

1. ANTECEDENTES E IMPLICANCIAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, DESDE LA EXPERIENCIA CHILENA, LATINOAMERICANA E INTERNACIONAL

BACKGROUND AND IMPLICATIONS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT, FROM THE CHILEAN, LATIN AMERICAN AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Carolina Alejandra Aranda Meyer ¹, Leticia Elizabeth Luque²

Fecha recibida: 26/09/2022

Fecha aprobada: 15/12/2022

Derivado del proyecto: “Percepciones sobre el Desarrollo Profesional Docente y su relación con las habilidades socioemocionales de los directores(as) de Educación Básica, Media y Superior en las regiones de Valparaíso y Metropolitana de Chile”.

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

¹ Doctorado en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba (Argentina)
carolina.arandameyer@gmail.com

² Doctorado en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba (Argentina)
leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

RESUMEN

Diversos estudios destacan la injerencia de la calidad de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, siendo el desempeño docente una de las principales variables que influyen en la mejora educativa. Por este motivo el desarrollo de las capacidades profesionales es un gran desafío en un mundo complejo y cambiante donde la educación debe ponerse a la vanguardia de los cambios. Se presenta la primera fase de una investigación sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD), asociado al liderazgo pedagógico, que tiene por objeto analizar los antecedentes referidos al DPD desde la experiencia internacional, en Latinoamérica y en Chile, detectando semejanzas y disensos, así como vacíos en torno a prácticas y políticas educativas. Esta fase contiene una revisión de antecedentes sobre el cual se efectuó un análisis documental, basado en la elección de autores destacados en la línea de DPD y a través de un análisis del contenido temático. Entre los hallazgos destacan el trabajo colaborativo y contextualizado, junto a la reflexión docente, y la retroalimentación pedagógica, como los principales movilizadores de las capacidades colectivas e individuales docentes; estas se ven afectadas positivamente por el ejercicio de liderazgo distribuido, pedagógico y social. En conclusión, las políticas educativas, la calidad de la formación docente y en ejercicio, el profesionalismo colaborativo y el liderazgo escolar son elementos sustanciales para germinar el DPD.

PALABRAS CLAVE: *Liderazgo, Desarrollo Profesional Docente, Calidad educativa, Trabajo colaborativo.*

ABSTRACT

Many studies stress the importance of teaching quality as it relates to student learning. Teaching performance is one of the main variables in educational improvement. For this reason, developing professional skills is a major challenge in a complex and changing world where education should be at the forefront of these changes. We here present the first phase of our research on Teacher Professional Development (TPD [o, DPD]), as it relates to leadership development. Our objective is to analyze the background noted in the TPD, from international, Latin American and Chilean experiences, emphasizing similarities and differences, as well as gaps in educational practices and policies. This phase includes a background review of the documents used, based on the selection of important authors on the subject of TPD. It will also include an analysis of thematic content of these documents. Among our research findings we emphasize collaborative and in-context work, together with teacher self-analysis, and pedagogical feedback, as motivating principles of collective and individual teaching. These characteristics positively affect the use of distributive, pedagogical and social leadership. In summary, educational policies, quality of current teacher preparation, collaborative professionalism and school leadership are the basic elements to create good Teacher Professional Development.

KEYWORDS: *Leadership, Teacher Professional Development, Educational Quality, Collaborative Work.*

INTRODUCCIÓN

En la última década en Chile, Latinoamérica y el mundo han ocurrido cambios acelerados en lo económico, político, cultural, digital y social, observándose una crisis global que afecta directamente a la educación. En este contexto, la pandemia se ha convertido en detonante y oportunidad de cambio para repensar el modelo educativo actual. Esta crisis ha provocado desafíos para los líderes educativos, y particularmente, para los docentes, en cuanto a reformular sus sistemas de enseñanza, como el desarrollo de aprendizajes, el desarrollar un soporte socioemocional y potenciar la gestión pedagógica en un contexto cambiante, entre otros.

Los sistemas educativos requieren cambios profundos para lograr que niños, niñas y jóvenes adquieran aprendizajes significativos (Vaillant, 2016). En este sentido, la labor docente cobra gran relevancia y enfrenta diversos desafíos para ajustar la enseñanza a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

En consecuencia, ejercer el rol docente es una tarea desafiante y trascendental. En esta misma línea, diversos estudios destacan la injerencia de la calidad de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, siendo el desempeño docente una de las principales variables que influyen en la mejora educativa. Al respecto, la UNESCO (2014) reconoce que el rol del docente es central para renovar las prácticas educativas, y para promover nuevas maneras de enseñar y nuevas experiencias de aprendizaje. Debido a ello, la sociedad y la escuela deben contar con profesionales con buena preparación y con clara conciencia del alcance de su desempeño.

Si se desea mejorar la calidad de los aprendizajes, es necesario mejorar la calidad de los profesionales que ejercen la labor educativa. Aquí es donde cobra relevancia el Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD). Desde otra perspectiva, el DPD se convierte en una necesidad pedagógica para que los profesores puedan mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas (Day, 2005). La complejidad de la profesión docente, en esencia, es la enseñanza; por ello, es una actividad altamente compleja, sistemática y metódica que se sustenta en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones. Dicha complejidad guarda relación con la naturaleza de la misma y por el componente relacional que supone, la cual exige ser vivida como un aprendiz permanente o aprendiz de por vida

(Carol Dweck 2006 en CPEIP, 2021), cuyo ejercicio es transformador porque se aprende constantemente de él.

En Chile, el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (MINEDUC, 2015), es un documento orientador de la gestión directiva que tiene como sustento el liderazgo pedagógico y distribuido; describe prácticas directivas para el desarrollo de capacidades profesionales; vinculando el liderazgo con el desarrollo de capacidades. En el *MBDLE* se reconocen tres capacidades de liderazgo fundamentales para apoyar la labor docente. En primer lugar, utilizar conocimientos relevantes para tomar decisiones; en segundo lugar, resolver problemas complejos y, en tercer lugar, crear relaciones de confianza.

La Ley N° 20.903, promulgada en 2016, demandó desarrollar las competencias profesionales de los equipos docentes (art. 1), que deben plasmarse en el Plan de Formación Local para el Desarrollo Profesional (PFLDPD) que, a su vez, debe recoger el carácter situado del DPD. En este escenario se incluye un incremento del tiempo no lectivo docente a 40% fuera de aula, a fin de resguardar - entre otras cosas - su DPD, a través de labores individuales y colaborativas que deben ser lideradas por los equipos directivos.

A fines de 2017 se aprobó la Ley N° 21.040 de la Nueva Educación Pública, mediante la cual se crea la desmunicipalización de la educación, dictaminándose la instalación paulatina de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), los cuales están llamados a asumir el liderazgo educativo en el nivel intermedio del sistema, siendo su principal función la de acompañar y apoyar en lo pedagógico a los establecimientos bajo su dependencia.

Respecto a marcos referenciales que orientan el DPD, en 2004 se publica un MBE (MINEDUC, 2004) entregando herramientas y orientaciones en cuatro dimensiones para el que hacer docente. Posteriormente, en 2018, emerge un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en Educación Parvularia, con el propósito de dar respuesta a las características y necesidades particulares de este nivel educativo. En 2021 se crea una versión actualizada del MBE y los Estándares de la Profesión Docente, los que buscan guiar la formación universitaria y ejercicio profesional, con un marcado foco en los aprendizajes profundos y en el desarrollo de competencias socioemocionales. Así, se transita desde un MBE (MINEDUC, 2004) basado en “criterios” a uno nuevo basado en “estándares”, lo que permite incorporar descripciones más específicas de qué se espera que sepan y hagan los docentes para lograr

que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad. Es importante mencionar, además, que este marco se articula de manera intencionada con los Estándares para Carreras de Pedagogía 2021, conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Ambos instrumentos conforman una nueva política que le brinda a la profesión una perspectiva de desarrollo docente que integra la formación con el ejercicio de la profesión, vinculándolos como un proceso continuo (CPEIP, 2021).

Como se puede apreciar, la nueva política educativa chilena se sustenta en un modelo de desarrollo de capacidades (Dirección de Educación Pública, 2018), considerando que su principal recurso son las personas que trabajan en el territorio y sus escuelas. El modelo de desarrollo de capacidades (MDC) que se emplea en los SLEP se sustenta en la idea de que el desarrollo de capacidades de las comunidades educativas es el que posee el potencial de repercutir positivamente en el aprendizaje del alumnado. 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 (DEP, 2022).

Considerando este marco referencial legal específico de Chile, se presenta en este capítulo la primera fase de una investigación sobre el DPD asociado al liderazgo pedagógico. Tiene por objetivo analizar antecedentes referidos al DPD desde la experiencia internacional, mirando también algunos documentos que describen el DPD en contexto latinoamericano, para luego hacer foco en la experiencia chilena, con la intención de detectar recurrencias y disensos, y así como potenciales vacíos en torno a prácticas y políticas educativas en Chile.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El estudio macro que subsume lo aquí presentado es de naturaleza compleja, con enfoque mixto, cuya pretensión es una fotografía integral, completa y holística del fenómeno indagado (Newman et al, 2002, citado en Hernández Sampieri et al, 2014). En relación con el tipo de estrategia seguida, la investigación es secuencial exploratoria, cuyos datos y sus relaciones se integrarán en la interpretación final (Creswell, 2003).

Se reportan aquí los resultados de la primera fase, la cual consiste en el análisis documental de antecedentes de investigación, y según las características del mismo, es análisis de contenido temático.

El proceso de búsqueda de los documentos implicó la revisión de bases de datos de acceso abierto y gratuito como *Redalyc*, *Dialnet*, *DOAJ*, y el sitio *www.calidadenlaeducacion.cl*, además de los repositorios de *Harvard* y Tecnológico de Monterrey. Los criterios de búsqueda fueron: años de publicación (2012 a 2022), idioma (español), y palabras claves (liderazgo, desarrollo profesional docente, capacidades docentes). Con finalidad expositiva, se acotan los resultados presentados, exponiendo sólo algunos que las autoras han considerado relevantes para esta comunicación, advirtiendo que el material no se agota en lo muestreado.

El procedimiento de análisis bibliográfico se realizó principalmente por criterio territorial (desde lo internacional hasta lo local), y a la vez, la secuencia temporal (de lo más antiguo a lo más reciente).

RESULTADOS

Los resultados de este estudio muestran los aportes de diversas investigaciones sobre DPD, que emergen desde el contexto internacional con autores referentes en la literatura especializada; se incluyen por separado los antecedentes latinoamericanos porque proveen un marco interpretativo al tercer grupo de antecedentes, que son exclusivamente del contexto chileno.

DPD a nivel internacional

Hargreaves y Fullan (2014), relevan el capital profesional colectivo basado en el respeto y apoyo mutuo, refuerzan la idea de que el docente es el motor de una educación de calidad y que, para su desarrollo, existen cinco aspectos que permiten que la fuerza docente sea altamente efectiva: (1) capacidad o maestría, (2) compromiso, (3) carrera, (4) cultura, y (5) contextos o condiciones de la enseñanza. En palabras de los autores: “Cuando estos elementos están bien, se enseña como un “crack”. Si se debilita cualquiera de ellos, los demás también son afectados. Cuando realmente funcionan bien juntos, casi todos los maestros son capaces de funcionar a toda máquina” (p.121). Por tanto, enseñar como un “crack” se trata

de mejorar como individuo, aumentar el rendimiento del equipo, e incrementar la calidad en toda la profesión; es desarrollar, circular y reinvertir el capital profesional. Todo ello define lo que merece la pena defender como maestro en la enseñanza (Hargreaves y Fullan, 2014).

La construcción de saberes y experiencias a través de la colaboración es un ingrediente fundamental para la maestría profesional que, junto a su desarrollo continuo o carrera, se asocia al liderazgo. En primer lugar, por su relación con el liderazgo para el desarrollo de capacidades profesionales en los y las docentes en ejercicio; en segundo lugar; porque el liderazgo pedagógico al distribuirse va diseminándose, donde líderes y docentes pueden aprender mutuamente; en tercer lugar, porque en el acompañamiento docente ocurren interacciones que permiten conocer a los maestros, entender en qué etapa de la vida y de su trayectoria profesional se encuentran para apoyar en los cambios y necesidades que experimentan. El DPD, según el mismo texto de Hargreaves y Fullan (2014), es incrementado por aspectos como el investigar y el aprender continuamente para mejorar la práctica y la calidad de la enseñanza, comprender que la labor docente afecta al sistema en su conjunto (visión sistémica) e impartir la enseñanza como parte de un equipo de alto rendimiento. Respecto a esto último, se rescata que el trabajo colaborativo, asociado al capital profesional como una dimensión compartida, es un aspecto clave en la mejora profesional, y por ello se sugiere el trabajo en red, dentro de los centros educativos, y la posibilidad de trabajar con otros colegios e institutos para crear redes más amplias.

Hargreaves y O'Connors (2018), compilaron diversos estudios sobre el tema y recogieron experiencias de diversos países como Canadá, Noruega, Hong Kong, Inglaterra y EEUU, que ponen en evidencia que la colaboración puede variar mucho en función del país o de la cultura, pero detectan que las formas en que la gente colabora van cambiando las estrategias, estrechando las relaciones profesionales, y extendiéndose con su práctica a través de un proceso en que se distinguen cuatro fases: Surgimiento, Duda, Diseño y Transformación. Los principales argumentos de ambos autores en defensa del profesionalismo colaborativo son que la colaboración beneficia a estudiantes y a profesores, impulsa los logros en los estudiantes, aumenta la retención de los docentes, y promueve la innovación y el cambio. Los casos estudiados en estos países poseen en común la colaboración y la confianza relacional, basadas en redes sólidas de aprendizaje que potencian

entre sí las capacidades docentes, que se dan en instancias formales e informales de colaboración.

En razón de que hay tareas o fines asociados a la colaboración que pueden tener fines perversos, y considerando que no existe una forma única de colaboración eficaz, Hargreaves y O'Connors (2018) acuñan un concepto que da rigurosidad y profundidad a esta materia: el Profesionalismo Colaborativo, que consiste en crear una práctica profesional conjunta más fuerte y mejor, donde los profesores y otros educadores transforman la enseñanza juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas, llenas de significado, propósito y éxito. Transformación, propósito, significado, éxito, cultura, valores, cuidado mutuo, son algunos términos claves que encuadran este profesionalismo, que posee principios básicos que lo diferencian de otros tipos de colaboración, y que pueden ser útiles para que líderes educativos y docentes evalúen y reflexionen sobre su propia cultura interna. Estos son: un marco general pensado para todos, trabajo conjunto, colaboración con los estudiantes, iniciativas colectivas, investigación colaborativa, autonomía colectiva, diálogo mutuo y responsabilidad colectiva.

Imbernón (2020) analiza algunas tendencias para el siglo XXI de la formación y del desarrollo profesional docente, a partir de considerar que las políticas públicas condicionan la formación y el desarrollo. Entre sus reflexiones al respecto se rescata lo que el autor denomina “el triángulo del desarrollo docente”; señala que una tendencia actual “es ver que el desarrollo docente no es únicamente desde la perspectiva profesional, sino también como desarrollo personal e institucional” (p.57). Así, adquieren relevancia, junto al desarrollo profesional, el desarrollo como persona - ya que el bienestar docente provoca mejores resultados de aprendizaje -, y el institucional - asociado a las relaciones con los pares y en la institución educativa. Históricamente se ha afirmado que, cambiando el profesorado, se cambia la educación; sin embargo, actualmente se ha entendido que, para cambiar la educación, es preciso cambiar el profesorado y los contextos experienciales donde éste vive, trabaja e interactúa.

Una actividad relevante para el DPD es la práctica reflexiva, considerándose que los docentes son capaces de tomar mejores decisiones pedagógicas a través del análisis crítico

de sus propias prácticas. Por ello, Zapata (2021, citando a Farrel (2007)) señala que la práctica reflexiva sistemática permitiría que los docentes adviertan posibles contradicciones entre su práctica y las creencias subyacentes; lo que, a su vez, podría promover un cambio en la forma de realizar la clase, generando nuevos cursos de acción. Otro aspecto es la cooperación e interacción, como herramientas o mecanismos en que los profesores compensan sus deficiencias y mejoran sus fortalezas, siendo en la conversación con otros que se establecen lazos que permiten apoyarse mutuamente, promover y describir las prácticas con el fin de comprenderlas mejor, y poder generar un cambio positivo. En esta misma línea, surge la observación entre docentes como una estrategia que, por medio de la observación, propicia la reflexión del quehacer, y por lo tanto, el trabajo colaborativo aparece como una variable de importancia en la promoción de la reflexión docente.

DPD en Latinoamérica

Un estudio sobre temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe ya debatía la relevancia del trabajo colaborativo en el DPD; en él, Calvo (2014) se refiere al aprendizaje profesional colaborativo, indicando que este consiste en cómo los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, y en definitiva, aprender a enseñar. De esta manera, se involucran diversas acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos. Estas perspectivas dan cuenta de aspectos claves como: la reflexión, el trabajo en equipo y el diálogo pedagógico basado en el intercambio de opiniones e ideas. Así mismo, este estudio precisa algunas tareas claves asociadas al DPD en cuatro grandes dimensiones, dos de ellas son:

1. *El aprendizaje a partir de otros.* Se destacan el rol de los docentes expertos, la Residencia (empleado en el mundo de la medicina), y el estudio de las clases donde los docentes presentan sus prácticas de excelencia a un grupo más amplio para brindar ideas y aportes prácticos.
2. *El aprendizaje profesional colaborativo con otros (APC),* destacándose estrategias como la construcción de redes, las pasantías a través de intercambio de experiencias

in situ que favorecen el diálogo técnico-pedagógico, las prácticas colaborativas como la planificación de clases conjunta, y el aprendizaje profesional colaborativo a través de proyectos que incluyen asociación entre centros universitarios.

Vaillant (2019) ha estudiado el DPD en diversas aristas, entre ellas, el liderazgo directivo y las comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante CAP) como un campo emergente y en construcción, donde rescata la relevancia de la toma de decisiones, y con ello, de la cultura relacional de los centros educativos, puesto que desde ahí emerge la necesidad de poner en marcha espacios que favorezcan el aprendizaje y trabajo en equipo entre docentes. La autora explicita los beneficios de contar con una comunidad de práctica o comunidad profesional de aprendizaje, entidades a las que atribuye un enorme potencial para intercambiar, colaborar e innovar pedagógicamente. Sus aportes en esta materia interpelan el liderazgo educativo, la política pública y el formato tradicional de los centros educativos, apostando a un desarrollo profesional situado y colaborativo. Sus hallazgos principales sobre comunidades de aprendizaje y DPD informan que:

1. El aprendizaje entre docentes se construye en contextos espaciales como el ambiente social, organizativo y cultural. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran a colegas, padres y equipos directivos. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente, promoviéndolo o inhibiéndolo.
2. La dimensión temporal o biográfica también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Los docentes se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica.
3. La ineficacia de las actividades de formación continua que se asocian a eventos aislados y esporádicos.
4. La necesidad de que la formación docente se oriente a siete principios: (1) Cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional; (2) Basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir; (3) Cambiar el énfasis desde el currículo hacia los alumnos; (4) Promover la investigación del docente en formación; (5) Trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la

- enseñanza; (6) Relacionarse de manera significativa con o entre las escuelas (7) Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.
5. El trabajo colaborativo y las comunidades profesionales mejoran el DPD, puesto que en ellas los maestros y los profesores, poco a poco, se apropian de conocimientos teóricos y los incorporan a un contexto práctico.
 6. El liderazgo del equipo directivo es un factor crucial en la puesta en marcha de una CAP. Entre las variables asociadas al ejercicio del liderazgo se identifican: a) La ideológica, visión y valores en torno al aprendizaje; b) La organizacional (recursos materiales y humanos) para proveer de condiciones físicas e instaurar un clima favorable para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones; c) La afectiva y la cultura de colaboración; d) La cognitiva o de experticia, siendo relevante la actualización constante; e) La pedagógica, entendida como la intervención basada en la evidencia que favorece la toma de decisiones acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos.

Rojas Hernández (2022) analiza el papel clave del rol directivo (gestor) en el DPD. Afirma que la buena acción directiva puede desembocar en un DPD efectivo, que supone - por un lado - cambios en el conocimiento y en las prácticas de los docentes, y - por otro - las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Entendiendo la importancia del directivo como pieza clave en el proceso de empoderamiento docente, el autor afirma que las políticas estatales - en Perú - apuntan a promover en el director una labor activa en lo que se refiere a la mejora de los docentes que pertenecen a su institución, y remarca la necesidad de gestionar, conducir e impulsar espacios de formación del gestor que le permitan obtener herramientas que aumenten la probabilidad de que sus docentes se desarrollen profesionalmente.

Otra temática estudiada en relación con el DPD, y que involucra el liderazgo educativo, es la práctica reflexiva. La revisión sistemática llevada a cabo por Pereda Loyola (2022), muestra que no sólo existe relación entre la práctica reflexiva y el DPD - al menos en el contexto de la educación básica regular -, sino también que el desarrollo de la práctica reflexiva **sobre** el DPD es de relevancia para el fortalecimiento del ejercicio docente. La práctica reflexiva permitiría mejorar las estrategias de planificación, didácticas, de vínculo

con estudiantes, y de relaciones con sus pares; con base en ello el autor propone a los docentes practicar actos reflexivos ante una determinada tarea como una forma de autoevaluar su desarrollo y mejoramiento profesional, así como el intercambio con pares de saberes, estrategias y metodología en beneficio del estudiantado; asimismo, propone a los directivos la promoción de la práctica reflexiva como medio de superación en el ejercicio profesional.

DPD en Chile

La evidencia empírica internacional ha influenciado las políticas educativas chilenas en cuanto a la formación y desarrollo profesional; por ello, en Chile la Ley n° 20903, de 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en el marco de una reforma educacional, que tuvo como objetivo generar condiciones para el acceso a una educación integral y de calidad, que pusiera fin a las lógicas mercantiles en el mundo escolar (impulsadas por Pinochet), tal como lo expresa el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004).

Navarro y Gysling (2017), en un artículo sobre educación general en el gobierno de Michelle Bachelet, señalan que el sistema educativo chileno ha estado conscientemente estructurado por clases y desigualdad social, lo que hizo indispensable desarrollar un sistema de educación pública más fuerte y con gran sentido de equidad. En este contexto, emergieron medidas claves para la educación obligatoria (Básica y Media), tales como: fin al lucro, término gradual del financiamiento compartido, nueva institucionalidad de la educación pública (desmunicipalización), término de toda forma de selección y, por último, el mejoramiento del conjunto de la formación inicial (sistema de aseguramiento de la calidad) de profesores y la formulación de una carrera docente. Por tanto, esta reforma de gran alcance es concebida como el principal factor de incidencia en la calidad de la educación chilena.

Dentro del marco de DPD asociado a Comunidades de Aprendizaje en Chile, se encontró un estudio de Miranda et al (2020) sobre “Estrategias de DPD basadas en comunidades profesionales de aprendizaje”. Sus aportes concluyen que los 450 participantes del estudio ratificaron la necesidad de promover el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, donde el liderazgo pedagógico de los directivos que facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de

ambientes laborales contribuyen a la mejora de los procesos educativos (Ley 20.903, Art.19, Título II). Los autores constatan la fuerza de aquellas modalidades que implican la colaboración profesional entre pares, tales como mentoría, observación, redes y tutoría y, en menor medida, las de carácter tradicional como cursos, talleres y capacitaciones que más bien operan en la lógica individual y disciplinaria.

Dado que no siempre es posible el trabajo entre pares dentro de una misma institución, de la Vega (2020) se pregunta por la docencia en aulas multigrado - donde un solo docente o directivo está a cargo de toda la escuela - y su relación con la calidad educativa y el DPD. El estudio muestra que el DPD de los docentes de este tipo de escuelas se realiza con base en la experiencia y la autoformación, no existiendo en Chile preparación específica para trabajar en estas instituciones; en función de ello, el autor afirma que esta situación constituye un riesgo para la calidad educativa, en tanto los docentes no tienen suficientes oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional adecuados a su contexto laboral. Se propone, entonces, la generación de instancias de encuentro profesional entre pares, aprovechando las tecnologías de información y comunicación, como forma de contribuir al DPD y de favorecer la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Un estudio biográfico narrativo, realizado por Carrasco et al (2022), recoge microrrelatos que describen el DPD de profesores del Programa de Indagación Científica para la Educación en Ciencias (Universidad de Playa Ancha, Chile), por medio del estudio de dos casos. El primer caso releva el lugar de la formación inicial docente en las biografías, la relación entre aprendizajes profesionales y personales, así como los sentidos trascendentales y sociales de la profesión docente. El segundo caso, muestra el protagonismo de lo colectivo y personal en el aprendizaje profesional en contextos de crisis (pandemia), así como las nuevas definiciones sobre el rol profesional. Cabe mencionar que, en ambos casos, las trayectorias y el desarrollo profesional se encuentran marcados por aprendizajes formales e informales, donde también el aprendizaje profesional (asumido como DPD) se vuelve continuo y se encuentra articulado desde procesos internos de crecimiento, que conectan con los entornos y exigen de procesos de colaboración.

Figuroa Farfán (2022), en su tesis doctoral, analiza críticamente la política pública correspondiente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), a partir de la problemática investigativa basada en la resistencia de profesores y un grupo de académicos

frente a la creación de la nueva normativa. Da cuenta de algunos vacíos presentes en la Ley de Carrera Docente y muestra la necesidad de tomar conciencia de las condiciones en que se desarrolla la profesionalidad del profesorado chileno. Así mismo, los resultados obtenidos en su investigación indican que, a pesar del retorno a la democracia y la llegada de gobiernos de centroizquierda que avanzaron en algunas políticas compensatorias, Chile continúa en la línea de políticas gerencialistas y con foco en la educación de mercado. En este sentido, muchas de las mejoras docentes han traído consigo normativas que regulan o controlan el ejercicio profesional de la docencia; una de ellas es la Carrera Docente vigente, que fue rechazada por representar una dentro de muchas políticas gerencialistas y neoliberales, ya que se sustenta en el reconocimiento meritocrático de la individualidad por sobre lo colectivo, y por estar asentada en una racionalidad técnica.

Aravena Kenigs et al (2022) analizaron la percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico al aula en relación con el DPD. El estudio refiere que los directivos poseen una alta valoración por esta estrategia, reconociéndola como un aporte para el desarrollo de capacidades y colaboración docente. Sin embargo, los docentes perciben el acompañamiento como un mecanismo de supervisión y control que aporta escasamente a la reflexión y mejora de sus prácticas. En consecuencia, tales aportes visibilizan la necesidad de transitar hacia enfoques más colaborativos y democráticos, basados en la construcción colaborativa del modelo de acompañamiento al aula. En este mismo sentido, surge la necesidad de transitar hacia prácticas de acompañamiento más democráticas y formativas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje y colaboración auténtica. Los autores consideran que los resultados “dejan entrever un aparente débil liderazgo pedagógico, que tributa escasamente a la sustentabilidad del desarrollo profesional” (p.250).

DISCUSIÓN

Es imperante colocar el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los docentes en el centro de todas las políticas educativas ministeriales y como prioridades en la gestión escolar. A partir de lo anterior, es ineludible reflexionar sobre las tensiones que se generan en esta materia en Chile y en otros países del mundo, donde estas ideas se contraponen con algunas políticas gerencialistas que desprofesionalizan la labor docente.

Las políticas educativas, la calidad de la formación docente y en ejercicio o servicio, el profesionalismo colaborativo y el liderazgo escolar son elementos sustanciales para germinar el DPD, puesto que todos los hallazgos locales e internacionales, coinciden en que la estrategia de excelencia para el desarrollo del capital social es la colaboración. Para que la colaboración sea profesionalizante y situada en la organización educativa, se requiere de ciertas condiciones que se asocian al liderazgo ejercido por los directivos o equipos de gestión, y por la puesta en práctica de recursos personales asociados a un fuerte sentido de compromiso moral con la educación. Los hallazgos evidencian que la reflexión docente tiene como base el pensamiento crítico de la labor, y que es el detonante del cambio y de la toma de decisiones que debieran ser con base en evidencias.

Investigación, colaboración y reflexión son los principales movilizadores de las capacidades colectivas e individuales docentes. En cuanto a las prácticas de investigación llevadas a cabo por los mismos docentes, son muy precarias en la cultura chilena, y las investigaciones realizadas por profesionales investigadores no siempre impactan en el ejercicio profesional; vale reconocer, sin embargo, que algunas acciones claves para el DPD son influenciadas positivamente por el ejercicio de liderazgo pedagógico.

En relación con la reflexión, parece claro que - en materia de formación y práctica docente -, no basta en la repetición de los contenidos aprendidos en la formación inicial; el DPD exige el desarrollo de hábitos de reflexión, de carácter metacognitivo, que se apliquen a la propia práctica y formación, al contexto, a la diversidad, y permitan el desarrollo de habilidades desde una perspectiva crítico-social.

La colaboración es el factor más recurrente. Un soporte o estrategia poderosa para el aprendizaje profesional son las comunidades profesionales de aprendizaje, que se visualizan como estrategia clave en todos los escenarios. En Chile, si bien la política las propende y hay gran nivel de apoyo y conciencia de su utilidad, su implementación pareciera ser incipiente, lo que podría asociarse a carencias de liderazgo pedagógico, en virtud de las demandas de un sistema basado en rendición de cuentas y altas demandas administrativas. El desafío del liderazgo es configurar nuevos modelos de organización institucional de la formación docente y configurar la escuela en una organización en permanente aprendizaje, desechando lógicas autoritarias y transitando hacia la distribución del poder y liderazgo.

Ahora bien, en Chile, desde mediados de los años 90 hasta la fecha, se han diseñado un conjunto de políticas enmarcadas en un “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”, el que posee mecanismos de apoyo y rendición de cuentas hacia el Estado por los resultados escolares, conocido como “accountability con altas consecuencias” (estándares y la evaluación SIMCE, sistema de clasificación de la calidad de las escuelas e información oficial para padres; incentivos por desempeño y sanciones por rendimiento insatisfactorio reiterado, entre otros). Algunos hallazgos respecto a los efectos de estas políticas evidencian consecuencias desfavorables para las escuelas, tema que ha sido de gran cuestionamiento en la dinámica chilena.

En esta línea, Falabella y de la Vega (2016), señalan que estas políticas fomentan una racionalidad instrumental en la toma de decisiones internas del establecimiento, que se suma al desarrollo de prácticas pedagógicas docentes que buscan responder a los resultados SIMCE (involucran una mayor focalización en las habilidades y contenidos evaluados en el SIMCE, mediante el uso de guías de trabajo y el repaso de ejercicios no logrados, desincentivando experiencias creativas y globalizadoras, entre otras). Falabella (2016) identifica, por una parte, un mayor ordenamiento, estructuración y control de los procesos de gestión y prácticas pedagógicas, a la vez que constata que la política fomenta una racionalidad instrumental, con foco en el cumplimiento de resultados estandarizados que deben ser rendidos a agentes externos, sin producirse cambios duraderos que potencien las capacidades internas en ninguno de los establecimientos estudiados.

En un artículo reciente, que cuestiona si “después de 31 años, ¿ha logrado la aplicación del SIMCE mejorar la calidad de la educación?”, Acuña Ruz y Falabella (2022) refieren que no, considerando que la política SIMCE ha sido un fracaso desde la perspectiva de la calidad de los procesos pedagógicos, la profesionalización docente, el bienestar integral de los estudiantes y el principio de justicia educacional; no sólo no se ha mejorado la realidad educativa, sino que, por el contrario, ha creado un problema mayor.

En esta misma línea, los aportes de Falabella y de la Vega (2016), son tajantes en destacar la necesidad de un cambio de paradigma orientado a una rendición de cuentas profesionalizante, que promueva el saber docente, la participación y la responsabilidad frente a la comunidad educativa; desde esta lógica emerge una cultura basada en la experticia

evaluativa del docente, debido a que las pruebas externas como el SIMCE y el actual DIA desprofesionalizan tareas sustanciales como el juicio profesional.

CONCLUSIONES

Chile vive un periodo de constantes cambios y decisiones trascendentales, que afectan y afectarán la educación. Al igual que otros países, ha optado por aumentar el control externo del ejercicio profesional, desconociendo que las políticas de evaluación docente, la definición de estándares de desempeño y/o formación, el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera magisterial, entre otros modos de regulación de la actividad docente, generan conflictividad (Vezub, 2013).

Estos elementos han influenciado a la gestión docente sin hallar evidencia sustentable que dé cuenta real de los efectos positivos de la evaluación externa y su relación con el DPD. En el marco de gobiernos neoliberales, la lógica del control ha contribuido a instalar principios basados en el mercado y la competitividad, generando un aumento en la presión y la responsabilización de las instituciones educativas y de los docentes por los resultados. Sin embargo, no se ha demostrado que estas políticas aseguren mayores niveles de efectividad del profesorado ni mejores logros en el estudiantado (García Huidobro, citado en Vezub, 2013).

Fullan (en Fullan & Langworthy, 2014) señala que, para mejorar la calidad educativa, se requiere, dentro de otros aspectos, tener rendición de cuentas orientada hacia el desarrollo, el crecimiento profesional continuó alejándose de culturas competitivas, con lo cual se contraponen a la lógica de rendición de cuentas bajo el formato de evaluaciones externas. Así es que se propone la construcción de capacidades entre los diversos actores del sistema educativo, como una alternativa sustentable para un cambio en la educación, pero desde una lógica de rendición de cuentas interna. Se asume que esto generará el cambio a partir de la colaboración y la construcción colectiva, encarnada por docentes unidos por el imperativo moral de cambiar la educación (Fullan & Langworthy, 2014, p.5). Asimismo, siguiendo a estos autores, corresponde destacar la importancia que adquiere la gestión sistémica de los liderazgos (a nivel país, ministerios, directivos escolares, etc), debido a que la fragmentación o las acciones aisladas no generan impacto, ni producen mejora sostenible.

En Chile, los últimos aportes emanados desde la DEP (2022) sugieren un paradigma que tiene como base el aprendizaje organizacional y adaptativo, generando capacidades y aprendizajes contextualizados, lo que requiere de un liderazgo pedagógico que otorgue condiciones, espacios, oportunidades y dispositivos para el DPD. Es indiscutible que el

liderazgo de los equipos de gestión influye positivamente en el desarrollo de capacidades en la medida que se gestiona de forma efectiva una cultura organizacional que fomenta el diálogo y la comunicación sistemática, la participación, la corresponsabilidad, el compromiso, la motivación, la horizontalidad y la delegación de roles, poder y autoridad, como así también la generación de espacios emocionalmente seguros, donde la confianza relacional y el factor humano juegan un rol catalizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Ruz, F. & Falabella, A. (2022). Y, después del Simce ¿qué camino seguir. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2022/05/02/y-despues-del-simce-quecamino-seguir/>
- Aravena Kenigs, O., Montanero Fernández, M., & Mellado Hernández, M.E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 26 (1), 235-257. DOI: 1030827/profesorado. v26i1.13460
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3QDkJXM>
- 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. DOI: 10.31619/caledu. n56.1156
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación (Chile). Santiago: ME. Disponible en: <https://bit.ly/3BAg9oT>
- Creswell, J. (2003). A framework for design. En Laughton, C. y Novak, d. (Ed.), *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Lincoln, Nebraska: Sage Publications. Disponible en: <https://bit.ly/3dcHB2v>
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea. Recuperado de: <https://bit.ly/3qutwAK>
- De la Vega, L.F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: claves para la calidad educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2). DOI: 10.4067/s0718-73782020000200153
- Dirección de Educación Pública (DEP). (2018). Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Disponible en: <https://bit.ly/3L73kW8>

- Dirección de Educación Pública (DEP). (2022). Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico. Orientaciones. Versión ajustada 2022. Disponible en <https://bit.ly/3DAjVAc>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 107-126. DOI: 10.4067/S0718-07052016000100007
- Falabella, A. & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 395-413. DOI: 10.4067/S0718-07052016000200023
- Figueroa Farfán, V.M. (2022). Sistema de desarrollo profesional docente como política pública en Chile entre la tecnocracia y el discurso profesionalizante. Tesis doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: <https://bit.ly/3eRxwIV>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014) *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson. Disponible en: <https://bit.ly/3LbaJDO>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. & (2018). *Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill. Disponible en: <https://bit.ly/3BqGunY>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional, y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, pp. 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Ley N° 20.903. Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016. Disponible en: <https://bcn.cl/2k85e>
- Ley N° 21.040. Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, 16 de noviembre de 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3RTCRhy>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2004). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/3UgRr4i>

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de: <https://bit.ly/3dmB3yt>
- Miranda, C., Hamuy, E., Aroca, C., Abarca, R., & García, C. (2020). Estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 4(2), 80-93. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n2.80-93>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). Chile. *Reviews of national policys for Education*. Paris: OECD.
- Pereda Loyola, H.W. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática*. Tesis doctoral, Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo (Trujillo, Perú). Disponible en: <https://bit.ly/3UI80vO>
- Rojas Hernández, J.A. (2022). Influencia del rol directivo en el Desarrollo Profesional Docente (Cap.4). En J. Rojas et al (2022). *Repensando la educación. Una invitación al diálogo*. [Libro electrónico]. Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://bit.ly/3LkQNIa>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamerica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5 – 21. DOI: 10.15366/jospoe2016.5
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13, 87-106. DOI: 10.14244/198271993073
- UNESCO (2014). La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad. Disponible en: <https://bit.ly/3eZ0g2i>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Disponible en <https://bit.ly/3ROzrw6>
- Zapata, N. A. (2021). Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 35-62. DOI 10.38123/rre.v1i1.87