (1999) citado por Bush (2018, p. 26) quien afirma que el desarrollo del liderazgo puede agruparse en cuatro categorías: a) conocimiento para la comprensión, b) conocimiento para la acción, c) mejora de la práctica y d) desarrollo de un modo reflexivo.

Por tanto, tomando como referencia las categorías asociadas a lo expuesto por Bolam, se estructura una propuesta metodológica que incorpora los elementos antes descritos, y que permiten dar cuenta del desarrollo del liderazgo desde la vinculación y trabajo colaborativo con los centros educativos. En la figura 1 se muestra una representación de las etapas consideradas.

Figura 1. *Etapas para la consolidación de estrategia de intervención para el desarrollo del liderazgo*



Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, en lo que refiere a la concreción de las etapas descritas en la Figura 1, estas se organizan en atención a seis momentos que describen el propósito y las acciones asociadas a la estrategia metodológica, así como los principales logros que se derivan de esta.

2.1. Momento de Consolidación Teórica

Refiere al momento desde el cual, de acuerdo con los contenidos curriculares comprometidos se esbozan los lineamientos teóricos que posibilitan una mejor comprensión del liderazgo y su intencionalidad. Lo que permite, a nuestro juicio, sensibilizar, al docente en formación, en torno a las implicancias de esta en su futuro contexto profesional.

Al respecto, según lo referenciado en el trabajo desarrollado Bush y Jackson (2002) citado por Bush (2018, p. 26) enfocado en formación y desarrollo del liderazgo en siete países concluye que hay un “currículo internacional” para la formación de directivos escolares:

La mayoría de los cursos se centran en el liderazgo, incluidos los aspectos de visión, misión y liderazgo transformativo; le dan especial importancia a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a veces referidos como liderazgo instructivo, e incorporan consideraciones sobre las principales tareas de la administración o gestión, como los recursos humanos y la formación profesional, las finanzas el currículo y las relaciones externas.

Por otra parte, Leithwood et al. (1999) citado por Bush (2018, p. 26) “advierde que aquello que puede ser presentado como los componentes ‘genéricos’ (...) no corresponde sino a las ‘habilidades básicas’ del liderazgo” porque “el liderazgo es muy sensible al contexto en que se ejerce”.

Este primer momento, fue desarrollado en los espacios de aula de la Universidad, asociando para ella los contenidos teóricos

comprometidos en las asignaturas Liderazgo Educativo y Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. El propósito de esta etapa de la experiencia fue desarrollar un manejo teórico-conceptual en torno al liderazgo educativo y el manejo de situaciones didácticas de intervención.

Para ello fue necesario desarrollar las siguientes actividades: (1) lecturas y discusión socializada en relación con el liderazgo, características del líder y estilos de liderazgo; (2) análisis de lecturas y discusión socializada en relación con la Gestión Educativa, implicaciones y alcances; y (3) diseño de planificación docente, estudios sobre los diferentes estilos de enseñanza y conducción del proceso educativo.

Lo anterior permitió a los docentes en formación: (1) tener un manejo teórico en torno al liderazgo con énfasis en su implicancia para la futura práctica profesional; y (2) establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

2.2. Momento de organización

Es un momento en que, una vez conformado los equipos de trabajo para las intervenciones, los docentes en formación realizan la planeación previa al acercamiento inicial. El propósito de esta etapa de la experiencia fue establecer la organización inicial para el avance en la formación de equipos de trabajo y dar cuenta de las intervenciones en los distintos establecimientos educacionales.

Para ello fue necesario desarrollar las siguientes actividades: (1) organización de los estudiantes en torno al número total de estudiantes matriculados en las asignaturas; (2) identificación de los colegios que participan en el trabajo colaborativo de intervención; (3) solicitud de manera formal, a través de carta, la participación de la unidad educativa en el proyecto; (4) confección y envío de cartas de compromisos para los diferentes colegios; (5) resguardo de horario protegido de 4 horas semanales para que los docentes en formación realicen las intervenciones en los centros educativos;

(6) entrega de orientaciones y lineamientos sobre el propósito de las visitas en los centros educativos; y (7) planificación de entrevistas con informantes claves en los centros educativos.

Lo anterior permitió a los y las estudiantes: (1) tomar decisiones en cuanto a la organización y formas de trabajo para sus intervenciones; y (2) planear el acercamiento inicial, desarrollando autonomía en cuanto a las decisiones metodológicas para el levantamiento de información.

2.3. Momento de acercamiento inicial

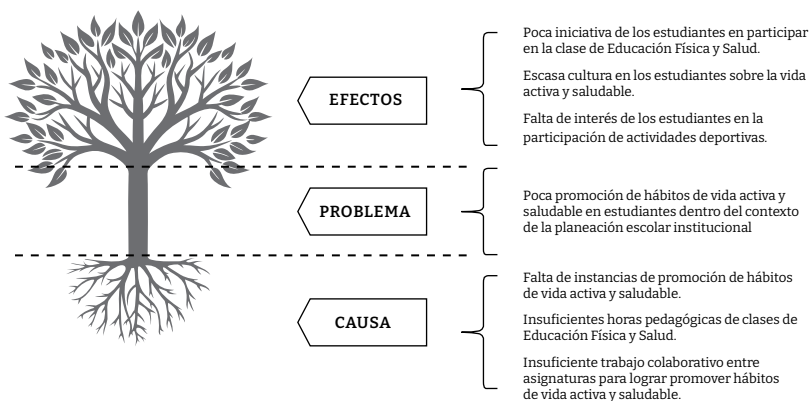
Este es el momento en el cual los docentes en formación realizan su primer acercamiento con los espacios donde realizan las intervenciones. Se trata de contextualizar el centro educativo, sus características y particularidades, así como las posibles situaciones que pueden ser abordadas desde una intervención didáctica.

El propósito de este momento de la experiencia fue establecer el vínculo con cada uno de los centros de prácticas para coordinar el trabajo a realizar y definir los canales de comunicación efectiva para el logro de los objetivos.

Para ello fue necesario desarrollar las siguientes actividades: (1) visitar los colegios para conocer los PEI de cada uno de ellos; (2) realizar entrevistas a informantes claves y aplicación de encuestas para determinar problemáticas; (3) priorizar las problemáticas que de acuerdo con su formación y área de conocimiento se podrían abordar; y (4) realizar un análisis de valoración causa-efecto en torno a las problemáticas evidenciadas y sobre las cuales quieren versar sus intervenciones.

En la Figura 2 es posible identificar un ejemplo de cómo, tras el análisis de la información obtenida en los centros educativos, un grupo de estudiantes realizó la identificación de una problemática como su valoración causal y posibles efectos asociados.

Figura 2. Ejemplo de Problematización causa-efecto realizada por estudiantes en el contexto de la delimitación del problema de intervención.



Nota: Adaptado de trabajo de estudiantes 8vo semestre de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

Lo anterior permitió a los docentes en formación: (1) analizar problemáticas e identificar prioridades de acción en atención a su formación; (2) proponer acciones de intervención para apoyar a minimizar las problemáticas identificadas; y (3) profundizar en el trabajo colaborativo, escucha activa y toma de decisiones con sus compañeros de grupo.

2.4. Momento de planificación de la intervención

Refiere al momento en cual, una vez identificadas las problemáticas a intervenir, los docentes en formación trabajan colaborativamente en la planeación de una propuesta de intervención para ser desarrollada en los diferentes centros educativos.

El propósito de este momento de la experiencia fue desarrollar en los estudiantes destrezas para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones acordes a las problemáticas identificadas, así como a las características y necesidades propias de cada institución.

Lo anterior es coherente con la premisa de generar instancias formativas para que los docentes en formación puedan implicarse más en el desarrollo de sus competencias como líder. Todo lo cual, como se expresó en párrafos anteriores, es coherente con la visión que se asume en relación a cómo se desarrolla el liderazgo. Al respecto, resulta pertinente lo señalado por Bolam (1999) citado por Bush (2018) quien al referirse a las categorías de “conocimiento para la acción” y “mejora de la práctica” refieren un sugieren un foco en el proceso más que en el contenido. En lugar de adoptar un currículo prescrito, los líderes son formados a través de una serie de modos de acción y mecanismos de apoyo. Por tanto, son programas adaptados a las necesidades específicas de los líderes a través de lo que suele denominarse “aprendizaje personalizado”. Tal individualización se justifica por cuanto se trata de adultos que aspiran a involucrarse en determinar su propio aprendizaje de liderazgo (Bush, 2018, p. 27).

Para ello fue necesario desarrollar las siguientes actividades: (1) identificar el tiempo disponible para trabajar conjuntamente con los colegas; (2) establecer un objetivo estratégico que permitiera responder a la problemática; (3) identificar las posibles acciones que se podían desarrollar para dar cuenta de la problemática; (4) establecer los principales aportes generados a partir de las intervenciones a realizar; y (5) retroalimentar la planeación de intervenciones con los profesores a cargo de las dos asignaturas, así como con los directivos responsables en los centros educativos.

Sobre este último aspecto, vale la pena acotar el rol del mentoreo en el contexto de la formación de líderes. Según lo referenciado por Barnett y O'Mahony (2008) citado por Bush (2018), “el mentoreo hace referencia a un proceso en el cual una persona le brinda apoyo y desafíos individuales a otro profesional. El mentor puede ser un líder más experimentado o un par, es decir, el mentoreo apunta a alentar el desarrollo formal e informal de la carrera y el aprendizaje recíproco entre los mentores y alumnos” (p. 27).

Finalmente, en lo que respecta a los logros evidenciados en este momento de la estrategia, destacaron: (1) identificar, priorizar y preparar el material didáctico a utilizar en las intervenciones; (2) planear acciones conjuntas, lo que favoreció el diálogo y trabajo colaborativo; y (3) argumentar las decisiones metodológicas asumidas en el contexto de sus planeaciones.

En la Tabla 1 se puede observar una muestra de la planeación desarrollada por un grupo de docentes en formación en el contexto de la problemática detectada en un centro educativo.

Tabla 1. *Muestra de Planificación de actividades desarrolladas por estudiantes.*

Acciones propuestas	Recursos asociados	Medio de verificación	Impacto y/o aporte al PEI
Charla de indicador de Vida activa y Saludable enfocada a los estudiantes. (Abordaremos los 3 subindicadores).	Apoyo visual (Power point); Sala; y Proyector.	Fotografías, videos y planificación.	Informar a los y las estudiantes sobre la mejora de la calidad de vida que pueden llevar.
<p>Campaña de concientización abarcando dos áreas:</p> <p>1. Entrega de folleto a docentes y comunidad educativa para reforzar la entrega de información de los hábitos de autocuidado y sean transmitidos y reforzados a los estudiantes.</p> <p>2. Estudiantes: Implementar infografía en las salas de clase para fomentar la adquisición de este hábito. (Abordaremos subindicador de autocuidado).</p>	Hojas de oficio, impresora y tinta para imprimir, Scotch o cinta de papel.	Fotografías y PDF.	<p>Entregar información a los profesores sobre el autocuidado y cómo ellos pueden abordar el tema en sus clases.</p> <p>Fomentar el autocuidado en los estudiantes a través de la información pegada en sus aulas.</p>
Hábitos Alimenticios (stand de Nutrición).	Toldos, mesas y manteles.	Fotografías y videos.	Fomentar los hábitos alimenticios y lo que pueden hacer para llevar una mejor calidad de vida.

Acciones propuestas	Recursos asociados	Medio de verificación	Impacto y/o aporte al PEI
Hábitos de vida activa (recreo activo) Baile entretenido y circuitos motores.	Parlante, micrófono, material deportivo y música acorde.	Fotografías y videos	Fomentar la actividad física y motivar a que se practique en la vida cotidiana.
Feria vida activa y saludable. En conjunto de la comunidad educativa e integrando a los docentes y respectivos cursos para observar la adquisición de los indicadores. Ejemplos: Enseñanza básica: encargados del subindicador autocuidado. Enseñanza media: encargados del subindicador hábitos alimenticios. Comunidad educativa: encargados del subindicador vida activa.	Toldos y mesas	Fotografías	Fomentar e informar a los estudiantes sobre la vida activa y saludable.
Charla de indicador de Vida Activa y Saludable enfocada a los docentes. (Abordando los 3 subindicadores)	Apoyo visual (Power point), sala y proyector	Fotografías videos y planificación	Concientizar y reforzar a los docentes sobre la vida activa y saludable, desglosando en subíndices (autocuidado, alimentación y vida activa) para inculcar los hábitos en ellos y la comunidad educativa.
Charla de indicador de Vida Activa y Saludable enfocada a padres y apoderados/as. (Abordaremos los 3 subindicadores)	Apoyo visual (Power point), sala y proyector	Fotografías, videos y planificación	Concientizar y reforzar a los padres y apoderados/as sobre la vida activa y saludable, desglosando en subíndices (autocuidado, alimentación y vida activa) para inculcar los hábitos en ellos y la comunidad educativa.

Nota: Trabajo de estudiantes 8vo semestre de carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

2.5. Momento de intervención

Es el momento en el cual se desarrollan las acciones planificadas con el acompañamiento y supervisión de los académicos a cargo de la experiencia formativa y de los profesores y directivos de los centros educativos.

Este momento es posterior a la planeación de las acciones. Su propósito es que los docentes en formación sean capaces de ejecutar la planificación diseñada con autonomía, desarrollando la competencia de liderazgo y toma de decisiones ante situaciones emergentes que se puedan presentar durante la implementación de la propuesta.

Se trata de un momento en el que la supervisión, mentoreo y el trabajo en redes resulta primordial para apoyar el desarrollo de la intervención. En lo que refiere a la mentoría y la mediación realizada por los académicos de la Universidad y los profesores de los centros educativos

“es clave para propiciar el aprendizaje en y desde la práctica. La reflexión antes, durante y después de las interacciones pedagógicas con estudiantes guía las decisiones del profesor en formación en pos de la mejora continua de su desempeño profesional” (Montesino et al., 2013, p. 4).

Asimismo, en lo que respecta al trabajo en redes se debe señalar que de acuerdo con Bush, Glover y Harris (2007) implica el involucramiento profesional con los pares y puede ser formal o informal; tiende a ser más efectivo cuando es estructurado y tiene un claro propósito. Su principal ventaja es que es un “aprendizaje en vivo” y favorece la transferencia de ideas. Las prácticas profesionales pueden considerarse como una forma específica de trabajo en redes y Crow (2001) argumenta que esto puede contribuir a la socialización profesional. Huber (2008: 171) sostiene que las prácticas profesionales en las escuelas pueden considerarse como el “auténtico lugar de trabajo” para asegurar “una adecuada

complejidad y autenticidad que conduzca hacia los procesos de aprendizaje requeridos”. Los practicantes, indica el autor, suelen primero seguir de cerca a los líderes y luego asumen de manera parcial tareas de liderazgo para posteriormente realizar proyectos de manera independiente. Heck (2003: 247) agrega que los practicantes ayudan a los aspirantes a directores a desarrollar “una clara comprensión de sus roles y responsabilidades”. (Bush, 2018, p. 27)

Atendiendo a las diferentes propuestas de intervención diseñadas por cada grupo fue necesario desarrollar las siguientes actividades: (1) coordinar la logística asociada a la implementación de la propuesta, es decir materiales a utilizar, horarios y responsables; (2) diseñar materiales educativos considerando los rangos etarios de los diferentes grupos con los que trabajan; (3) identificar, priorizar y seleccionar actividades pedagógicas-recreativas acordes al rango etario y los espacios dispuestos en los diferentes centros educativos; (4) coordinar reuniones con representantes de los Centros Educativos para la validación y visado de materiales didácticos; (5) autoevaluar de las intervenciones realizadas; y (6) retroalimentar de las actividades ejecutadas.

A continuación, en las figuras 3 y 4 se muestran evidencias fotográficas de intervenciones desarrolladas en dos centros educativos.

Figura 3. *Intervención con charla a estudiantes de cuarto básico.*



Nota: Intervenciones realizadas por estudiantes 8vo semestre de carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

Figura 4. *Desarrollo de actividades recreativas con estudiantes de primero básico.*



Nota: Intervenciones realizadas por estudiantes 8vo semestre de carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

2.6. Momento reflexivo y consolidación de saberes

Refiere al momento final de la estrategia, en la cual los docentes en formación establecen nuevos conocimientos a partir de la experiencia formativa desarrollada. Se trata de un momento de autoevaluación en torno a la postura de liderazgo individual y colectiva asumida durante el trabajo realizado

El propósito de esta etapa es que los docentes en formación reflexionen en torno a la experiencia desarrollada e identifiquen la relación entre los constructores teóricos desarrollados en las asignaturas, los saberes prácticos apropiados en la implementación de la propuesta y la implicación de ambas instancias en su futuro contexto laboral.

De acuerdo con la experiencia, en este momento los y las estudiantes han sido capaces de identificar dentro de su propia práctica: (1) estilos de liderazgo ha predominado en el desarrollo de su actividad; (2) característica del líder que ha favorecido el desarrollo de su trabajo y en qué característica debe enfocarse y profundizar para mejorar sus intervenciones; y (3) familiarizarse con los

ámbitos de gestión escolar, reflexionando sobre cómo abordar la gestión pedagógica y la importancia de esta para la transformación de su práctica docente.

A continuación, algunas reflexiones tomadas de los informes entregados por los estudiantes y que dan cuenta de lo expresado:

"hemos podido identificar qué tipo de líder queremos",

(Informante 1)

"creo que lo que hacemos tiene que ver con un líder transformacional" (Informante 2)

"tenemos que aprender a negociar las ideas y a escuchar al otro, todos asumimos como líderes en un momento" (Informante 3)

"con estas actividades aprendemos más sobre cómo se trabaja en los colegios, y las responsabilidades que tienen los profesores" (Informante 4).

REFLEXIONES FINALES

A partir de la experiencia desarrollada es posible desprender las siguientes reflexiones:

1. Es necesario repensar las relaciones entre los centros educativos que coadyuvan en la formación de futuros profesionales y las casas de estudios (Universidades) que los forman. Y, el desarrollar actividades bidireccionales como la desarrollada en esta experiencia puede favorecer este aspecto, además de promover el desarrollo del liderazgo educacional desde la Formación Inicial Docente.

2. Es preciso dinamizar el cómo se imparten algunas asignaturas asociadas a la FID, no solo aquellas propias del eje formativo "prácticas pedagógicas" pueden favorecer el desarrollo del liderazgo. Hemos podido observar que el trabajo interdisciplinar en contextos reales y con rol protagonista de los y las estudiantes pueden favorecer también el desarrollo de la competencia de liderazgo.

3. El desarrollo de la experiencia formativa se vio favorecida dado que se observaron los siguientes elementos: (1) comprensión de los estudiantes del contexto donde se realizaba la intervención; (2) delimitación de actividades acordes a su nivel formativo y área de *expertise* en formación; y (3) trabajo colaborativo, en redes y mentoría que se desarrolló entre los académicos de la Universidad y los profesores y directivos de los Centros Educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bush, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (Ed.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas Santiago de Chile*, Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle). Disponible en <http://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wpcontent/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Alvarado, M.; De Oto, A., *Metodologías en contexto*. Clacso. Disponible en https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologias_en_contexto__intervenciones_en_perspectiva_feminista__poscolonial__latinoamericana.pdf
- Miranda J., Ch., Medina A, J., Alvarado P., L., Gysling C, J., Rivera, R, P. y López, A, P. (2016). Liderazgo en docentes beneficiarios del programa de postítulos en matemáticas: un estudio evaluativo de la formación permanente de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 107-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500007>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100003&lng=es&tlng=es.
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

Walker, H. y Montecinos, C. (2014). Perspectivas de los directivos y docentes de los centros de práctica: beneficios y obstáculos para participar en la formación práctica de las carreras de pedagogía. En Cortes, I., Hirma C. (Eds.). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Disponible en: https://oei.cl/historico/web/images/stories/Informe_Seminario_Formacion_docente.pdf.pdf

Biografías

Beatrice Ávalos Davidson / bavalos254@gmail.com

Profesora de Historia y geografía, PhD St. Louis University. Premio nacional de Educación 2013 en 2019 el premio a la trayectoria por parte de la Asociación Norteamericana de Investigadores en Educación, AERA. Académica e investigadora del Centro de Investigación Avanzada en educación de la Universidad de Chile (CIAE).

Sebastián Donoso-Díaz / sebastian.donoso@uss.cl

Educador, Doctor en Educación, Profesor Titular e Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián, Santiago de Chile. Sus áreas de desarrollo son: Política Educativa y Financiamiento de la Educación Chilena, Organización y Desarrollo de Sistemas y Subsistemas de Educación Obligatoria.

Jorge Esteban Gajardo Aguayo / jorgegajardo@udec.cl

Profesor de Filosofía, Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa, Co-Jefe de Línea de Formación Innovadora, Centro +Comunidad, Universidad de Concepción, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo Escolar y el Desarrollo Profesional Docente.

Máximo Andrés Muñoz Reyes / r.munoz.maximo@gmail.com

Licenciado en Sociología, Magíster en Política y Gestión Educativa. Coordinador regional Programa A Convivir se Aprende Región del Biobío, MINEDUC - Universidad de Concepción. Sus áreas de desarrollo son: Convivencia Educativa y Desarrollo Profesional Docente.

Gerardo Andrés Urra Barra / geurra@udec.cl

Ingeniero Civil Industrial, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Coordinador de Recursos para el Aprendizaje, Centro +Comunidad, Universidad de Concepción. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional Docente.

Susana del Carmen Araya Navarro / susaraya@udec.cl

Profesora de Filosofía, Magíster en Filosofía Moral y en Educación. Actualmente cursa Doctorado en Educación en la Universidad de Concepción y se desempeña como personal de apoyo en el Fondecyt de exploración titulado: “EMOCREA: descubre y recrea tus emociones en entornos de realidad virtual mediante técnicas neurocientíficas y de inteligencia artificial”. Sus áreas de desarrollo son: Neurociencia y Educación emocional y Formación inicial docente.

Misael Andrés Sandoval Cárcamo / misaelsandoval@udec.cl

Profesor de Educación Física, Magíster en Actividad Física y Deporte, actualmente cursa un Doctorado en la Universidad de Concepción. Sus áreas de desarrollo son: Enseñanza y aprendizaje, Desarrollo Profesional Docente y Metacognición.

Luciano Eduardo Silva Aguayo / luciano.silva@udec.cl

Profesor de formación y actualmente cursa un Doctorado en la Universidad de Concepción. Sus áreas de desarrollo son: Desarrollo del área de Computación Afectiva y Educación integrando la tecnología y las emociones en contextos educativos para mejorar la experiencia y el aprendizaje.

Yasna Patricia Ferrada Montecinos / pferrada@udec.cl

Periodista y Profesora de Educación Diferenciada Técnico Profesional, Magíster en Historia de Occidente y en Comunicación Estratégica. Actualmente cursa Doctorado en Educación en la Universidad de Concepción y se desempeña como directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Adventista de Chile. Sus áreas de desarrollo son: Educomunicación, Competencias mediáticas, Gestión de crisis en educación y Formación inicial docente.

Mónica Cortez Muñoz / monica.cortez@pucv.cl

Psicóloga, Doctora en Psicología, Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de desarrollo son: Mejora Educativa y Aprendizaje Profesional Docente.

Felipe Aravena Castillo / felipe.aravena@pucv.cl

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Magíster en Liderazgo Educativo. Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo y Mejora Educativa.

Sofía Antonia Chávez Rojas / sofia.chavez@pucv.cl

Licenciada en Psicología, Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo, Mejora Educativa y Bienestar Socioemocional.

Macarena González Murgas / macarena.gonzalez@pucv.cl

Profesora de Inglés, Licenciada en Educación Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo y Mejora Educativa.

Bernardita Sánchez Laiz / bernardita.sanchez@pucv.cl

Profesora de Castellano, Magíster en Educación, mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo, Mejora educativa, Desarrollo Profesional Docente y Didácticas Específicas de la Alfabetización Inicial.

Óscar Maureira Cabrera / omaureir@ucsh.cl

Profesor de Matemática, Doctor y Profesor Titular, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo y Dirección de centros educativos.

Antonio Bolívar Botia / abolivar@ugr.es

Profesor de Filosofía, Doctor y catedrático emérito, Universidad de Granada, España. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo pedagógico y Desarrollo profesional.

Jesús Domingo Segovia / jdomingo@ugr.es

Profesor de Educación Primaria, Doctor y catedrático, Universidad de Granada, España. Sus áreas de desarrollo son: Mejora escolar y Formación del profesorado.

David Godfrey / david.godfrey@ucl.ac.uk

Associate Professor, PhD in Educational Leadership and Management. Actualmente trabaja en UCL IOE, Faculty of Education and Society, University College London, Reino Unido. Su área de Desarrollo: Educational Leadership.

Bernardita Muñoz-Chereau / b.munozchereau@ucl.ac.uk

Psicóloga educacional, PhD en Efectividad y Mejoramiento Educativo. Actualmente UCL IOE, Faculty of Education and Society, University College London, Reino Unido. Sus áreas de desarrollo son: Efectividad y liderazgo educativo.

Alberto Galaz Ruiz / alberto.galaz@uach.cl

Profesor de Historia y Geografía. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y por la Université de Rouen, Francia. Académico de pre y postgrado del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Sus áreas de desarrollo son: Identidad docente, Políticas educativas y Gestión de las escuelas.

María Paz Muñoz Sepúlveda / mariamunozs@udec.cl

Profesora de Castellano y Comunicación, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Coordinadora Territorial de Línea de Formación Innovadora, Centro +Comunidad, Universidad de Concepción, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional Docente.

Diana Lucia Peralta / dianalperalta@udec.cl

Profesora de Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Magíster en Educación y Magíster en Gestión y Liderazgo Pedagógico. Facilitadora Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red +Comunidad, Universidad de Concepción, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Liderazgo y Gestión de la mejora educativa.

Alicia Zambrano Díaz / alicia.zambrano@uach.cl

Educadora de Párvulos, Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica de la Universidad Austral de Chile. Sus áreas de desarrollo son: Evaluación formativa, Prácticas evaluativas, Gestión y Desarrollo docente.

Paulina Martínez Maldonado / paulin.martinez@uandresbello.edu

Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente imparte docencia de Postgrado en las Universidades Andrés Bello y Universidad de Tarapacá y en pregrado ha dictado las asignaturas de Estrategias para el Aprendizaje Profundo, Didáctica y Pensamiento Profundo. Sus áreas de desarrollo son: Currículum, Gestión Pedagógica y Aseguramiento de la Calidad.

Elizabeth Zepeda Varas / elizabeth.zepeda@uda.cl

Profesora de Educación General Básica, Magíster en Gestión y Planificación Educacional. Académica y Decana de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Formación Docente e Innovación Pedagógica, Contextos Educativos y Aprendizaje.

Naida Leonor Noriega Fundora / naida.noriega@uda.cl

Psicóloga, Magíster en Psicopedagogía y Magíster en Terapia del Bienestar Emocional. Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Su área de desarrollo: Desarrollo socioemocional.

Carla Andrea Palma Flores / carla.palma@uda.cl

Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica, Orientadora Educacional y Vocacional, Magíster en Educación con Mención en Orientación, Magíster en Educación Emocional. Actualmente es profesora asociada de la Universidad de Atacama, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Formación docente y Educación socioemocional.

Gisella Naranjo Saavedra / gisella.naranjo@uda.cl

Licenciada en idioma inglés, Traductora inglés-español, Magíster en Educación para la Educación Superior, Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Comunicación en inglés y español, Lingüística, Liderazgo y Formación ciudadana.

Diana Flores Noya / diana.flores@uda.cl

Licenciada en Educación, mención Inglés, Doctora en Educación, Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Evaluación para el aprendizaje, Formación Inicial y Desarrollo de habilidades.

Ximena Ana María Álvarez Barría / ximena.alvarez@uda.cl

Licenciada en Educación, mención Inglés, Doctora en educación, Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Sus áreas de desarrollo son: Evaluación para el aprendizaje, Formación Inicial y Desarrollo de habilidades

Cesar Armando Araya Zarricueta / cesar.araya@uda.cl

Profesor de Educación Física, Magíster en Motricidad Humana. Académico de la Universidad de Atacama. Sus áreas de desarrollo son: Educación física, Praxeología motriz y Motricidad humana.

Rossana Gómez Sánchez / rossana.gomez@uda.cl

Profesora de Inglés, Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Su área de desarrollo: Formación Inicial.

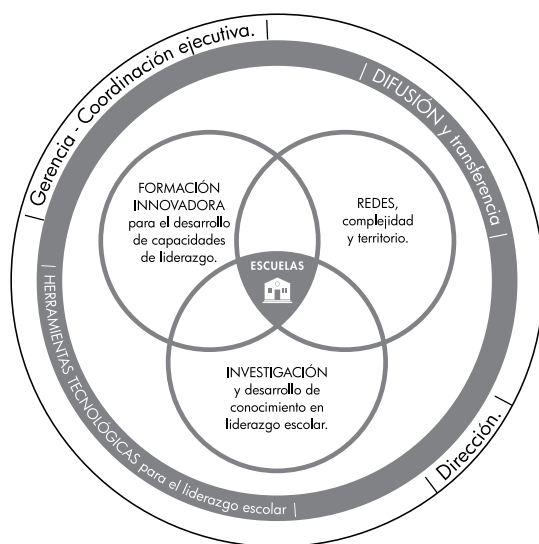
Centro educativo para la mejora en red + Comunidad

En el marco de la política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar en Chile, +Comunidad, Centro de liderazgo para la mejora en red, surge como uno de los tres Centros de Liderazgo Escolar a partir del año 2020 y se extenderá hasta el año 2024. Nuestro centro está patrocinado por la Universidad de Concepción que lo encabeza, y conformado, además, por la Universidad de Atacama, la Universidad Austral de Chile, Fundación Chile y Fundación Educacional Seminarium.

+Comunidad ha establecido como misión ***“Contribuir al desarrollo de culturas de liderazgo eficaz con las comunidades escolares para el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI”***. Ha adoptado como principios fundamentales la colaboración, co-construcción, innovación, transparencia y aprendizaje. La visión que hemos concordado es ser un ***“Centro reconocido por su aporte al desarrollo de culturas de liderazgo eficaz en el sistema escolar”***.

Las funciones relevantes y estratégicas de nuestro centro son: apoyar al Ministerio de Educación en el diseño de políticas públicas para el fortalecimiento del liderazgo educativo en los distintos niveles del sistema escolar; fortalecer sistémicamente procesos de mejora escolar en centros escolares y en articulación con sus territorios y, otorgar sustentabilidad regional a las iniciativas de innovación que promueve el centro en el desarrollo de capacidades de liderazgo en el sistema escolar.

Para lograr esos propósitos nos hemos estructurado en torno a cinco líneas de trabajo. En efecto, como se aprecia en el siguiente esquema, las tres primeras líneas constituyen las acciones nucleares, teniendo como foco la escuela y sus necesidades. Acompañamos, formamos y monitoreamos el trabajo de innovación de los equipos directivos y docentes, escuelas y liceos desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Para esto, el trabajo en red es vital, toda vez que sabemos que la innovación en prácticas pedagógicas y de liderazgo no pueden ser en solitario. Otras dos líneas están destinadas a la generación de herramientas y soportes de procesos formativos, junto a la difusión y disposición hacia la comunidad educativa nacional, de los avances, herramientas, prácticas y conocimientos que nuestro centro genere a partir de las innovaciones que pone en acción. Estas ya están disponibles en nuestro sitio Web.



Finalmente, en todo ese proceso, ponemos en acción los principios de colaboración, co-construcción, innovación, transparencia y aprendizaje. Colaboramos para aprender desde nuestros distintos roles y co-construir soluciones a problemas que identifican y priorizan los equipos en su contexto particular, lo que da sentido y pertinencia a las innovaciones que se implementen.

Para más información sobre +Comunidad:



Quehacer +Comunidad



Centro de recursos +Comunidad



Redes sociales

El libro **Desarrollo Profesional Docente; ¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes?** es una guía esencial para profesores en ejercicio y en formación, equipos de liderazgo escolar, académicos y responsables de políticas públicas. Organizado en tres secciones, este volumen ofrece una perspectiva integral y actualizada sobre los desafíos y oportunidades en el desarrollo profesional docente.

La primera sección explora el marco normativo y político que guía la formación continua de los docentes en Chile, destacando la importancia de la reflexión y la colaboración en un contexto educativo en constante transformación. La segunda sección analiza cómo los equipos de liderazgo y sostenedores pueden ser catalizadores clave para mejorar las prácticas pedagógicas, a través de colaboraciones efectivas que fortalecen tanto el liderazgo como la satisfacción laboral de los docentes.

Finalmente, la tercera sección presenta experiencias concretas de desarrollo profesional docente, mostrando cómo la investigación y la práctica pueden converger para generar un impacto real en las escuelas. Este libro no solo examina las políticas y prácticas actuales, sino que también ofrece estrategias innovadoras para liderar procesos de mejoramiento continuo en la enseñanza.

Desarrollo Profesional Docente es una obra imprescindible para quienes buscan entender y mejorar la calidad de la educación, convirtiéndose en una herramienta valiosa para liderar el cambio y potenciar las capacidades docentes en un mundo educativo en evolución.



ISBN: 978-956-227-592-7

