



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Programa de Magister en Educación

**PERFECCIONAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
DEL PROFESORADO DE ÑUBLE**

**Tesis para la obtención del Grado Académico de
Magister en Educación**

Estudiante:

Ana Patricia Canales San Martín

Profesor Guía:

Dr. Omar Rolando Turra Díaz

Chillán, Chile-abril de 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mis agradecimientos van hacia la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por otorgarme la beca de Magíster para profesionales de la Educación Folio 50200103-2020 y reconocer mi trayectoria de pregrado y de docente en ejercicio.

En segundo lugar, al director de tesis Dr. Omar Rolando Turra Díaz, por su profesionalismo, dedicación, compromiso y enseñanza permanente en cada una de las reuniones de trabajo que hicieron posible dar finalización al estudio que hoy se presenta. De la misma forma, agradezco al grupo de investigación PROFOP (Profesorado. Políticas de formación y praxis profesional) por el patrocinio y apoyo en la investigación realizada.

Finalmente, agradecer a todos/as las personas que voluntariamente participaron de las entrevistas, quienes aportaron experiencia y conocimiento permitiendo obtener las respuestas y conclusiones de la investigación.

“Dedicado a todos/as y cada uno/a de los que aún creen que los sueños se pueden hacer realidad y en especial a Isidora y Augusto para que ellos nunca dejen de creer y de soñar”

RESUMEN

En Chile, la formación docente continua es una preocupación constante para las políticas educacionales, la creación en 1967 del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) como ente rector encargado de liderar, organizar y materializar la formación del profesorado (vigente hasta hoy), en conjunto con la Ley 20.903 (2016) la cual garantiza el acceso gratuito, pertinente y de calidad para todos los docentes en ejercicio, quienes a través de acciones formativas implementadas por CPEIP fortalecen la profesión, ya sea por las deficiencias de su formación inicial o por las exigencias actuales del ejercicio, llevando a cabo dichos procesos a través de modelos de trabajo, los cuales transitan desde la mirada carencial del profesorado hasta aquellos que hablan de un profesional capaz de producir su propio aprendizaje. Dilucidar el modelo de trabajo predominante desde la normativa vigente en la formación continua, como así también conocer desde las voces del profesorado las modalidades de perfeccionamiento y participación en la construcción de este y el valor que otorgan los docentes al perfeccionamiento recibido para su desempeño y desarrollo profesional es lo que pretende la investigación, la cual corresponde a un estudio cualitativo que se decidió realizar desde un paradigma comprensivo-interpretativo, en el cual participaron seis profesores de educación básica de establecimientos públicos y privados de la región de Ñuble adscritos a carrera docente donde, a través de un enfoque fenomenológico con una entrevista semiestructurada como instrumento se recabó información relevante para la investigación, permitiendo caracterizar el estado del arte de las acciones formativas de formación continua implementadas desde las políticas ministeriales respecto de las vivencias del profesorado al interior de su comunidad, develando cómo significan el perfeccionamiento continuo y su aporte al desarrollo profesional, lo cual es valioso para mejorar las prácticas pedagógicas generando como consecuencia, un mejor aprendizaje en los estudiantes.

Palabras claves: Formación docente continua, desarrollo profesional docente, modelos de formación continua.

ABSTRACT

In Chile, continuous teacher training is a constant concern for educational policies, the creation in 1967 of the Center for Pedagogical Improvement, Experimentation and Research (CPEIP) as the governing body in charge of leading, organizing and materializing teacher training (in force until today), in conjunction with Law 20,903 (2016) which guarantees free access , relevant and of quality for all teachers in practice, who through training actions implemented by CPEIP strengthen the profession, either by the deficiencies of their initial training or by the current demands of the exercise, carrying out these processes through work models, which move from the lack of perspective of the teaching staff even those who speak of a professional capable of producing their own learning. Elucidate the predominant work model from the current regulations in continuous training, as well as knowing from the voices of the teaching staff the modalities of improvement and participation in the construction of this and the value that teachers give to the improvement received for their performance and professional development is what the research aims, Which corresponds to a qualitative study that was decided to carry out from a comprehensive-interpretative paradigm, in which six professors of basic education from public and private establishments in the Ñuble region assigned to a teaching career participated, where, through a phenomenological approach with a semi-structured interview as an instrument, relevant information for the research was collected, allowing to characterize the state of the art of the training actions of continuous training implemented from the ministerial policies regarding the experiences of the teaching staff within their community, revealing how they mean the continuous improvement and their contribution to professional development, which is valuable to improve pedagogical practices generating as a consequence, a better learning in students.

Keywords: Continuous teacher training, teacher professional development, continuous training models.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	Nº pág.
INTRODUCCIÓN	07
CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. Antecedentes del problema de investigación	10
1.2. Formulación del problema de investigación	13
1.3. Interrogante de investigación	14
1.4. Hipótesis Comprensiva	15
1.5. Cuerpo de Objetivos	15
1.6. Justificación	16
CAPÍTULO II	18
MARCO TEÓRICO	18
2.1. Formación docente: Definiciones y evolución	18
2.2. Modelos de Formación Docente	21
2.2.1. Modelos de formación continua propuestos por Ávalos	23
2.2.2. Modelos de formación continua propuestos por Yus	25
2.2.3. Modelos de formación continua propuestos por Chantraine	27
2.2.4. Modelos de formación continua propuestos por Vezub	29
2.2.5. Modelos de formación continua propuestos para la investigación	31
CAPÍTULO III	34
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.1. Paradigma	34
3.2. Enfoque metodológico	34
3.3. Diseño Metodológico	35
3.4. Participantes y contextos del estudio	35
3.5. Técnica de producción y análisis de información	38
3.7. Resguardo de los aspectos éticos de la investigación	40
3.8. Criterios de rigor científico	40

CAPÍTULO IV	42
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	42
4.1. Modelo de formación continua predominante desde la normativa	42
4.1.1. Modelo de Formación Continua Situada y entre Pares	43
4.1.2. El profesorado como profesional carencial	47
4.1.3. Formación continua entre pares y expertos	49
4.2. Modalidad del perfeccionamiento y participación del profesorado	50
4.2.1. Trabajo colaborativo entre pares al interior y exterior de las comunidades educativas	51
4.2.2. Trabajo con expertos desde una mirada carencial hacia el profesorado.	56
4.2.3. Trabajo con expertos desde una mirada horizontal hacia el profesorado.	58
4.2.4. Participación en la construcción del perfeccionamiento	59
4.3. Aporte y valoración del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente.	61
4.3.1. Aporte del perfeccionamiento al desarrollo docente	61
4.3.2. Valoración del perfeccionamiento docente	62
CAPÍTULO V	64
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	64
CONCLUSIONES	69
Limitaciones y proyecciones del estudio	73
Referencias bibliográficas	76
ANEXOS	80
Anexo 1. Consentimiento Informado	81
Anexo 2. Guion de preguntas para la entrevista	83

INTRODUCCIÓN

Fortalecer la formación docente continua del profesorado en ejercicio en Chile posee una larga data. Sus primeros antecedentes se originan a mediados del siglo XIX. En este período de la historia de la educación dada la precarización de la enseñanza y la escasa formación en los ámbitos disciplinares, pedagógicos y conceptuales con los que contaban los maestros de la época denominados preceptores, eran los visitadores escolares quienes cumplían el rol de generar y otorgar acciones remediales y carenciales que permitieran fortalecer conocimientos, habilidades y técnicas requeridas para llevar a cabo la enseñanza en las aulas de manera óptima. (Egaña, 1994).

No obstante, las acciones implementadas en post de la mejora de las personas que ejercían el rol de enseñar en aquella época resultaban ser de carácter subjetivo dado que quedaban sujetas a los criterios aplicados por el visitador. De este modo, surge la necesidad de establecer criterios normados a lo largo del territorio y en 1967 nace una institución académica que se hace cargo del perfeccionamiento docente con lineamientos establecidos a nivel país, creándose el actual Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) convirtiéndose en el organismo responsable de la formación continua de todos los docentes independientemente del nivel o asignatura impartida. En la actualidad, además de las funciones descritas anteriormente, es el encargado de evaluar, supervisar y organizar la demanda de los cursos de formación que ofertan las instituciones, manteniendo un registro público nacional de perfeccionamiento donde se acreditan las instituciones que optan por prestar servicios de perfeccionamiento (Leyton, 2017).

Con el pasar de los años, a finales del siglo XX e inicios de los tiempos actuales dado el vertiginoso avance científico y tecnológico que se vive día tras día, resulta fundamental para el profesorado la formación permanente, la cual es entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos disciplinares y pedagógicos a la cual los docentes se ven enfrentados durante su trayectoria laboral, razón por la cual a lo largo de la historia de la educación se generan acciones variadas que se implementan y ejecutan para dar respuesta a las demandas requeridas por el profesorado y la sociedad actual. En los años 2000, se instala un nuevo concepto denominado Desarrollo Profesional Docente el cual pretende favorecer la mirada carencial existente hacia el profesorado asignando una participación activa por parte de los actores e intenta de. Es así como, en 2016, Chile da origen a la ley de Desarrollo

Profesional Docente (Ley 20.903), conocida también como ley de carrera docente, cuyo propósito es valorar y profesionalizar la profesión docente, otorgando garantías a nivel de formación inicial, formación continua, acceso a mejor remuneración, entre otros. Las nuevas políticas establecidas permiten formalizar y respaldar la idea de desarrollo profesional docente y no solo como carácter discursivo (Ruffinelli, 2016).

A la luz de estos nuevos cambios, la investigación sobre el desarrollo profesional docente es escasa a nivel internacional y en Chile por lo que realizar un estudio sobre dicha temática resulta fundamental para develar desde las voces del profesorado de Ñuble las modalidades de perfeccionamiento y la participación en la propuesta que han tenido los docentes, la valoración que otorgan al aporte del perfeccionamiento en su desempeño y desarrollo profesional, como así también reconocer la metodología o modelos predominantes de formación continua en la región de Ñuble verificando concordancia o no con los modelos propuestos a nivel ministerial. De este modo, la investigación se estructura en diversos apartados, los cuales se detallan a continuación:

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema de investigación, el cual se fundamenta en una revisión documental, la cual aporta antecedentes al problema de investigación, otorgando una visión histórica respecto de la formación docente continua vivida en Chile desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días, los cuales permiten formular y generar el problema de investigación, sus interrogantes e hipótesis comprensiva como así también el cuerpo de objetivos y justificación de la investigación.

Continuando con el estudio, en segundo lugar, se presenta el marco teórico de la investigación, planteando en él los antecedentes históricos y teóricos de la formación docente continua tanto a nivel de definiciones como su evolución. Se presentan además modelos de formación continua propuestos de acuerdo con la literatura nacional e internacional, estableciendo sus principales características, similitudes y diferencias. Como así también los modelos de formación continua propuestos para la investigación.

En el capítulo tercero se da paso a la metodología de investigación, presentando de manera organizada el diseño del estudio, en cuanto a su paradigma, enfoque y diseño metodológico, participantes, contexto del estudio. Se dan a conocer además la técnica de producción de la información y análisis de datos, los resguardos éticos y los criterios de rigor científicos utilizados en el estudio.

El cuarto capítulo, corresponde a los resultados obtenidos de la investigación tanto a nivel de revisión documental obtenida de documentos ministeriales como así

también los resultados obtenidos desde las voces del profesorado. En dicho apartado en primera instancia se presentan los modelos de formación continua predominantes desde la normativa vigente (modelo de formación continua situada y entre pares, el profesorado como profesional carencial y formación continua entre pares y expertos). En forma posterior se presentan los resultados de la investigación obtenidos desde las voces del profesorado obteniendo información relevante respecto de las modalidades a través de los cuales se llevan a cabo el perfeccionamiento docente y la participación del profesorado en las propuestas como así también la valoración de los docentes frente al perfeccionamiento docente en su desempeño y desarrollo profesional.

El capítulo quinto, corresponde a las discusiones emanadas a partir de la información obtenida en la revisión documental y las entrevistas generadas a los docentes de Ñuble participantes de la investigación. En forma posterior a este apartado se incluyen las conclusiones y las limitaciones y proyecciones del estudio.

De esta forma el estudio aporta una visión comprensiva respecto de los principales modelos predominantes en la formación docente continua propuestos desde la normativa vigente a nivel nacional versus la predominancia de los modelos de formación continua utilizados al interior de las comunidades educativas señalados por los docentes participantes de la región Ñuble. La investigación además aporta información relevante respecto de la participación que poseen los docentes en la construcción del perfeccionamiento continuo y las significaciones que estos atribuyen al perfeccionamiento docente en pro de su desarrollo profesional.

Finalmente señalar que, al utilizar los términos docentes, profesionales de la educación, preceptores, visitadores entre otros similares, no se utiliza lenguaje sexista ni discriminatorio ni de exclusión de género.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes del problema

La formación docente continua se realiza durante la vida laboral de los docentes y se establece además como políticas de gobierno para los distintos países. Comprende todas las acciones formales e informales en los cuales el profesorado se ve inserto durante su trayectoria, incluyendo los diferentes hechos, momentos y reflexiones que han marcado su formación profesional, tanto a nivel personal como en la interacción con los miembros de la comunidad educativa, resultando ser un proceso continuo y sistemático. Ávalos (2002) señala que “es clave para el ejercicio docente el poseer una buena base de conocimientos que se actualiza según necesidades a través de la vida profesional” (p.7).

En Chile, los primeros antecedentes de formación docente continua se enmarcaban en un enfoque tecnicista y aplicacionista, situación dada por la precariedad de quienes impartían la enseñanza, en un principio personas sin formación pedagógica formal eran las encargadas de escolarizar a los niños y niñas de la época en las escuelas. Con el establecimiento de las escuelas normales, en 1842 la escuela normal masculina de preceptores y en 1854 la creación de la primera escuela normal femenina, la educación para el profesorado se otorga de manera institucional. No obstante, pese a la evidente diferencia entre preceptores con y sin formación pedagógica, en ambos casos su preparación era de carácter deficiente, tanto en lo relacionado a las materias como a métodos de enseñanza. Es así, como en un principio por recomendación de los visitadores escolares, personas encargadas de supervisar, asesorar y recorrer la red escolar, quienes además difundían las ordenanzas gubernamentales, pero por sobre todo intentaban establecer y normalizar las prácticas docentes, comunicando los saberes y competencias para mejorar la educación, surgen las primeras experiencias de perfeccionamientos docentes, los cuales pretendían, elevar la calidad de la educación primaria instruyendo en los conocimientos básicos, además de entregar fundamentos teóricos y metodológicos que permitiesen transmitir el conocimiento de mejor manera a los estudiantes (Egaña,1994).

Durante el siglo XX, la reforma educacional de 1965 establece como uno de los mayores cambios en educación la ampliación de la cobertura curricular

pretendiendo de este modo llegar a todos los rincones del país por más inhóspitos que resultasen y de este modo descender la tasa de analfabetismo, por ende, la formación docente continua se convierte en una necesidad preponderante para el sistema educativo, dado que se requiere de personal capacitado profesionalmente para lograr los nuevos cambios, por tanto, se introduce tanto conceptual como institucionalmente la noción de formación docente permanente o continua, la cual incluía una etapa de formación a través de toda la vida del docente. (Blanco, 1999).

En 1967 para efectos curriculares y de formación docente se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Ministerio de Educación, ente rector, centralizador y promotor del desarrollo educacional en Chile, con reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional y vigente hasta nuestros días. (Leyton, 2017). Dentro de sus objetivos se encontraba llevar adelante los propósitos de la reforma educacional y velar por la calidad de la educación, con una escuela única donde se formarán los profesores de todos los niveles, para ello genera una serie de acciones formadoras tales como cursos, talleres, entre otros además de diversas investigaciones en el ámbito educativo (Blanco, 1999).

Durante el período militar, el Estado se desprende de las responsabilidades de gestión y administración y el perfeccionamiento docente se perjudica considerablemente dado que pierde su carácter de política docente. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica es anulado y la responsabilidad de perfeccionamiento docente para el profesorado recae en otras instituciones de carácter privado. La educación es considerada como un bien de consumo sin regulación alguna, diversos centros oferentes abren una gama variada de perfeccionamiento docente no atendiendo la real necesidad del profesorado. Durante este período de la historia se pone fin a las escuelas normales. (Blanco, 1999).

En democracia, surgen una serie de cambios para el profesorado. Blanco (1999) señala: “es el inicio de un proceso de dignificación, valoración y recuperación de los derechos gremiales” (p.4). Se crea la ley 19.070, denominada Estatuto Docente, considerada como un triunfo del profesorado chileno para el contexto histórico en el cual se encontraban. Destacan entre sus principales puntos, de acuerdo con Blanco (1999) “El derecho al perfeccionamiento profesional de todo el magisterio chileno”; “La distinción de diversas modalidades de perfeccionamiento docente [...] cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización de conocimientos [...]”; “La descentralización de la labor de perfeccionamiento docente desde el organismo gubernamental, [...]” y “otorgar becas de perfeccionamiento para los maestros chilenos”. (p. 8).

La mirada puesta en cada una de las acciones implementadas por las diversas instituciones oferentes hace alusión a la actualización de conocimientos que requieren los profesores, por tanto, plantean una concepción instrumental de la formación docente continua. Para Escudero (1998) y Edward (1992) señalado por Vezub (2004) “subyace la idea de un docente que carece, un sujeto del déficit, ineficaz, que debe ser reconvertido” (p. 4). Así la formación continua se orienta a suplir lagunas de la formación inicial o adecuarse a los cambios ocurridos en la praxis, razón por la cual es requerido actualizar en conocimientos, habilidades y competencias a los docentes (Vezub, 2004).

En un período más reciente de la historia en nuestro país se instaura el concepto de Desarrollo Profesional Docente, para Ruffinelli (2016) señala que “se concibe al docente como profesional [...] en términos de autonomía en la capacidad de tomar decisiones pedagógicas que deriven en un desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, a partir de unos saberes especializados, experiencia, reflexión y trabajo colaborativo” (p. 262).

Ruffinelli (2016) señala “[...] la valoración no puede ser solo discursiva, sino que debe basarse en políticas que la posicionen [...]” (p.262). Por esta razón en 2016, se crea la ley 20.903, conocida como Ley de Carrera Docente, definiendo en su cuerpo legal las bases de una política pública integral y sistémica la cual apoya el ejercicio docente a través de un proceso de desarrollo continuo y garantizado por el Estado en las diversas etapas, iniciando con la regulación de la formación docente inicial hasta el ejercicio profesional, fortaleciendo capacidades y enfatizando el profesionalismo, potenciando trayectorias laborales, promoviendo un perfeccionamiento docente de saberes y competencias pedagógicas coherentes, consistentes, pertinentes, gratuitos y de calidad, instaurando para ello políticas de carácter formativo a nivel nacional, territorial y local. (Ley 20.903, 2016).

La nueva política de educación produce un cambio en los paradigmas relacionados con la formación docente continua, transitando desde una mirada carencial de los docentes hacia una enseñanza basada en la interacción y participación activa de los sujetos, otorgando nuevos sentidos en el proceso de perfeccionamiento docente e implementa diversas acciones, entre las cuales se encuentran programas de formación compensatoria para el desarrollo profesional los cuales fomentan competencias de colaboración del profesorado y del trabajo en sus comunidades. Apoyándolos además en su desarrollo profesional personal y avance

en la progresión de la carrera docente la cual cuenta con cinco tramos¹ (Ley 20.903, 2016).

La promulgación de la ley, respecto al aprendizaje profesional continuo señala que dicho proceso se construye a partir de la reflexión sistemática de la propia práctica y la retroalimentación pedagógica por lo tanto, las unidades educativas no solo deben ser generadoras de conocimiento hacia los estudiantes sino que además deben ser centros promotores del aprendizaje de los docentes (MBE, 2021).

De este modo, en concordancia con la ley 20.903 el ministerio de educación (2021) señala que “se contempla la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para las Carreras de Pedagogía y estándares de desempeño profesional que se desprendan de los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), para orientar, evaluar y fortalecer la profesión” (p.8) por tanto, la reestructuración de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los estándares para la profesión docente, tanto para docentes en formación como para los docentes en ejercicio, otorgan sustentabilidad a las políticas planteadas.

1.2. Formulación del Problema de Investigación

La formación continua es uno de los dos grandes ejes de las políticas educacionales de los diversos países y gobiernos de turno. A lo largo de la historia se han implementado una serie de acciones que intentan satisfacer los requerimientos de la sociedad en dicha temática.

Para ello, los dispositivos utilizados según lo señala la literatura especializada hacen referencia a aquellas que parten de la base que el profesorado posee una formación inicial de carácter precario y, por tanto, es un sujeto carente de conocimientos tanto en el ámbito disciplinario, como de enseñanza y por ende los gobiernos generan diversas acciones a nivel país, regional o local a través de expertos en el área y en una relación vertical entre especialistas y profesores se generan actividades de aprendizaje con el propósito de proveer al docente de las falencias recibidas en sus años de formación. (Vezub, 2012). Esto ocurre, en consideración al rol que ejecutan los docentes al interior de las comunidades educativas, ya sea de

¹ Los tramos utilizados en la carrera docente son: Inicial, Temprano y Avanzado (obligatorios). Experto I y Experto II (voluntarios). Dichos tramos se encuentran sujetos a diversos criterios, entre ellos: resultado de la evaluación docente, resultado de la prueba de conocimientos disciplinarios y los años de servicio. Es relevante señalar además que la progresión en la carrera involucra un aumento en las remuneraciones docentes.

manera explícita como mediadores, participantes activos o críticos, o bien desde un punto de vista pasivo como ejecutantes de estrategias decididas a nivel central.

Reconociendo la compleja tarea del profesorado, la cual implica no solo tareas propias del ejercicio docente sino que además conlleva diversas dimensiones y tareas que no necesariamente se vinculan con los conocimientos curriculares como por ejemplo el dar respuesta a las demandas, necesidades e intereses del estudiantado, la obligación profesional permanente de revisar su práctica y continuar desarrollando su conocimiento (Ávalos, 2002), además, del compromiso con su desarrollo profesional continuo (MBE, 2021). En este mismo contexto, de acuerdo con las propuestas ministeriales (2021) “El compromiso ético de la profesión es la base para las relaciones profesionales que cada docente establece con sus estudiantes, sus padres, apoderados y familias, y la comunidad escolar a la que pertenece” (p. 10). Por tanto, las políticas educativas son claves y deben apuntar hacia mejorar el posicionamiento de los profesores dentro de la sociedad actual, dejando atrás modalidades de enseñanza que no se enmarquen hacia los nuevos requerimientos que el profesorado actual solicita.

Todo indica que la nueva política de educación produce un cambio en los paradigmas relacionados con la formación docente continua, otorgando nuevos sentidos en el proceso de perfeccionamiento docente. Se han introducido nuevos modelos y comprensiones de la formación continua, en relación con los renovados propósitos que las normativas buscan. Por tanto, al ser una situación nueva se desconoce la comprensión que otorgan los docentes, su implementación al interior de las comunidades educativas y el lugar que ocupa el perfeccionamiento externo. Indagar en los modelos o perspectivas de formación continua que están a su base como política, por lo tanto, se hace necesario generar conocimiento de este fenómeno que involucra a gran parte del profesorado chileno que se desempeña en la educación pública y particular subvencionada.

1.3. Interrogante de Investigación

Por lo anterior es que el presente estudio presenta como interrogante general la siguiente: ¿Cómo significan el perfeccionamiento docente continuo y su aporte al desarrollo profesional, el profesorado de Ñuble? y como interrogantes secundarias:

- a) ¿Cuáles son los modelos de formación continua predominantes desde las propuestas ministeriales?

- b) ¿Qué modalidades de perfeccionamiento y participación en la propuesta ha tenido el profesorado de Ñuble?
- c) ¿Cómo valoran el aporte del perfeccionamiento docente continuo en su desempeño y desarrollo profesional los docentes de Ñuble?

1.4. Hipótesis Comprensiva

- a) Desde la política pública y en relación con las nuevas disposiciones sobre la carrera docente, aún predomina un modelo tradicional sobre la formación continua del profesorado.
- b) Desde las voces del profesorado el perfeccionamiento docente es una actividad formativa que se desarrolla sin considerar las necesidades de las comunidades educativas y que su aporte es poco significativo para su desempeño docente y desarrollo profesional.

1.5. Cuerpo de Objetivos

- a) Objetivo general

Develar las significaciones respecto del perfeccionamiento y su aporte al desarrollo profesional docente desde las voces del profesorado de Ñuble para reconocer modelos predominantes de formación continua en la región.

- b) Objetivos Específicos

Objetivo 1: Definir los modelos de formación continua del profesorado predominante en la normativa del sistema de desarrollo profesional en Chile.

Objetivo 2: Identificar modalidad de perfeccionamientos y su participación en la propuesta, desde las voces del profesorado.

Objetivo 3: Reconocer el aporte del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente, desde las voces del profesorado.

1.6. Justificación

La formación docente continua es una de las dimensiones claves del sistema educativo. A nivel de políticas públicas, diversas son las acciones formativas generadas con el propósito de satisfacer las necesidades de los profesionales de la educación insertos en una sociedad cada día más exigente.

Por tanto, llevar a cabo este estudio resulta de vital importancia para el campo en el cual se desea investigar, dado que sus resultados aportarán respuestas a categorías propias de la investigación como así también permitirá entregar información relevante a las políticas educacionales actuales establecidas a nivel nacional tanto para lo referente a formación inicial como a la formación de docentes en ejercicio.

En primer lugar, y pese a que la investigación se centra en docentes de la región de Ñuble, es importante señalar que la ley 20.903 es la misma para cada uno de los docentes del país que trabajan en escuelas adscritas a carrera docente y que reciben fondos del Estado, el objetivo de la ley es unificar la carrera docente para todos los profesionales de la educación indistintamente de la dependencia a la cual pertenezca la institución en la cual desempeña sus funciones, por tal razón resulta fundamental reconocer el o los modelos de formación continua predominante desde la normativa vigente del sistema de desarrollo profesional de Chile y de este modo establecer si existe concordancia entre lo plasmado desde las Políticas educacionales y las experiencias de formación continua que viven los docentes al interior de sus comunidades educativas.

En segundo lugar, aportará información relevante respecto a las significaciones que atribuyen los profesionales de la educación del perfeccionamiento docente continuo, tanto en lo relacionado con la modalidad de trabajo de los perfeccionamientos docentes impartidos al interior de las comunidades educativas como aquellas instancias con entes externos, como así también la investigación develará si existe una participación activa del profesorado de la región de Ñuble en la construcción del perfeccionamiento docente o simplemente su participación se reduce a la de un mero espectador.

Por otra parte, la investigación aportará información respecto del aporte del perfeccionamiento docente continuo al desempeño y desarrollo profesional docente de los profesionales de la educación que ejercen en escuelas municipales y particulares subvencionadas adscritas a la ley de carrera docente, obteniendo de este modo,

información valiosa respecto de la pertinencia o no de la formación docente continua que recibe el profesorado para llevar a cabo su práctica profesional.

Por último, si bien es cierto la investigación se centra en una muestra de docentes solo de la región de Ñuble, es relevante recalcar que los participantes pertenecían a las distintas provincias que componen la región y que por ende corresponden a distintas localidades y sistemas educativos, los cuales solo poseen en común la ley de carrera docente y las acciones implementadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas por tanto, los resultados obtenidos aportan información valiosa para las Políticas de Formación Docente, pudiendo ser el punto de partida para investigaciones futuras que intenten dilucidar a nivel zonal o nacional los modelos de formación continua utilizados con los docentes y su concordancia con lo establecido desde la normativa vigente, De este modo, se podría fortalecer, mejorar o modificar lo ya establecido a través de las Políticas educacionales en pro del bienestar profesional de todos y todas los profesionales de la educación que trabajan a lo largo ancho de nuestro país, como así también de cada uno de los niños y niñas en período de escolarización.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Formación Docente continua: definiciones y evolución

La formación continua no es una temática incipiente, tal cual lo indica su nombre hace referencia a un proceso de continuidad a lo largo de la trayectoria profesional de un docente, es producto de un conjunto de factores tales como las políticas de perfeccionamiento de cada país, las prácticas docentes, experiencias concretas de formación del profesorado y la producción académica los cuales influyen en la toma de decisiones para ser llevadas a la práctica. Su objetivo es mejorar deficiencias de la formación inicial o fortalecer y/o actualizar el desempeño de los maestros en los ámbitos disciplinares, pedagógicos o de especialidad para que estos enfrenten desafíos actuales de los y las escolares. (Vezub, 2013).

A través de la historia diversos términos hacen alusión a la formación docente continua entre las que destacan: capacitación, perfeccionamientos, actualización, reciclaje, formación en servicio y de manera más reciente Desarrollo Profesional Docente. Cada una de estas nominaciones son acciones cambiantes en el tiempo y se adaptan al contexto y situación propia de cada país y los propósitos para los que fueron diseñados.

De manera escueta y de acuerdo con Vezub (2004) los significados de los conceptos atribuidos a la formación docente continua se definen: “Capacitar, proviene del modo latino *capacitas* que significa capacidad [...] ubica al docente como receptor de los conocimientos elaborados y transmitidos por otros (expertos, capacitadores). [...] capacitar a alguien es dotarlo de las aptitudes necesarias para desenvolverse en cierto ámbito, ejercer tareas y funciones [...]” (p.5); “Perfeccionamiento, en el mismo campo semántico que perfecto procede del latín *perfectus* que significa consumado, acabado concluido [...] “dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia [...] generalmente se usa con la expresión permanente o continuo para proporcionar la idea de un proceso no acabado” (p.6); “Actualización, deriva de actual, de la palabra latina *actualis* que significa: activo, práctico [...] vincula la formación permanente del docente con la dimensión temporal, destaca la importancia de la renovación de su oficio, de los conocimientos, actitudes y habilidades” (p.6). Los conceptos de perfeccionamiento y actualización inician desde la premisa de un sujeto que ya sabe, que posee una base de conocimiento y experiencia previa. Ambas denominaciones

surgen como una respuesta frente a las necesidades de los docentes, dado que amplían sus oportunidades de aprendizaje. En sentido totalmente opuesto a la capacitación como estrategia y técnica de entrenamiento. Respecto al concepto de Desarrollo Profesional, señala “[...] la palabra desarrollo procede de desenrollar (des-hacer un rollo) y transmite la idea de movimiento cuya dirección proviene desde dentro pero que se dirige hacia afuera” (p. 6-7). “[...] un proceso integral que permite mejorar, exponer y desplegar saberes y estrategias, promoviendo la reflexión, argumentación y el progreso de sus prácticas” (p.7).

A partir de los años 90 la capacitación comienza a ser tema en la agenda de los gobiernos latinoamericanos, en un principio la Formación Docente Continua se realizaba a través de editoriales con textos actualizados, en centros de formación y capacitaciones, en forma posterior se desarrollan diversas estrategias tales como cursos, seminarios, actividades de post grado, jornadas, talleres institucionales, planes de auto superación, tutorías entre pares, acompañamientos pedagógicos entre otros. No obstante, las acciones realizadas eran de carácter compensatorio y remediales a la Formación Inicial Docente y pretendían mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores y conocimientos especializados en diversas áreas y disciplinas. (Vezub, 2019).

En los años 2000 un estudio realizado en diversos países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, El Salvador y México) da cuenta de los avances realizados en relación con el perfeccionamiento docente continuo y aspectos normativos que influyen en países de la región destacando en Chile el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual formula los estándares para la Formación Inicial Docente y que con ciertas diferencias resultan aplicables además al Desarrollo Profesional Docente Continuo permitiendo evaluar a los docentes y detectar sus necesidades de Desarrollo Profesional (Vaillant, 2007).

El nuevo concepto de Desarrollo Profesional Docente, pese a asociarse con actualización curricular, sus objetivos son más amplios ya que dependen mucho de los contextos escolares en que trabajan los docentes. Se define como un proceso de enriquecimiento y formación permanente de las capacidades del profesorado, recibiendo de manera crítica los conocimientos, habilidades y la inteligencia emocional que son esenciales al momento de planificar y actuar con niños, jóvenes y sus propios pares en cada una de las etapas de la vida docente. En el mismo sentido, Ávalos parafraseando a Christopher Day señala que el desarrollo profesional docente consiste en la suma total de las experiencias de aprendizaje, ya sea en aquellas actividades planificadas o dirigidas intencionalmente en beneficio de los individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. De manera individual

o con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso con la comunidad educativa, dado que comprenden son agentes de cambio (Ávalos, 2007).

Chile no ajeno a los cambios en educación y con el propósito de dar respuesta frente a una sociedad que reconoce y valora a sus maestros, en 2016 da origen a nuevas políticas públicas en el ámbito mencionado creando el actual Sistema de Desarrollo Profesional Docente a través de la ley 20.903. Dicha ley define las bases de una política pública integral abordando desde el ingreso de estudiantes a la carrera de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el trabajo colaborativo entre pares y en redes de maestros, fortaleciendo al profesorado, reconociendo la docencia como profesión, apoyando su ejercicio y aumentando la valoración para las nuevas generaciones además de potenciar, orientar y regular el desarrollo de docentes, educadores y directivos que trabajen en instituciones que reciban fondos del estado, vale decir, tanto para docentes del sistema público como del sistema particular subvencionado, siendo un avance tremendo en términos de unificar la carrera profesional, dado que anteriormente el estatuto docente solo regía para funcionarios del sistema público (Ruffinelli, 2016).

Dentro de los principales ítems que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile se encuentran:

- Aumento de tiempo No lectivo
- Requisitos de ingreso para la formación inicial docente
- Nueva escala de remuneraciones acorde a tramos de desarrollo profesional.
- Nuevos derechos para los profesionales de la educación (perfeccionamiento garantizado (inducción y mentorías para docentes noveles y de formación continua).

El sistema de desarrollo profesional docente, pone el énfasis en ofrecer a la sociedad un cuerpo docente sólido, fortalecido en sus capacidades profesionales de enseñanza y aprendizaje, dado que plantea como un derecho para los profesionales de la educación, perfeccionamiento garantizado, gratuito, pertinente y de calidad de modo tal que permita a los jóvenes y niños acceder a una educación de calidad mediante profesionales de la educación capacitados y formados con altos estándares. Para ello, establece un conjunto de acciones formativas implementadas por el CPEIP corresponde a tres categorías las cuales se establecen de acuerdo con ciertos criterios o momentos de la vida profesional docente donde los resultados de la evaluación docente en conjunto con la trayectoria son factores claves para definir la acción

formativa a la cual accede el docente en ejercicio. Las acciones referidas se señalan a continuación:

- a) Acción formativa de fortalecimiento: Su propósito es fortalecer habilidades de base de diversas dimensiones del quehacer pedagógico disciplinar, junto con competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la profesión.
- b) Acción formativa de actualización: Tienen por objetivo entregar nuevas herramientas, conocimientos disciplinares y pedagógicos que evolucionan en el tiempo y que requieren incorporarse a las prácticas docentes para potenciar mejores procesos de enseñanza aprendizaje y abordar nuevos desafíos colaborativamente en contextos de mejoramiento institucional.
- c) Acción formativa de especialización: Su propósito es focalizar el desarrollo de competencias complejas que promueven el trabajo colectivo para el desarrollo organizacional. Son pensadas en docentes que teniendo competencias consolidadas requieren nuevos desafíos para su desarrollo.

Actualmente, con la reestructuración del Marco para la Buena Enseñanza, el cual en conjunto con la normativa vigente busca impulsar el óptimo desarrollo profesional docente, plantea la formación docente continua como uno de los cuatro dominios bases de su cuerpo normativo denominándolo Responsabilidades profesionales, señalando que debe ser un aprendizaje basado en la reflexión y experimentación, donde el profesorado cuestione de manera constante y permanente su praxis profesional tanto individual como colaborativa, reevaluando constantemente el para que, cómo y el porqué de su práctica. (MBE, 2021).

2.2. Modelos de formación docente

La bibliografía especializada señala que diversos son los enfoques con los cuales se llevan a cabo los procesos de formación docente continua. A partir de la década de los 90 y hasta nuestros días, la mayoría de los países de América Latina han generado políticas de desarrollo profesional docente, las cuales transitan entre una fase de institucionalización de formación continua masivas y homogeneizantes hacia modelos de formación continua abiertos que contemplan la voz de los docentes, buscando integrar la formación continua en sistemas de apoyo a las escuelas como parte de políticas integrales haciendo de la escuela el centro del sistema.

Para instaurar las acciones relacionadas con la formación docente continua, se establecen diversas modalidades o modelos de implementar las acciones establecidas, entendiéndose que un modelo de desarrollo profesional implica tomar decisiones en cuanto a los elementos que se incluyen y se excluyen y el tipo de articulaciones que se pretende lograr entre los participantes. se identifican en contextos y espacios determinados, no son neutrales, son un constructo de situaciones y prácticas concretas, generalmente no son puros. Poseen elementos en comunes, entre ellos, una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos para el perfeccionamiento docente; relación entre la teoría y la práctica, asignan una determinada posición para los actores de acuerdo con su rol (expertos y docentes) definiendo quienes producen el saber y quienes aprenden o lo reciben. Se conciben desde enfoques tecnicistas hacia los docentes hasta aquellos que consideran al docente un ente reflexivo. El impacto y/o alcance provocado, su metodología horizontal o vertical en torno del saber docente, la flexibilidad, replicabilidad, los recursos que se ponen en juego y la participación o protagonismo del cuerpo docente es lo que determina un modelo de formación continua, ya sea por una parte que se encuentren al servicio de propósitos específicos de la política educativa o articulándose con procesos propios de la institucionalización (Vezub, 2013).



Figura 1: Elaboración propia

De acuerdo con la bibliografía especializada diversos son los modelos o metodologías utilizadas en el proceso de formación docente continua, para efectos del estudio presentado se analizarán las propuestas de Ávalos, Yus, Chantraine y Vezub. Dichos modelos de formación docente continua se grafican en el siguiente esquema y se explican en detalle de manera posterior.

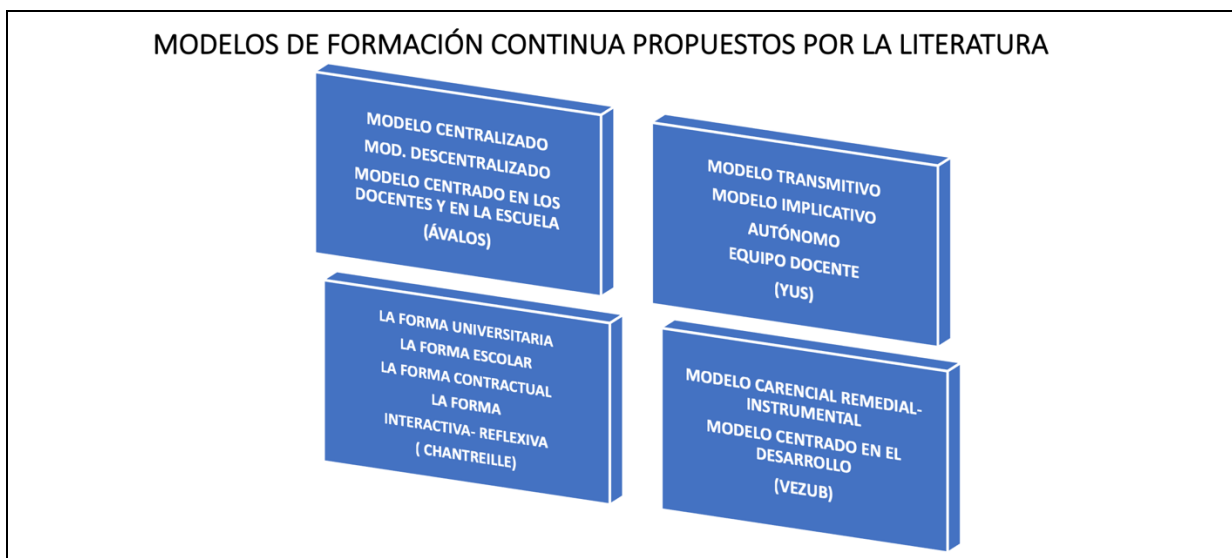


Figura 2: Elaboración propia en base a los modelos de formación continua propuestos en la literatura.

2.2.1. Modelos de formación continua propuestos por Ávalos

Ávalos, en su estudio del año 2007 sostiene que, dentro de los modelos de formación docente existentes en Latinoamérica, se encuentran: Actividades organizadas centralmente por los gobiernos, Actividades descentralizadas y Actividades organizadas por las instituciones escolares.

- Actividades organizadas centralmente por los gobiernos: Este tipo de dispositivo se caracteriza por realizar actividades organizadas centralmente por los gobiernos locales, provinciales o a nivel de estado, para el conjunto de profesionales de la educación sobre los cuales se desea provocar un cambio, se ejecutan de manera centralizada o descentralizada a través de los gobiernos locales, provinciales o estatales.
- Actividades descentralizadas: En este tipo de modelos los lineamientos, estrategias y objetivos se desarrollan a nivel local de los gobiernos educativos.

- Actividades organizadas por las instituciones escolares: Las actividades de formación docente continua son organizadas por las instituciones escolares.

En la siguiente tabla se establece una síntesis de las similitudes y diferencias para cada uno de los modelos pedagógicos señalados por la autora.

Tabla 1
Resumen modelos de formación continua propuestos por Ávalos

Características	Actividades organizadas centralmente por los gobiernos	Actividades descentralizadas por	Actividades organizadas por las instituciones escolares.
Actividades organizadas centralmente por los gobiernos.	Si	No	No
Las actividades se desarrollan a través de los gobiernos locales, provinciales o estados.	Si	No	No
Las actividades se desarrollan a nivel local de gobiernos educativos.	No	Si	No
Actividades organizadas por las instituciones escolares.	No	No	Si

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Ávalos

2.2.2. Modelos de formación continua propuestos por Yus

Por otra parte, Rafael Yus en su estudio del año 1999, indica y clasifica modelos de enseñanza para la formación docente continua de la siguiente manera: Transmitivo, Implicativo, Autónomo y Equipo-Docente.

- **Modelo transmitivo:** Se plantean para dar solución a una didáctica específica, se basa en cursos tradicionales llevados a cabo con grupos masivos de participantes, no considerando el contexto ni las características particulares, organismos externos son los encargados del saber experto desde una mirada vertical hacia el cuerpo docente.
- **Modelo implicativo:** Contiene características similares al modelo transmitivo, no obstante, la diferencia radica que en este tipo de dispositivos se realiza la planificación y aplicación de una unidad didáctica en los contextos educativos de los participantes.
- **Modelo autónomo:** Hace referencia a aquellos dispositivos que realizados a través de grupos de trabajo, talleres o seminarios generados por colectivos docentes. Se realizan de manera individual en una relación horizontal y colaborativa con los expertos. Se basa en las experiencias y problemáticas de la escuela.
- **Modelo equipo-docente:** A diferencia del modelo expuesto recientemente el trabajo por parte del profesorado no se realiza de manera individual. En cuanto a los otros criterios señalados son tratados de igual forma. Se conoce además con el nombre de “comunidades de aprendizaje y práctica”, es decir, grupos de profesionales que realizan una interacción social y cognitiva, los cuales comparten la preocupación por una situación problemática e intentan dar respuesta a través de reuniones donde profundizan e intercambian conocimiento.

En la tabla siguiente se explicitan los principales características, similitudes y diferencias de los modelos propuestos por Yus.

Tabla 2

Resumen modelos de formación continua propuestos por Yus

Criterio	Modelo Transmisor	Modelo Implicativo	Modelo Autónomo	Modelo Equipodocente
Cursos tradicionales en base a una didáctica específica.	Si	Si	No	No
Comunicación vertical.	Si	Si	No	No
Responsables organismos externos.	Si	Si	No	No
Grupos masivos de participantes pertenecientes a diversas realidades educativas.	Si	Si	No	No
Planificación y aplicación de una unidad didáctica.	No	Si	No	No
Planificación y aplicación de una unidad didáctica.	No	Si	No	No
Participación asesores externos.	No	No	Si	Si
Relación horizontal y colaborativa.	No	No	Si	Si
Basado en las experiencias y en problemáticas de la escuela.	No	No	Si	Si

Se realizan de manera individual. No No Si No

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Yus

2.2.3. Modelos formación continua propuestos por Chantraine

La autora establece una clasificación de modelos o “formas”, la cual señala que la relación establecida entre el “formador-formado” es lo que delimita el tipo de modelo a utilizar. De este modo para la autora los modelos existentes son: La forma universitaria, la forma escolar, la forma contractual y la forma interactiva reflexiva.

- La forma universitaria: Estos dispositivos se caracterizan por contar con la presencia de expertos, la transmisión del saber es a través de teoría producida por expertos. Los participantes son reproductores de lo aprendido y no constructores.
- La forma escolar: Existe la presencia de un experto, la transmisión del saber es a través de expertos no generadores de teoría.
- La forma contractual: Este tipo de modelo se caracteriza principalmente por la transmisión y producción del saber es en conjunto, estableciendo modalidades y contenidos.
- La forma interactiva reflexiva: La característica principal tiene relación con la transmisión y producción del saber, el cual se realiza en conjunto, estableciendo modalidades y contenidos, el saber adquirido es en base a problemas y contextos reales y puestos en práctica en los centros educativos.

En la siguiente tabla se aprecian las principales características de los modelos de formación continua que presenta la autora.

Tabla 3
Resumen modelos de formación continua propuestos por Chantraine

Criterios	La forma Universitaria	La forma escolar	La forma contractual	La forma interactiva-reflexiva
Presencia de un experto.	Si	Si	No	No
Transmisión del saber producida a través teoría producida por los expertos.	Si	No	No	No
Transmisión del saber producida por expertos que no generadores de teoría.	No	Si	No	No
Transmisión y producción del saber es en conjunto, estableciendo modalidades y contenidos.	No	No	Si	Si
El saber adquirido es en base a problemas reales y puestos en práctica.	No	No	No	Si

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Chantraine

2.2.4. Modelos de formación continua propuestos por Vezub

Además de las propuestas anteriormente expuestas, la literatura especializada señala los modelos de formación continua propuestos por Vezub (2013), entre los cuales se encuentran:

- **Modelo carencial remedial-instrumental:** Este modelo de enseñanza utilizado en la formación docente continua viene a suplir carencias disciplinares y didácticas de la formación inicial, el docente es considerado un ser incompleto en cuanto a los conocimientos y herramientas profesionales que debiese poseer para un desempeño óptimo en la práctica, por tanto, brinda conocimientos y estrategias no aprendidas, transmite innovaciones didácticas y nuevos conocimientos a la disciplina escolar, teoría y práctica.

Bajo este modelo de perfeccionamiento, el saber descansa en los expertos, relegando a los docentes a una actitud asimilativa, comprensiva y/o aplicativa, es de carácter vertical, no considera al docente dentro de un equipo, es homogénea y común para todos los docentes de un mismo nivel sin considerar sus particularidades ni contextos. Generalmente, es un curso dictado por especialistas en contenido didáctico o temas pedagógicos dirigidas a la producción de un tema o cambio conceptual, es realizado fuera del horario laboral, de manera presencial o semipresencial o virtual, atiende a un gran número de participantes de diversas escuelas, contextos y realidades variadas. Generalmente, es un curso dictado por especialistas en contenido didáctico o temas pedagógicos fuera del horario laboral, de manera presencial o semipresencial o virtual. Dicho modelo de perfeccionamiento es homogéneo al grupo de participantes, dado que atiende al docente sin una contextualización respecto a un determinado equipo o unidad educativa, es decir, no otorga sentido de pertenencia a la comunidad a la que pertenece. No considera el nivel sociocultural en el cual se desempeña ni la trayectoria previa de los docentes.

- **Modelo centrado en el desarrollo:** El modelo de enseñanza centrado en el docente se considera totalmente opuesto al modelo carencial remedial-instrumental, concibe al profesor como un profesional reflexivo y activo frente a su agenda de perfeccionamiento, capaz de formular y decidir sus necesidades de formación continua posicionándolo como un sujeto político autorizado de saberes. Dentro de sus características se encuentra su carácter colectivo y cooperativo, centrados en la práctica, validan los procesos reflexivos y metacognitivos, son horizontales, valoran la experiencia y el saber construido en la práctica. Dicho modelo de enseñanza se lleva a cabo a través de diversos dispositivos, tales como: la investigación acción,

seminarios, la narrativa de experiencias, redes de trabajo, análisis de casos. (Vezub 2013).

En la siguiente tabla se presentan algunas similitudes y diferencias entre los modelos propuestos por Vezub.

Tabla 4

Resumen modelos de formación continua propuestos por Vezub

Criterios	Modelo Carencial remedial- instrumental	Modelo Centrado en el Desarrollo Profesional
Presencia de un experto.	Si	Si
Transmisión del saber producida a través teoría producida por los expertos.	Si	No
Transmisión y producción del saber es en conjunto expertos y docentes.	No	Si
El saber adquirido es en base a problemas reales y puestos en práctica.	No	Si
El saber se produce al interior de las comunidades educativas sin apoyo de expertos.	No	No
La interacción experto y docente se genera de manera horizontal.	No	Si

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Vezub

2.2.5. Modelos de formación continua propuestos para la investigación

Considerando los aportes de los distintos autores y en confluencia con las normativas y experiencias educativa chilena en nuestra investigación proponemos los siguientes modelos de formación continua: Modelo carencial remedial-instrumental; Modelo Centrado en el desarrollo docente con el apoyo de expertos y finalmente Modelo Desarrollo Profesional Situado y entre Pares, los cuales serán explicados en detalle de la siguiente forma:

- Modelo carencial remedial-instrumental, tomando la propuesta de Vezub que señala características respecto del modelo de formación continua, se presentan sus principales características:

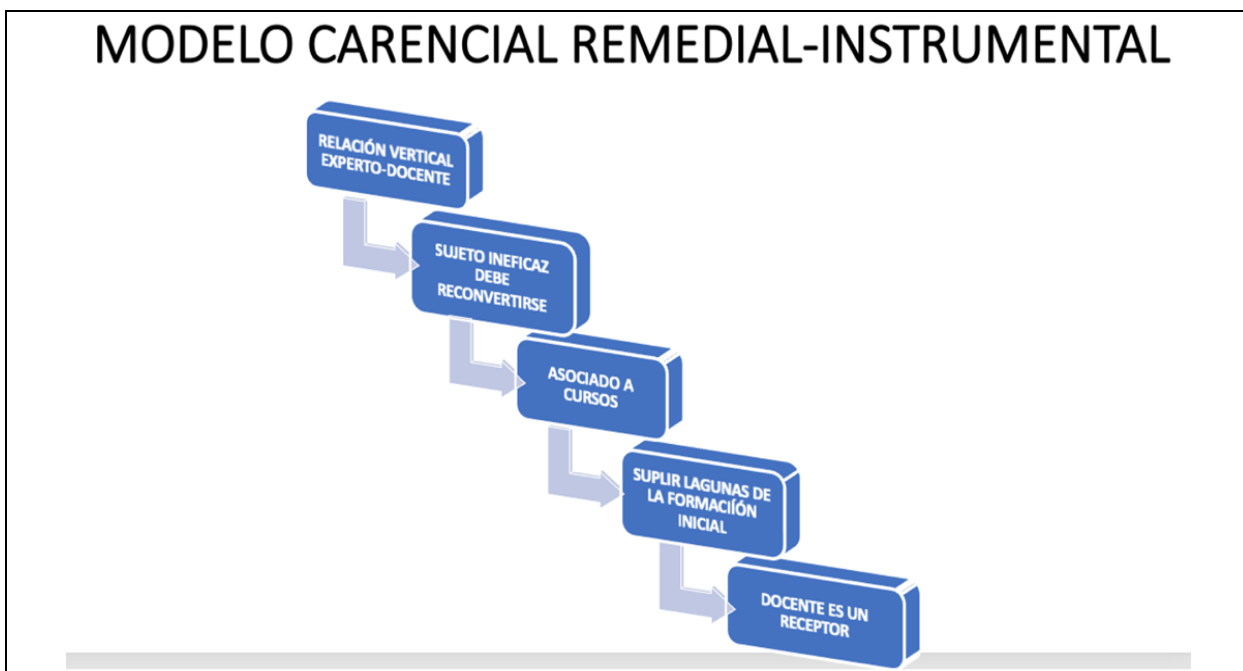


Figura 3: Fuente elaboración propia

- Modelo centrado en el desarrollo docente con el apoyo de expertos: Este modelo comprende características y singularidades del modelo centrado en el desarrollo, no obstante, se considera fundamental recalcar el apoyo de expertos en el proceso de aprendizaje de los docentes en su formación continua, dado que bajo esta perspectiva el conocimiento se produce de manera horizontal y en completa participación del experto y el docente que aprende. Sus principales características se presentan a continuación:



Figura 4: Fuente elaboración propia

- Modelo Desarrollo Profesional Situado y entre Pares: Dicho modelo de formación continua si bien es cierto considera aspectos del modelo centrado en el desarrollo, su gran diferencia se aprecia en la separación que existe entre la teoría y la práctica, bajo este enfoque se considera que el docente es capaz de producir su conocimiento en primera persona, se basa principalmente en las experiencias de su trayectoria profesional ocurridas al interior de la comunidad educativa ya sea de manera individual o con el apoyo de sus pares o en trabajo colaborativo con otras escuelas de una misma localidad y con iguales características, otorgando sentido a su práctica docente, lo que conlleva a una toma de conciencia por parte del docente en cuanto a las dificultades presentadas y a las estrategias que generaron para dar solución. Llevar a cabo este modelo de formación docente continua requiere generar modificaciones a las condiciones de trabajo de los docentes, en cuanto a espacios y tiempos que posibiliten de manera institucionalizada dichas prácticas al interior de las comunidades educativas. Sus principales características se presentan a continuación:

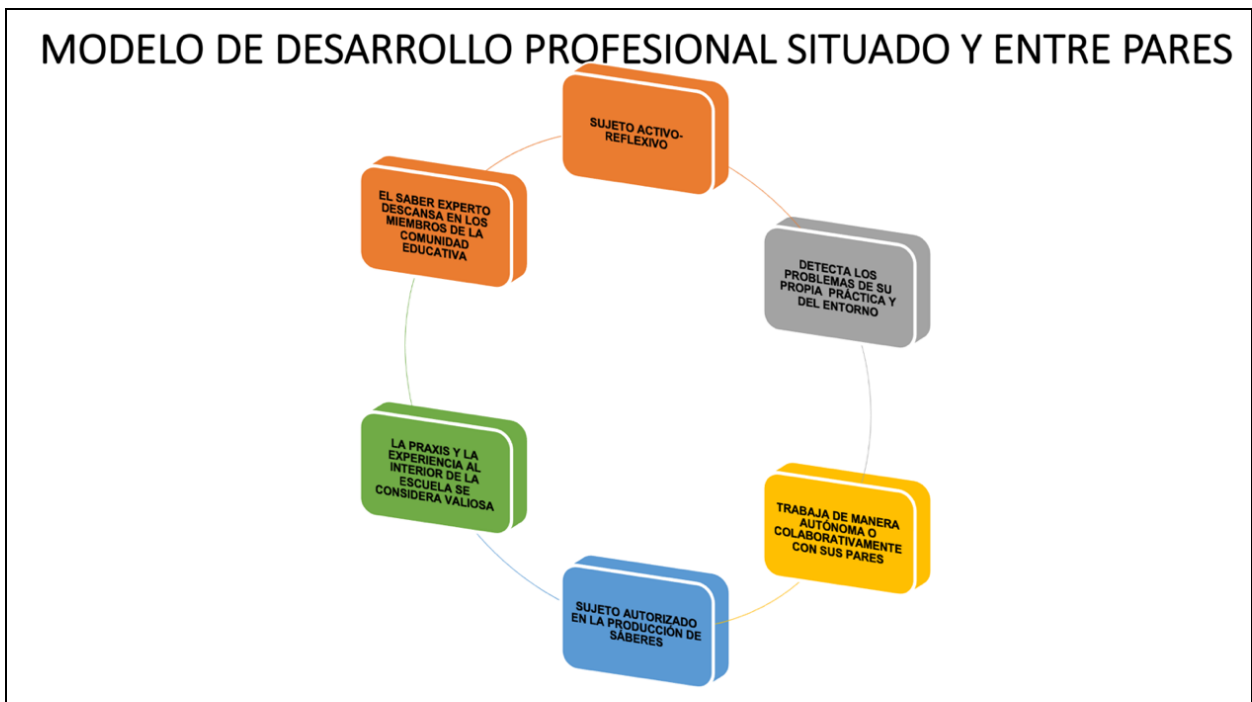


Figura 5: Fuente elaboración propia

Finalmente, la presentación de los modelos de formación docente continua que dan curso al estudio permitirá determinar el o los modelos de formación docente continua predominantes desde la normativa vigente y serán además el hilo conductor de la investigación permitiéndonos dar respuesta a los objetivos propuestos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma

La investigación se realizó desde el paradigma comprensivo-interpretativo en investigación social, cuya singularidad se basa en entender la representación de la realidad desde la interacción del sujeto con el objeto de estudio.

Su base hermenéutica permite la comprensión de las percepciones, las cuales se construyen por los propios actores en relación con la realidad social en la cual se encuentran insertos por tanto, no existe una sola verdad (Rodríguez, 2011). La información recolectada no tiene por objeto ser cuantificada, su propósito es obtener la comprensión de un fenómeno determinado a través de procesos interpretativos desde la mirada de los actores involucrados que participaron de la investigación.

Por tanto, al tratarse de un paradigma hermenéutico, no busca dar explicaciones a datos cuantificables y establecer medidas o variables, en este sentido existe subjetividad, ya que intenta comprender el valor y significaciones que le atribuyen los sujetos respecto de cómo vivencian la formación docente continua en cuanto al aporte hacia su propio desarrollo profesional docente y la participación de los mismos en el quehacer educativo.

3.2. Enfoque del estudio

En concordancia con el paradigma comprensivo-interpretativo, la metodología es de tipo cualitativa. La cual se caracteriza por la localización y la actividad del observador en el mundo, consiste en un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que permiten significar y mejorar los procesos sociales basados en la interacción (Denzin y Lincoln, 2005). Estas representaciones se pueden obtener a través de notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias, implicando una acción interpretativa y naturalista del mundo otorgando sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas atribuyen (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Por tanto, la metodología cualitativa determina formas de investigación que implican modos de ver, conceptualizar e interpretar la realidad (Vasilachis, 2014), que en este

caso es fundamental para comprender los significados que atribuyen los participantes de la investigación en función de las respuestas generadas a través de las entrevistas.

El método de investigación corresponde al método fenomenológico, el cual permite generar conocimientos considerando la experiencia subjetiva que aportan los sujetos. Considera indagar en las vivencias personales a fin de describir e interpretar los significados comunes (Rodríguez et al, 1999) subyacentes al entendimiento y comprensión que desde su perspectiva se atribuye al fenómeno investigado. En relación con esto, Van Manen, se refiere a este método en la forma en la cual el sujeto experimenta el mundo sin reparar en conceptualizaciones ni reflexiones previas, considerando a la base de la técnica de producción de la información la búsqueda del material experiencial (Ayala, 2008). Con este método, se condensan los significados y se hacen comprensibles fenómenos cotidianos que generalmente pasan inadvertidos para sus protagonistas, en este caso en el contexto de la investigación corresponde al profesorado de la región de Ñuble. La aplicación de este método genera que los docentes sean conscientes de su praxis y de esta forma tomar decisiones reflexivas que permitan generar impactos positivos en las aulas de clase con sus estudiantes (Camacho *et al.*, 2012). Por sobre la lectura léxica y gramatical, lo relevante de la aplicación del método fue recoger, interpretar y analizar el valor que otorgan los docentes de Ñuble respecto a la temática en estudio desde su punto de vista.

3.3. Tipo y diseño de estudio

En relación a su diseño se clasifica como exploratorio/descriptivo ya que busca generar conocimiento sobre una temática incipiente y relevante en investigación educativa, dado que en la literatura no se evidencian investigaciones que den cuenta respecto de cómo los docentes significan y viven el perfeccionamiento docente continuo. La investigación es de carácter transversal, considerando que se lleva a cabo en un momento determinado y específico en el tiempo. El diseño metodológico empleado contó con dos fases implementadas y detalladas más adelante en la investigación: Trabajo teórico documental y levantamiento de discursos.

3.4. Participantes y contexto del estudio

Este estudio consideró la participación de profesores de Educación General Básica del Sistema Escolar de diversos establecimientos de la región de Ñuble adscritos a la carrera docente, los que pertenecen a la región de Ñuble y sus distintas provincias y comunas: San Carlos, Chillán, Chillán Viejo, Portezuelo, Coelemu y San

Nicolás. El número de participantes en la investigación fue de seis docentes, dos por cada provincia de la región de Ñuble, la cantidad de profesores entrevistados responde a la naturaleza cualitativa de la investigación, la cual no busca representatividad, sino particularidades en su significatividad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa 2002).

Los profesores participantes fueron seleccionados de manera intencionada, en base a los siguientes criterios de inclusión:

1. Profesores de Educación General Básica
2. Con experiencia docente de a lo menos de 10 años
3. Con evaluación docente y resultados en tramos superiores de la carrera docente ya sea “Avanzado”, “Experto 1” o “Experto 2”
4. Trabajar en establecimientos de delegación municipal o particular subvencionada adscritas a carrera docente
5. Tener perfeccionamientos docentes en los últimos cinco años.
6. Ser de la región de Ñuble y de distintas provincias de la misma
7. Participar de manera voluntaria

De acuerdo con los criterios expuestos el grupo de docentes participantes de la investigación se distribuye:

Tabla 5

Antecedentes participantes de la investigación

Nº	Antecedentes del docente entrevistado	
Entrevistado		
Docente 1	Género	Femenino
	Tramo carrera docente	Experto I
	Años de Servicio	18 años
	Unidad Educativa	Liceo Bicentenario de Excelencia Nibaldo Sepúlveda Fernández
	Comuna	Portezuelo
	Provincia	Itata
	Docente 2	Género
	Tramo carrera docente	Experto I

	Años de Servicio	14 años
	Unidad Educativa	Liceo Bicentenario de Excelencia Diego Portales Palazuelos
	Comuna	San Carlos
	Provincia	Punilla
Docente 3	Género	Femenino
	Tramo carrera docente	Avanzado
	Años de Servicio	18 años
	Unidad Educativa	Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás
	Comuna	San Nicolás
	Provincia	Punilla
Docente 4	Género	Masculino
	Tramo carrera docente	Avanzado
	Años de Servicio	18 años
	Unidad Educativa	Escuela Particular de Chillán Viejo
	Comuna	Chillán Viejo
	Provincia	Diguillin
Docente 5	Género	Femenino
	Tramo carrera docente	Experto I
	Años de Servicio	18 años
	Unidad Educativa	Escuela Básica Las Canoas
	Comuna	Chillán
	Provincia	Diguillin
Docente 6	Género	Masculino
	Tramo carrera docente	Avanzado
	Años de Servicio	18 años
	Unidad Educativa	Colegio María Teresa Marchant
	Comuna	Coelemu
	Provincia	Itata

Fuente: Elaboración propia

3.5. Técnica de producción y análisis de información

La información recopilada y posterior análisis de la misma, permitieron dar respuesta a los objetivos e interrogantes de investigación planteados en el estudio, en primer lugar un trabajo teórico documental, analizado mediante la técnica del análisis cualitativo del contenido, generando categorías de análisis que permitieron dar respuesta al objetivo específico número uno de la investigación y en segundo lugar una recopilación de información desde las voces del profesorado, a través de entrevistas semiestructuras analizadas a través de la técnica de condensación de significados que con sus respectivas categorías de análisis otorgaron respuesta a los objetivos segundo y tercero de la investigación. Los métodos llevados a cabo tanto para la producción de información, así como el análisis de esta se plantean en detalle de la siguiente forma:

3.5.1. Trabajo teórico documental: El trabajo investigativo documental es uno de los procesos fundamentales en investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta fase fue relevante para nuestro trabajo, ya que aportó el sustento teórico de las investigaciones previas sobre el perfeccionamiento y desarrollo profesional docente y los modelos pedagógicos utilizados en la formación docente continua. Para dar curso a dicha etapa se revisaron documentos Legales y ministeriales, entre los cuales se señalan: Ley 20.903 de 2016 denominada “Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente” conocida también como ley de carrera docente; “Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; “Orientaciones sobre el plan local de formación docente para el desarrollo profesional en la escuela”. “Estándares de la formación docente Marco para la Buena Enseñanza”.

La técnica de análisis utilizada en este proceso corresponde al **análisis cualitativo del contenido**, la cual consiste en un procedimiento que permite “leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruiz Olabuénaga, 2012:192). Levantando categorías de análisis que permitieron de manera óptima dar curso al primer objetivo de la investigación, “Definir los modelos de formación continua del profesorado predominante en la normativa del sistema de desarrollo profesional en Chile”, para ello se construyó una categoría de análisis macro denominada: “Modelo de formación continua predominante desde la normativa”. Generando a su vez tres subcategorías de análisis: “Formación continua situada y entre pares”, “el profesorado como profesional carencial” y “formación continua entre pares y expertos”. El análisis

de la información pretende encontrar respuestas a nuestras preguntas de investigación y a los objetivos planteados, en primer lugar, para la revisión documental la técnica a utilizar corresponde al **análisis cualitativo del contenido** realizándose de manera posterior la “lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica y objetiva en concordancia con los propósitos de investigación” (Winston, Barbosa & Rodríguez, 2013, p.91) de la información encontrada.

3.5.2. Levantamientos de discursos: Para dar curso a esta etapa la técnica de producción de información utilizada fue la **entrevista semiestructurada**, la cual tiene preguntas previamente establecidas pero que además otorgan la posibilidad de profundizar los contenidos expuestos en la conversación (Rodríguez, Gil y García, 1999), reduciendo formalismos y ambigüedades y motivando al interlocutor en la participación de la entrevista (Díaz-Bravo, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013, p.163). Propiciando y centrando un diálogo a través de un guion de preguntas redactadas de forma previa, con categorías de análisis validadas por el profesor guía de la investigación y en forma posterior sometidas a evaluación y análisis por juicio de expertos quienes legitiman la pertinencia y validez de las categorías e interrogantes propuestas.

Considerando la situación de pandemia vivida en el país, las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma zoom, las cuales fueron coordinadas previamente con cada uno de los participantes de manera telefónica y en forma posterior llevando a cabo la reunión como se explica a continuación: Primera sesión de carácter técnico donde se dio a conocer los lineamientos, propósitos, objetivos y alcances de la investigación, su carácter de anónimo, el consentimiento informado y el medio por el cual se enviaría a los participantes, en este caso vía mail, acordando además la fecha de la siguiente reunión. Finalmente, se concertó la segunda reunión utilizando la misma plataforma y de este modo se desarrolló la entrevista propiamente tal, iniciando la conversación con una pregunta inicial la cual dio el pase a las preguntas siguientes.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas se realizó a través de la **condensación de significados** proceso que permite acotar la información originada tras el desarrollo de las entrevistas (Kvale, 2008). Se trata de una técnica que consiste en reducir la información producida en textos extensos y detallados, sintetizándolos y presentando lo fundamental de forma concisa. De acuerdo con las etapas de este proceso se transcribe y lee las entrevistas de forma reflexiva y analítica, es decir, la codificación de la información; proceso mediante el cual se subdividen las entrevistas, agrupándose todas las unidades de registro relacionadas con el mismo contexto o

tema que les da sentido. Posteriormente, determinar las unidades de significados para finalmente agruparlos en unidades de significados y producir categorías de sentido.

Se construyeron categorías de estudio inductivas emergentes tanto para el segundo como para el tercer objetivo específico, las cuales dieron orden y análisis a los discursos otorgado por los docentes respecto a los modelos de formación predominantes y la participación del profesorado en la construcción del perfeccionamiento como así también la valoración otorgada por los docentes al perfeccionamiento docente respecto de su desarrollo profesional. Obteniendo un análisis horizontal y transversal de la temática en estudio Para el segundo objetivo específico, las categorías generadas son las siguientes: Modalidad del perfeccionamiento y participación del profesorado Para el tercer objetivo específico, las categorías de análisis son las siguientes: Aporte y valoración del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente.

3.6. Resguardo de los aspectos éticos de la investigación

La realización de las entrevistas semiestructuradas, en primer lugar, consideró los resguardos éticos hacia los participantes del estudio, los cuales se determinaron mediante un documento formal denominado consentimiento informado, mediante dicho documento se da a conocer a los entrevistados aspectos relevantes de la investigación como por ejemplo los lineamientos, los objetivos, alcances y propósitos, así como también la confidencialidad de la información como fuente exclusiva para la investigación y el carácter de anónimo que se mantiene en sus declaraciones (Gehrig y Palacios, 2014). Dado el contexto de la pandemia, las entrevistas se realizaron de manera virtual por plataforma Zoom, por tanto, cada uno de los participantes recibió vía mail el consentimiento informado firmado por la investigadora y en forma posterior, utilizando el mismo medio, los participantes hicieron la devolución del mismo con su firma, de este modo el consentimiento informado de los participantes contaba con la firma de ambos participantes (investigadora y docente), recibidos los documentos se dio inicio a las entrevistas.

3.7. Criterios de Rigor Científico

En investigación cualitativa existe un debate en torno a los criterios de rigor metodológico esto dado que no existe la búsqueda de predicción y control absoluto. No obstante, para asegurar la calidad en el proceso investigativo se hace referencia a

los criterios desarrollados por Guba y Lincoln (1981) los cuales señalan: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Encontrados los hallazgos de la investigación, se aplica el criterio de credibilidad, el cual de acuerdo con Castillo & Vásquez (2003) se obtiene cuando el investigador, mediante la observación y conversación prolongada con los participantes en el estudio, recoge información que produce hallazgos que son reconocidos por los participantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (p. 165). Criterio que se manifestó en el transcurso de las entrevistas con los docentes participantes y las intervenciones de la investigadora.

Para efectos del estudio, la auditabilidad de la investigación es resguardada por el sometimiento a validación por juicio de expertos externos el guion de preguntas pertenecientes a las entrevistas semiestructuradas, los cuales evalúan pertinencia de las preguntas con el o los objetivos de estudio, juicio sobre la formulación de las preguntas considerando el perfil de los informantes y juicio sobre la claridad con que están construidas las preguntas.

Y finalmente el criterio de transferibilidad, el cual implica la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones (Cornejo y Salas, 2011, p.23). Para efectos de la presente investigación, la transferibilidad es factible de llevar a cabo dado que si bien es cierto el estudio solo considera docentes de la región de Ñuble, no obstante, y de acuerdo con los resultados obtenidos, la propuesta de investigación se puede extender a otras regiones del país y de este modo establecer similitudes o diferencias significativas que aporten de manera considerable en la toma de decisiones en las políticas educacionales a nivel país.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo da cuenta de los resultados de la investigación, los que se organizan de acuerdo con los objetivos específicos planteados para el estudio. En primer lugar, se dará respuesta al primer objetivo específico el cual se se ha desarrollado a partir de una revisión documental en base a diversos documentos ministeriales que dan cuenta respecto de los diferentes modelos de formación continua y las acciones formativas implementadas y asociadas a ellos de acuerdo con la normativa vigente en Chile, cabe señalar como ha quedado de manifiesto en apartados anteriores de la investigación que la normativa actual busca unificar la carrera docente para todos los profesionales de la educación que reciben fondos del Estado, por tanto, es una para todo el territorio nacional, de este modo es crucial para el estudio determinar los modelos de formación continua predominantes desde la normativa vigente y de este modo realizar cruces de información con las respuestas otorgadas desde las voces del profesorado de Ñuble. En segundo lugar, se presentan las respuestas a los objetivos dos y tres del estudio, obtenidos desde las voces del profesorado de la región anteriormente mencionada, para ello, se realizó una construcción categorial utilizando la técnica de condensación de significados propuesta por Kvale, de acuerdo con esto, el levantamiento de categorías inductivas se ha construido de forma manual siguiendo los principios o fases planteadas por el autor.

4.1. Modelo de formación continua predominante desde la normativa

Con el propósito de dar respuesta al primer objetivo específico del estudio, se determina que de acuerdo con la normativa vigente en nuestro país, se visualiza de manera predominante el **Modelo de Formación Continua Situada y entre Pares**, el cual a grandes rasgos implica que el docente es el responsable en su avance en la carrera docente y para ello a nivel ministerial se presentan una serie de acciones de carácter formativo, las cuales el docente ya sea a nivel personal o institucional permitirán en su ejecución la ascensión en su desarrollo profesional. Por otra parte, se considera que el aprendizaje al interior de las comunidades educativas es un aprendizaje significativo dado que ocurre en un contexto determinado para todo el profesorado.

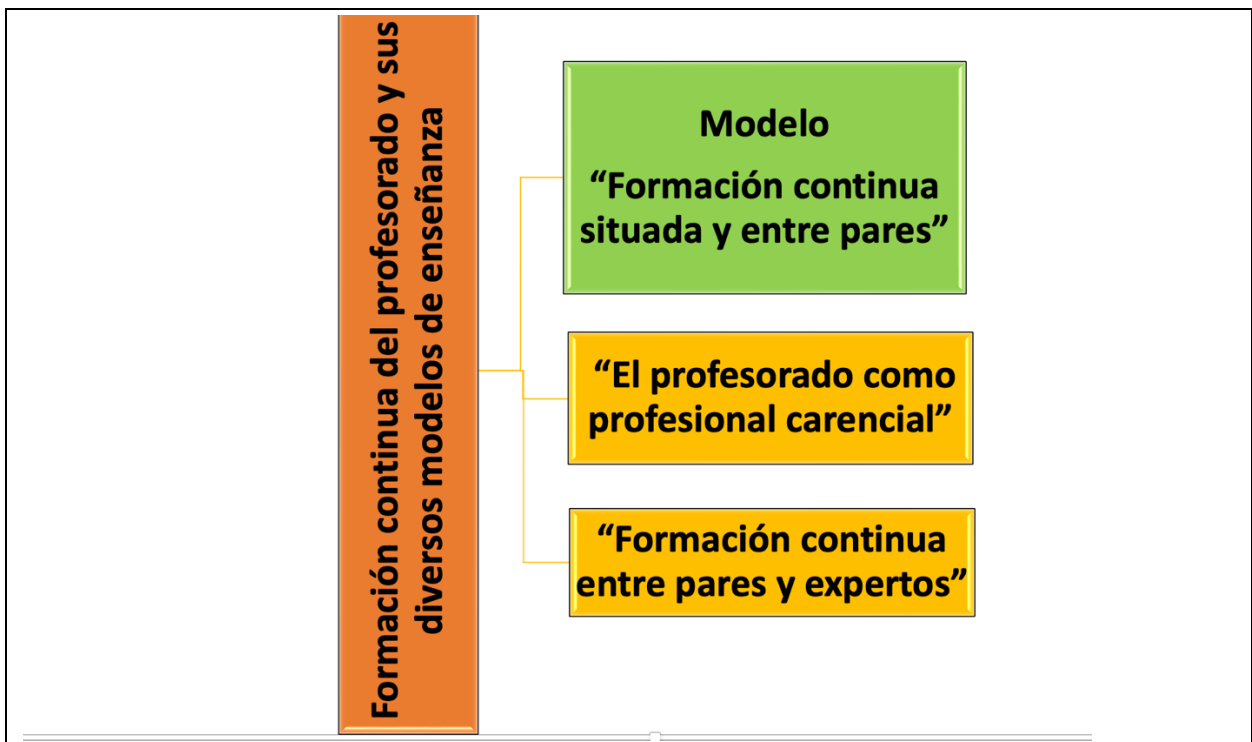


Figura 6: Fuente elaboración propia

4.1.1. Modelo de Formación Continua Situada y entre Pares

De acuerdo con la ley 20.903, la política Nacional plantea la formación docente como un proceso de desarrollo formativo, continuo y garantizado por el Estado, en el cual se potencian las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades y enfatizando el profesionalismo, con formación coherente, consistente y pertinente, por tanto, asume como compromiso apoyar al profesional de la educación en las diversas etapas de su desarrollo profesional con formación de calidad y en contextos reales, instaurando para ello políticas de carácter formativo a nivel nacional (contexto general), territorial (Orientaciones específicas) y local (sostenedores y orientaciones CPEIP), las cuales pretenden proporcionar una actividad continua de formación para actualizar y profundizar competencias profesionales además de propiciar el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación sobre el trabajo de aula.

Sus principales objetivos se enmarcan en los siguientes aspectos: Fortalecer las capacidades docentes del país, trabajar en conjunto con miembros de la unidad educativa, a través de redes de aprendizajes, de manera contextualizada, permitiendo a los establecimientos educacionales alcanzar los aprendizajes esperados que señala el currículum nacional, los docentes aprenden solos o con sus pares, de este modo revisan, renuevan o amplían su compromiso profesional dependiendo de su

trayectoria, se encuentra regido por la Ley 20.903 y plantea como uno de sus puntos relevantes el acceso garantizado, gratuito y pertinente a los docentes que trabajan en establecimientos educacionales subvencionados y municipales del país.

La formación continua situada y entre pares, es de carácter autónomo, el apoyo de expertos no es requerido dado que se entiende que el docente es creador de aprendizajes, donde las experiencias vividas a través de su trayectoria, praxis y contextos resultan fundamentales. Se consideran las necesidades al interior de los centros educativos y posicionan al docente como eje central en su desarrollo profesional docente. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (2021) El desarrollo profesional docente se propone como una actividad situada en el centro educativo, con énfasis en la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica una disposición y habilidades para el trabajo colaborativo” (p. 12). A su vez, señala que la “colaboración entre distintos actores y redes de apoyo internos y externos [...] permiten responder a las necesidades de los estudiantes [...] (p. 14).

Bajo esta perspectiva, el docente es el encargado de generar su propio aprendizaje ya sea de manera individual o través de su comunidad educativa, no obstante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) eje rector del proceso de formación, es quién orienta en la toma de decisiones respecto a la definición de acciones formativas, las cuales son abordadas de acuerdo con el sistema de desarrollo profesional docente a través de la convergencia de 4 instancias: Colaboración entre expertos y novatos, Apoyo Experto, Trabajo colaborativo entre pares y Reflexión personal. Dicha formación continua de saberes y competencias pedagógicas debe considerar las necesidades del docente y del proyecto educativo de cada establecimiento educacional.

MINEDUC (2014) respecto a dicho modelo de formación docente continua plantea que “los docentes solos y con sus pares, revisen, renueven y amplíen su compromiso profesional ante los propósitos de la enseñanza, como agentes de cambio social y humano y por el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el buen actuar profesional, la planificación y práctica con niños, niñas, jóvenes y otros docentes a través de cada fase de su trayectoria” (p. 11).

De acuerdo con los resultados de la investigación, las acciones formativas para el modelo predominante son las siguientes:



Figura 7: Fuente elaboración propia

- Acciones formativas e-learning del CPEIP de carácter auto instruccional, las cuales consisten en cápsulas educativas de las diversas áreas del currículum a las cuales puede acceder el docente a través de la plataforma dispuesta para ello, a modo de ejemplo se señala para esta categoría “la tarea matemática y su gestión en el aula” (cápsula), “clima de aula organizado (cápsula-educación parvularia).

- Plan local de Formación, dicho plan debe ser liderado por el/la director/a de la unidad educativa, su propósito es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes al interior de las comunidades educativas, por tanto, es un trabajo realizado en un contexto determinado, de este modo las escuelas o liceos se organizan y definen acciones de desarrollo profesional docente promoviendo el mejoramiento continuo de los miembros de la comunidad en situaciones reales, conocidas y significativas para los participantes.

Las acciones de el plan local de formación posiciona al profesional de la educación como un sujeto responsable de su avance en el desarrollo profesional, por tanto, sus objetivos son contribuir al mejoramiento continuo de los docentes mediante actualizaciones de conocimientos, saberes pedagógicos y disciplinarios, reflexionando sobre su propia práctica, promoviendo la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo tanto al interior de las comunidades educativas como en redes de aprendizaje de carácter comunal.

Otorga total autonomía a los establecimientos educativos y en especial a sus equipos directivos a crear los lineamientos para el desarrollo de las competencias profesionales de acuerdo con las necesidades, características y contexto de la comunidad. En la elaboración de los lineamientos es posible hacer partícipes a los docentes pertenecientes a los tramos experto I y II.

El plan local de desarrollo se basa en dos grandes ejes o modalidades de trabajo, por una parte, el trabajo colaborativo entre pares y la retroalimentación de prácticas pedagógicas, los cuales se detallan a continuación:

a) Trabajo colaborativo: Forma de organizar la mejora continua de las capacidades docentes, sustentándolas en el diálogo profesional e intercambio de ideas y conocimientos entre un grupo de docentes, orienta a mejorar las prácticas pedagógicas y consecuentemente mejorar aprendizajes. Dentro del trabajo colaborativo se encuentran, por ejemplo: Comunidades de aprendizaje profesional, estudio de clases, investigación acción y club de video. La idea del trabajo en conjunto de acuerdo con lo señalado por el MBE (2021) consiste en “[...] trabajar en conjunto en función del logro de un objetivo común” (p. 57).

b) Retroalimentación de prácticas pedagógicas: Forma de organizar la mejora continua de las capacidades docentes, sustentadas en el diálogo e intercambio entre un profesor observado en su desempeño y por ejemplo por un miembro del equipo directivo o técnico pedagógico de la escuela, que ejerciendo liderazgo pedagógico aporta y/o devuelve información sobre lo observado para mejorar prácticas que a su vez mejoren los aprendizajes. Algunos ejemplos de retroalimentación de prácticas pedagógicas son: Caminatas pedagógicas, coaching entre pares, visitas al aula, rondas instruccionales. A su vez, el MBE (2021) señala que trabajar en equipo implica “aprender de los demás y contribuir a su aprendizaje”.

- Elaboración de proyectos de participación activa de la red de maestros de maestros de carácter individual, los encargados de llevar a cabo esta acción formativa son docentes del propio establecimiento educacional y que pertenecen a la red de maestros, en este caso en particular, el docente integrante de la red genera su propio proyecto de participación activa, en el cual se definen los tiempos, objetivos, contenidos entre otros de acuerdo con las características y necesidades que el docente detecte en su entorno educativo. En dicho proyecto de participación el docente encargado debe además buscar a los participantes los cuales hasta antes de la pandemia solo debían ser de la misma comunidad educativa.

Para cada una de las modalidades o modelos de formación continua el eje rector del proceso de formación continua es el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quién orienta en la toma de decisiones respecto a la definición de acciones formativas, las cuales son abordadas de acuerdo con el sistema de desarrollo profesional docente a través de la

convergencia de 4 instancias: Colaboración entre expertos y novatos, Apoyo Experto, Trabajo colaborativo entre pares y Reflexión personal. Dicha formación continua de saberes y competencias pedagógicas debe considerar las necesidades del docente y del proyecto educativo de cada establecimiento educacional.

4.1.2. El profesorado como profesional carencial

De acuerdo a la búsqueda realizada y de menor cuantía, en la normativa vigente se señala el modelo que ve al profesorado como profesional carencial y para ello el Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones Pedagógicas establece acciones formativas que son relevantes de señalar en los resultados de la investigación, esto dado a raíz de que a lo largo de la historia, se ha observado al profesorado como profesionales incompletos o incapaces de generar su propio conocimiento, por lo tanto, los diversos gobiernos de turno implementan una serie de acciones de carácter remedial que buscan suplir las lagunas de la formación inicial tanto en lo relacionado a lo disciplinar, conceptual, didácticas, evaluación entre otros. Las acciones formativas para dicho modelo se presentan a continuación:

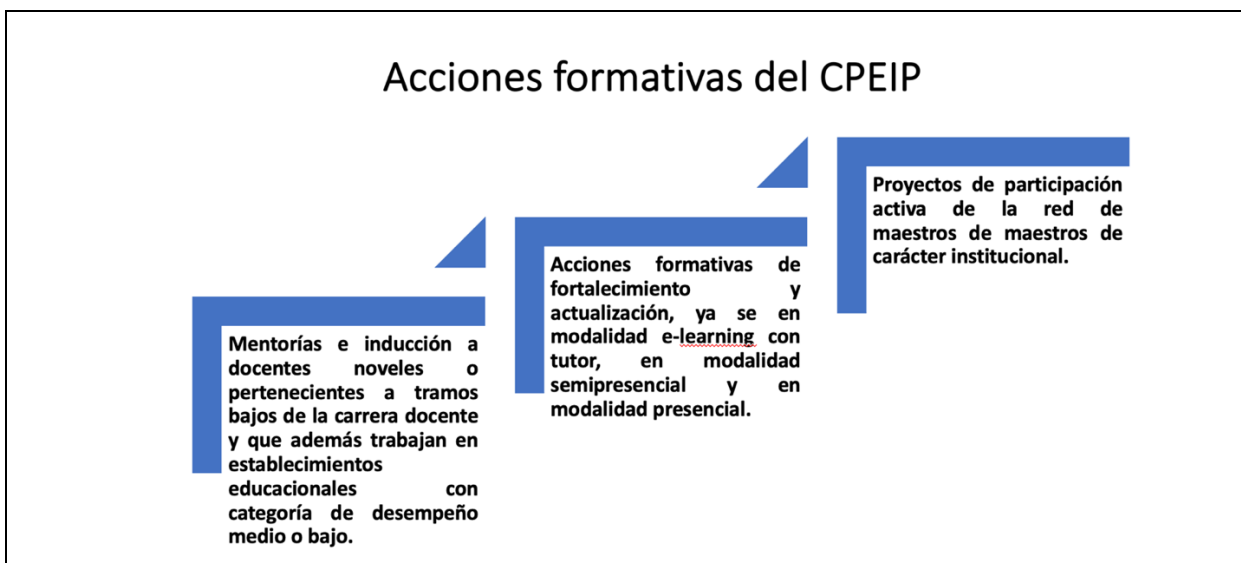


Figura 8: Fuente elaboración propia

- Mentorías e inducción a docentes noveles o pertenecientes a tramos bajos de la carrera docente y que además trabajan en establecimientos educacionales con categoría de desempeño medio o bajo: Según el artículo 18G del párrafo II de la Ley 20.903 “La inducción es un proceso formativo que tiene por objeto acompañar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el

desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra”, siendo un derecho garantizando para todos aquellos docente noveles que pertenezcan a establecimientos regidos por ley mencionada anteriormente y que además sus contratos de trabajo no excedan las treinta y ocho horas. La inducción se inicia dentro del año escolar por un período de diez meses con una dedicación semanal de un mínimo de cuatro horas. Es importante señalar, que para aquellos docentes que participen de procesos de inducción recibirán una asignación económica y en el caso de incumplimiento por causales señaladas de manera explícita en la ley, deberán retribuir las asignaciones percibidas.

Para profesionales de la educación que se encuentren dentro de sus primeros cuatro años de ejercicios o cuyos resultados en el tramo profesional docente en su primera evaluación no permitan acceder al tramo temprano existen los acompañamientos a través de inducción y mentorías, para ello el CPEIP, a todos los establecimientos educacionales que no cuentan con una categoría de desempeño alto, es el encargado de realizar acompañamientos de manera directa (generando planes y lineamientos para los procesos de mentorías e inducción como así también designar docentes mentores y coordinar con los sostenedores la ejecución de los planes) o a través de universidades o instituciones acreditadas de forma remedial, asumiendo que el docente no cuenta con las capacidades, conocimientos y habilidades en diversos temas pedagógicos, disciplinares y prácticos.

- Acciones formativas de fortalecimiento y actualización, ya sea en modalidad e-learning con tutor, en modalidad semipresencial y en modalidad presencial se imparten o implementan generalmente mediante cursos o talleres, los cuales se desarrollan sin considerar las particularidades del contexto en el cual se desenvuelve el docente, dado que se aplica a todos los participantes por igual. Estas acciones formativas se implementan para las diversas asignaturas, niveles escolares y docentes (docentes de aula, educador de párvulos, profesor diferencial) Como así también para las diversas regiones, se ofrecen de manera presencial, semipresencial y e-learning. Actualmente, el CPEIP ofrece un catálogo con una serie de acciones formativas entre las cuales a modo de ejemplo se señalan: “aula 360: Geometría 3D”-modalidad con tutor (e-learning), “como incluir a padres y apoderados en el aprendizaje con apoyo de google workspace (taller a distancia con tutor, e-learning), entre otros.

- Proyectos de participación activa de la red de maestros de maestros de carácter institucional: Este tipo de acción formativa es dictado por un profesional docente perteneciente a la red de maestros de maestros² y que desarrolla funciones

² Pertenecen a la red de maestros de maestros todos aquellos docentes pertenecientes a los tramos altos de la carrera docente, es decir, Experto II, Experto I quienes de manera voluntaria manifiestan su

en la unidad educativa, no obstante por ser un proyecto de carácter institucional el docente integrante de la red de maestros solo es transmisor de conocimiento dado que el proyecto en sí (temática, objetivos, tiempo, etc.) es generado por asesores de la propia red.

No obstante, la gran problemática que se presenta en dichas acciones es que son desarrolladas a un gran número de personas, fuera del contexto real en el cual se desempeñan los docentes y donde además la mirada está puesta en el experto y el docente es un mero receptor de información dado que la información se transmite de manera vertical, estas acciones formativas se asocian principalmente a cursos.

4.1.3. Formación continua entre pares y expertos.

Finalmente se aprecia desde la normativa vigente acciones de carácter formativa para el modelo de formación docente continua entre pares y expertos, al igual que el modelo carencial remedial no es considerado un modelo predominante. De acuerdo con los hallazgos encontrados, los resultados aportados son los siguientes:

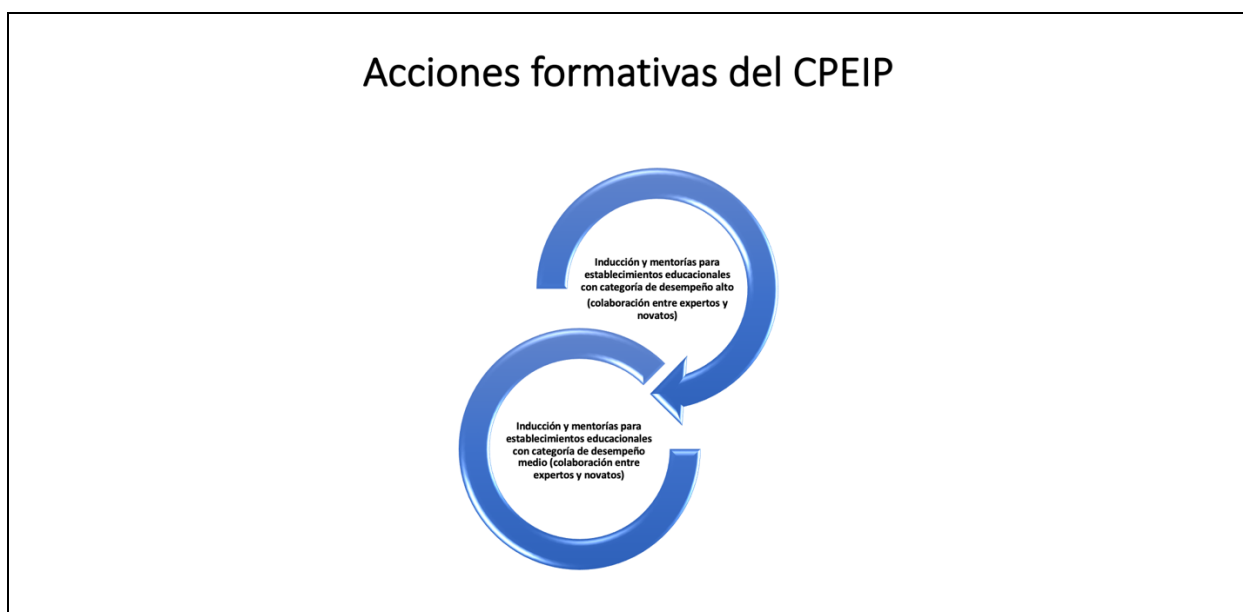


Figura 9: Fuente elaboración propia

interés de integrar la red de maestros. Así mismo, los docentes en los tramos avanzados que deseen integrar la red deben postular presentando cierta evidencia solicitada.

- Inducción y mentorías para establecimientos educacionales con categoría de desempeño alto (colaboración entre expertos y novatos): Para profesionales de la educación que se encuentren dentro de sus primeros cuatro años de ejercicios o cuyos resultados en el tramo profesional docente en su primera evaluación no permitan acceder al tramo temprano existen los acompañamientos a través de inducción y mentorías. Definiéndose. En su artículo 18I, la ley señala que *“corresponde al director, en conjunto con el equipo directivo de los establecimientos la administración e implementación del proceso de inducción mediante el diseño y aplicación de un plan de inducción. Dicho plan deberá tener relación con el desarrollo de la comunidad educativa y ser coherente con el Proyecto Educativo Institucional”*. En este caso, si el establecimiento educacional no cuenta con mentores reconocidos por el CPEIP, pueden cumplir también el rol de docentes mentores aquellos docentes que se encuentren en los tramos superiores de la carrera docente (Experto 2, Experto1 y avanzado). La ley otorga una serie de facultades a directores y cuerpos docentes de los establecimientos educacionales a generar acciones formativas que favorezcan y potencian el desarrollo profesional docente.

- Inducción y mentorías para establecimientos educacionales con categoría de desempeño medio (colaboración entre expertos y novatos): Para llevar a cabo el proceso de inducción y mentorías para establecimientos con categoría de desempeño medio bajo ciertos requisitos.

4.2. Modalidad del perfeccionamiento y participación del profesorado

Continuando con los resultados del estudio, la presente categoría referencia al objetivo dos de la investigación que pretende dar respuesta a la modalidad de perfeccionamientos recibidos por los docentes en los diversos perfeccionamientos realizados a lo largo de su trayectoria profesional y su participación en la propuesta de perfeccionamiento desde las voces del profesorado.

De acuerdo con los resultados del estudio existen diversas instancias en las cuales los docentes realizan acciones de formación docente continua, dichas modalidades son las siguientes:

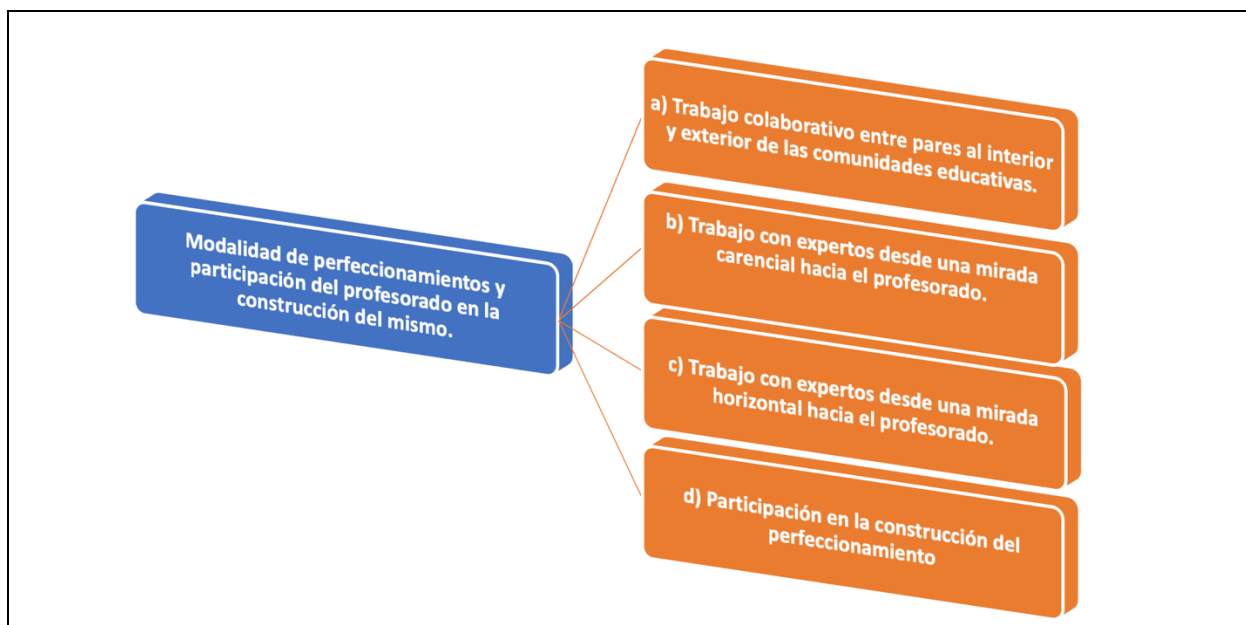


Figura 10: Fuente elaboración propia

4.2.1. Trabajo colaborativo entre pares al interior y exterior de las comunidades educativas.

Dentro de las vivencias de perfeccionamiento recibido por los docentes al interior de las comunidades educativas se encuentra el trabajo colaborativo o entre pares y de carácter situado, instancia de trabajo que otorga al docente un rol protagónico, convirtiéndolo creador de su propio aprendizaje, considera al profesor un sujeto activo-reflexivo, capaz de detectar las problemáticas ocurridas al interior de sus comunidades educativas, fortaleciendo sus propias práctica y reconociendo las características de su entorno.



Figura 11: Fuente elaboración propia

“El trabajo entre pares solamente se reduce a eso, como esto de [...] de mi colega que sabe más, nos ayude” (docente 1)

El desarrollo profesional situado es una instancia de aprendizaje que por cierto debiese resultar gratificante y valorado por la comunidad educativa dado que el aprendizaje se realiza dentro de un contexto conocido por todos los participantes y en espacios de tiempo asignados para ello por los diversos lineamientos de la unidad educativa y establecidos además en el plan local de desarrollo profesional docente.

“[...] una vez el director me pidió que yo y otra docente compartiéramos con mis colegas un tema sobre el cual nos habíamos perfeccionado [...] fue esporádico, fue así como una cosa así como fortuita, no es una práctica recurrente [...] algún colega expone alguna cosa, pero no es así como algo que se haga en forma constante ” (docente 3).

Si bien es cierto, de acuerdo con la opiniones planteada por los participantes de la investigación la estructura del trabajo colaborativo no resulta ser una instancia

de trabajo entre pares establecida con lineamientos claros a nivel de la unidad educativa, no obstante, a lo menos existe la instancia de generar un desarrollo profesional docente mediante un trabajo colaborativo situado, donde el aprendizaje se construye en un contexto determinado, acorde a las características propias de sus estudiantes y donde la relación de los participantes se presenta de manera horizontal y con integrantes de la misma comunidad educativa sin la necesidad de expertos externos al establecimiento.

Los docentes son profesionales autocríticos, conocedores de sus fortalezas y debilidades, razón por la cual se encuentran en una búsqueda constante de desarrollarse profesionalmente y de este modo fortalecer aquellas áreas de mayor debilidad y potenciar sus fortalezas.

Para ello generar instancias de aprendizaje resulta crucial, más aún cuando las instancias se dan con sus propios pares, en un contexto determinado.

“ [...] nos reuníamos mediante zoom de acuerdo a nuestros tiempos y no todos los profesores, solo algunos y nos dió muy pero muy buenos resultados [...]” (docente 6).

“ [...] Esto nace de nosotros los profesores de primer ciclo como inquietud de nosotros mismos de apoyarnos [...]” (docente 6).

Diversas razones pueden existir por las cuales las unidades educativas no implementan de manera efectiva las instancias de aprendizaje entre pares a nivel de establecimiento, no obstante, el cuerpo docente en conjunto es capaz de generar aprendizajes de manera autónoma sin requerir del apoyo de expertos externos o la gestión que se pudiese implementar a nivel de dirección o DAEM o sostenedor correspondiente.

Otra instancia de perfeccionamiento señalada por los participantes del estudio, hacen mención al plan local de desarrollo profesional, el cual establece dos grandes lineamientos, por una parte el trabajo colaborativo entre pares como un aprendizaje de carácter situado, donde el docente trabaja de manera autónoma o de manera colaborativa con sus pares a través del intercambio de ideas, diálogo profesional con el propósito de mejorar aprendizajes de los estudiantes y por otra parte se establece la retroalimentación de prácticas pedagógicas como una instancia de aprendizaje a los docentes de una determinada comunidad educativa, instancia de

aprendizaje que permite al docente aprender de la experiencia de otros y retroalimentar su propia práctica ya sea por el diálogo entre pares o a través de los equipos directivos de los establecimientos.

“ [...]a ver nosotros...por plan de mejoramiento... dentro interno del establecimiento...están estas generar estas instancias para un perfeccionamiento entre pares. [...] Y eso se hace siempre [...] se comentan las estrategias, ya sean positivas o negativas...” (docente 5).

“ [...] Que hemos trabajado en paralelo con algunos, con los profesores de primer ciclo, [...] hemos expuesto una un objetivo terminado y estrategias de evaluación. [...] Está programado (a lo menos dos veces al mes) y planificado. Considero súper efectivo, súper efectivo, significativo [...]” (docente 6).

“[...] hemos generado perfeccionamiento en donde los profesores han mejorado, por ejemplo, en el tema de la retroalimentaciones [...]” (docente 4).

La mirada de los docentes respecto al trabajo de desarrollo profesional docente realizado al interior de las comunidades educativas como una instancia de aprendizaje de carácter situado y contextualizado, los docentes plantean su sentir de la siguiente forma:

“Siento que el que sea alguien que está inmerso en el mismo contexto que yo hace que el perfeccionamiento sea más auténtico... De repente los profesores que nos hacen clases a los a los mismos profesores, no conoce la realidad que pasa dentro de los establecimientos.”(docente 2).

“ [...] creo que mis colegas preferirían un externo.” (docente 1)

“ [...] Yo creo, igual que los colegas prefieren que lo haga una persona externa [...] ..” (docente 3).

“ [...] Pero a mí en lo personal, si un colega a mí me me está mostrando no se una experiencia exitosa que tuvo es mucho mejor [...] Un colega que uno ve todos los días.” (Docente 5)

Resulta complejo que los docentes consideren que a pesar que les gustaría fuera un par quién trabaje en conjunto con ellos, en un contexto conocido por los participantes consideren que la comunidad prefiere a un externo que a un docente de la escuela. Este tipo de situaciones conlleva que docentes con experiencia y altamente capacitados como por ejemplo mentores y/o integrantes de la red de maestros no deseen prestar sus servicios profesionales y trabajar en conjunto con sus pares en búsqueda de un desarrollo profesional pertinente.

Además del trabajo colaborativo realizado al interior de las comunidades educativas, el desarrollo profesional docente promueve el trabajo entre pares a nivel comunal, dicho de este modo los docentes poseen la instancia de trabajar colaborativamente con otros miembros de la comuna pertenecientes a establecimientos municipales y que pertenezcan a una misma especialidad, como así también la posibilidad de generar instancias de trabajo colaborativo a través de las redes de liceo bicentenario comunales o nacionales para aquellos establecimientos que sean reconocidos a nivel ministerial como Liceos Bicentenarios de Excelencia.

En el contexto de la tesis de investigación, la mirada de los participantes hacia el proceso de perfeccionamiento otorgado por las redes comunales es el siguiente:

“Mira, siendo [...] generalmente mi sensación es pucha que lata haber perdido tanto rato [...] ”
(docente 5).

Existen las instancias y se evidencian avances respecto a la formación docente situada, ya sea al interior de la comunidad educativa o al exterior de las mismas.

Los docentes comprenden que su desarrollo profesional y la retroalimentación de su praxis, nace desde su entorno inmediato, de manera contextualizada y en un trabajo en conjunto con sus pares, donde todos son iguales independientemente de las características personales que cada uno de los integrantes posea.

De acuerdo con los resultados de la investigación existe una intencionalidad y promoción a la formación situada y entre pares en la región de Ñuble. No obstante,

esta instancia se encuentra aún en etapa de formación, docentes y equipos directivos deben trabajar en post de realizar estas instancias de desarrollo profesional como instancias establecidas y normadas, con lineamientos y objetivos definidos, conocidos y contruidos por los participantes, con tiempos estipulados para su desarrollo, con participación de los integrantes de la comunidad educativa tanto a nivel de construcción de los objetivos, del propio aprendizaje y del intercambio de experiencias. Entendiéndose como instancias de aprendizajes reconocidas por las comunidades educativas como espacios valiosos de intercambio de experiencias y fortalecimiento de la praxis.

4.2.2. Trabajo con expertos desde una mirada carencial hacia el profesorado

Otra instancia de formación docente continua que aportan los docentes es el Trabajo con expertos desde una mirada carencial hacia el profesorado, el cual el trabajo realizado con y a través de expertos ubica al docente como un ente pasivo dentro del proceso de perfeccionamiento y desarrollo profesional docente realizado. En este enfoque, quién asume un rol protagónico es el experto, el cual generalmente es una persona externa al establecimiento por ende no conoce las particularidades de las comunidades educativas y de sus profesores. Su metodología de trabajo es de carácter vertical, expositiva, considera al profesorado incapaz de producir su propio aprendizaje y la mirada asignada hacia los participantes es considerarlos solo como receptores.

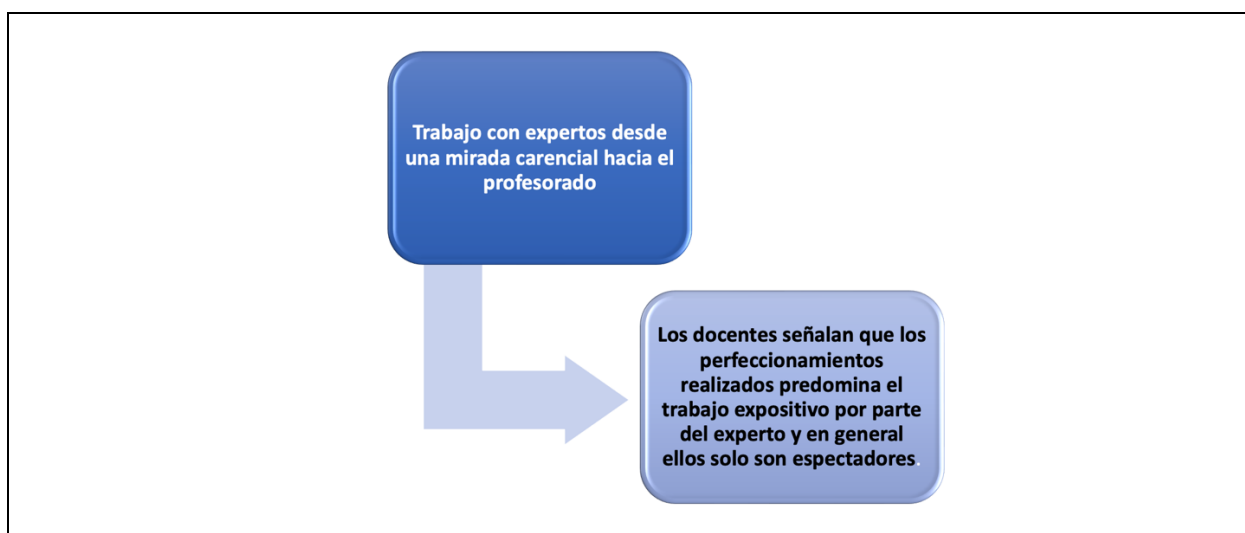


Figura 12: Fuente elaboración propia

“ [...] en los perfeccionamientos que yo he tenido como que el profesor se puso a hablar, hablar, [...] no fue tan práctico.” (docente 6).

Esta modalidad de trabajo se ha utilizado desde siempre, a lo largo de la historia con los ejercicios de maestros y años posteriores con los diversos perfeccionamientos realizados por los docentes donde se implementaban cátedras que intentaban cubrir las carencias profesionales de la formación inicial.

“ [...] la participación nuestra es menor, más bien solo escuchamos” (docente 2).

Con la entrada en vigencia del concepto de Desarrollo Profesional Docente, los países establecen leyes que buscan regular la mirada carencial hacia los docentes otorgadas por los diversas experiencias de perfeccionamiento que viven día a día los profesionales de la educación potenciándolos hacia instancias de aprendizaje de carácter horizontal entre todos los participantes y donde la ayuda de expertos ocupe un lugar secundario o de igualdad entre los individuos.

La investigación realizada pretende dilucidar la metodología de trabajo predominante en las diversas instancias de desarrollo profesional docente en la cual participan los docentes en su cotidianidad profesional a través de Mentorías e inducción a docentes noveles o pertenecientes a tramos bajos de la carrera docente, acciones formativas de fortalecimiento, actualización y especialización en cada una de sus modalidades (e-learning con tutor, en modalidad semipresencial y en modalidad presencial) Proyectos de participación activa de la red de maestros de maestros de carácter institucional, cursos, seminarios, talleres, entre otros que determina la oferta del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, así como también las diferentes universidades y centros educacionales asignados para dichos procesos.

Desde las voces del profesorado, la experiencia con la que cuentan los participantes de la investigación respecto a los diversos perfeccionamientos recibidos por parte de externos a través de su trayectoria es la siguiente:

“A ver, la gran mayoría del perfeccionamiento, que fueron como ocho días, fue expositivo” [...] “Yo creo que lamentablemente el expositivo es como lo más común que yo he visto en cuanto a perfeccionamientos que yo he realizado” (docente 5).

“ [...]fue muy de hablar nomás. Fue como ella hablar, nosotros escuchar” (docente 1).

“ [...] cuando uno se capacita, a veces se van mucho en lo teórico, mucho lo teórico y poca la práctica (docente 3).

4.2.3. Trabajo con expertos desde una mirada horizontal hacia el profesorado

La construcción del conocimiento no es tarea fácil y por tanto, dentro de las modalidades de trabajos que se llevan a cabo los perfeccionamientos se encuentra el trabajo donde la comunidad docente trabaja de manera horizontal con el experto, es decir, la teoría y la praxis se entrecruzan otorgando aprendizajes significativos a los participantes, los resultados de la investigación señalan lo siguiente:



Figura 13: Fuente elaboración propia

“ [...] la modalidad de perfeccionamiento que siii deja harto es la que el profesor aprenda, el que tenga que ir haciendo el trabajo [...]” (docente 6)

“ [...] por lo que recuerdo, si hay un tutor, se trabaja en grupos donde se entregan los... los... los

contenidos y uno tiene que ir trabajando [...]” (docente 2)

Desde las voces del profesorado y en relación con los perfeccionamientos desarrollados, la experiencia hacia la formación continua entre pares y apoyo de expertos es una instancia que consideran significativa para su desarrollo profesional docente, no obstante, no es una práctica recurrente para todos y todas las participantes del estudio. Dicha práctica es una instancia valiosa y que otorga a los docentes un aprendizaje significativo para su desempeño profesional, lamentablemente no es una práctica recurrente a nivel de los modelos de perfeccionamiento existentes.

4.2.4. Participación en la construcción del perfeccionamiento

Constantemente los docentes se capacitan a lo largo de su vida profesional, ya sea por interés personal, por alguna retribución monetaria, porque la comunidad educativa a la cual pertenecen se los exige, en fin, diversas son las razones por las cuales los docentes se perfeccionan. La oferta de perfeccionamientos en pro del desarrollo profesional docente ofrecidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas son múltiples y variadas, abarcan todas las asignaturas y niveles del sistema educativo, tanto a nivel de disciplina como a nivel de objetivos transversales. No obstante, para esta investigación resulta crucial conocer el grado de participación en la construcción del perfeccionamiento al que los docentes se someten en pro de su avance en el desarrollo profesional docente.

“ [...] en definitiva, como que los profesores realmente no tienen tanta, tanta participación en la construcción [...]” (docente 1).

“Yo no en la creación. No, no! [...] propiamente tal como como organizar perfeccionamiento docente, no!” (docente 4)

“ [...] en el colegio, en el que trabajo actualmente, básicamente no” (docente 2)

“No, yo creo que eso no no [...] no no tenemos la participación de eso. al menos no se ha visto la participación de nosotros..”(docente 6)

“Nosotros solamente orientamos al tema [...] en la construcción en si del perfeccionamiento van expositores y uno recepciona no más la información (docente 5).

Por otra parte la ley de Desarrollo Profesional Docente promueve el perfeccionamiento docente pertinente, gratuito y de calidad por tanto, resulta fundamental conocer la mirada docente respecto a la participación que tienen estos sobre la definición de los perfeccionamientos recibidos. Frente a dicha temática los docentes entrevistados respondieron con los siguientes comentarios:

“No es que se supone que deberían ser pertinentes a lo que tú estás realizando [...] Ummm, entonces por lo menos hasta ahora no lo hemos visto” (docente 1).

Sin embargo, pese a la gama de instancias establecidas, de acuerdo con los resultados obtenidos el modelo predominante respecto a la modalidad de perfeccionamiento es de carácter expositivo por parte de los expertos y los profesores indican ser entes pasivos frente al proceso de formación docente continua. Por otro lado, indican no tener participación en la construcción dado que los perfeccionamientos por lo general no atienden al contexto en el que se desempeñan los docentes por tanto, el modelo utilizado es de carácter carencial-remedial.

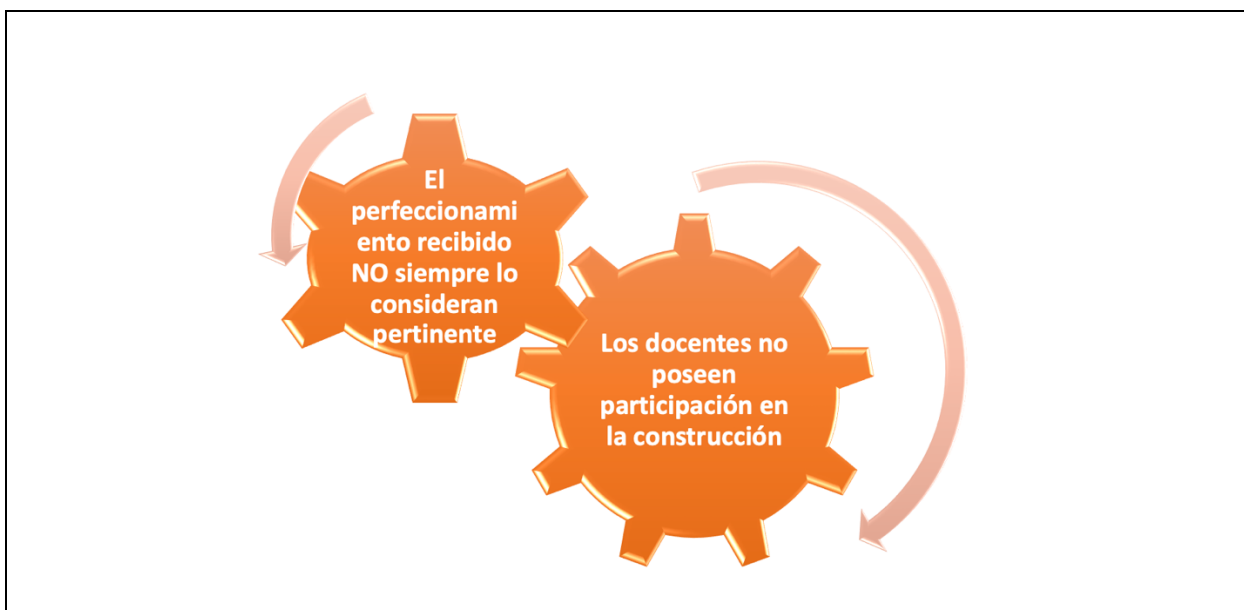


Figura 14: Fuente elaboración propia

4.3. Aporte y valoración del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente.

Finalmente, dando respuesta al tercer objetivo específico de la investigación y desde las voces del profesorado, en cuanto al aporte y valoración del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional, en general los docentes atribuyen una significación de carácter relevante las instancias de perfeccionamiento en cualquiera de sus modalidades en pro de su crecimiento personal, lo consideran un factor clave en su desarrollo profesional docente tanto para el desempeño de sus clases, como para mejorar prácticas deficientes, como así también en la retribución económica que con lleva al ascender de tramo en la carrera docente.

Las instancias de desarrollo profesional docente, realizadas al interior de las comunidades educativas resultan altamente valorado por los docentes en cuanto a los procesos de aprendizajes vivenciados, no obstante, consideran que si bien es cierto aprenden en un trabajo colaborativo con sus pares el hecho de no ser instancias reconocidas a nivel de ministerio no poseen igual significancia para ellos en su desarrollo profesional docente y frente a ello atribuyen valor adicional a aquellos perfeccionamientos reconocidos a nivel CPEIP pese a no considerarlo en ocasiones pertinentes.



Figura 15: Fuente elaboración propia

4.3.1. Aporte del perfeccionamiento al desarrollo docente

En la búsqueda incansable por parte del profesorado de alcanzar un desarrollo profesional docente pertinente y de calidad hacia el mejoramiento de sus aprendizajes

y en post de otorgar a sus alumnos una mejor educación, durante su vida laboral los profesionales de la educación participan de diversos perfeccionamientos. Por tanto, en esta investigación surge la inquietud respecto de la razón que conlleva a los docentes a perfeccionarse. Sus respuestas respecto al Aporte del perfeccionamiento al desarrollo docente se señalan a continuación.

“Eso me ha favorecido y también en el tema económico [...], uno va, va mejorando en todo ámbito profesional” (docente 4)

“Mira, te ha dado más herramientas para poder trabajar en el aula. Ya eso en ese ámbito me ha favorecido” (docente 1)

“[...] siempre hay que estar como tratando de buscar alguna cosa que a uno le pueda aportar para el desarrollo profesional”(docente 3)

“ [...] en varias cosas [...]” (docente 3)

“Yo creo que ahora me siento después de eso, me sirvió mucho [...] por lo tanto, esa parte a mí me sirvió bastante” (docente 5).

4.3.2. Valoración del perfeccionamiento docente

Indagando en las razones que mueven al profesorado a perfeccionarse en esta investigación se pretende además determinar el valor que los docentes asignan a los perfeccionamientos desarrollados en su quehacer profesional. La valoración en esta investigación es entendida como el juicio que los participantes de un contexto le otorgan a distintos objetos según su conocimiento y/o vivencia al estar insertos en este. Las respuestas planteadas se presentan a continuación:

“No eso es fundamental, porque si uno va adquiriendo herramientas [...]” (docente 4)

“ [...] Uf, es muy importante el desempeño, pero en el desempeño profesional o el perfeccionamiento [...] entonces tú tienes que estar perfeccionada para

poder trabajar con todos los niños y desarrollar bien las habilidades” (docente 1)

“Es importante estarse perfeccionando porque todas las cosas van, van cambiando [...]” (docente 3)

“Yo creo que es súper importante que no estemos constantemente perfeccionando. Ya sea en las diferentes disciplinas que nosotros entregamos o enseñamos en los colegios para ir poniéndonos al día, porque a ver, el conocimiento si bien va, se va modificando a través del tiempo [...]” (docente 2)

“Considero que es de vital importancia que los docentes se perfeccionan continuamente para ir poniéndose al día [...] con los cambios que van produciéndose [...]” (docente 6).

“En general, la gran mayoría yo lo valoro bastante [...]” (Docente 5).

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos, son un aporte valioso para los propósitos de la investigación dado que permiten dar respuesta a cada uno de los objetivos e interrogantes propuestos para el estudio. Su discusión se presenta en detalle en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El siguiente apartado presenta las discusiones a partir de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, para ello se consideró la información contenida en el marco teórico en relación con perfeccionamiento y desarrollo profesional docente como así también la información proveniente de la revisión documental y desde las voces del profesorado. Desarrollándose tres ideas principales: los modelos de formación continua del profesorado predominante en la normativa del sistema de desarrollo profesional en Chile, modalidad de perfeccionamientos y su participación en la propuesta por parte del profesorado y finalmente el aporte del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente.

En cuanto a los modelos de formación docente continua predominantes en la normativa chilena, se señala que con la entrada en vigencia de la ley 20.903, en primer lugar se plantea como gran desafío al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas garantizar la calidad y pertinencia de las acciones formativas implementadas para la formación docente continua además de promover diversas instancias de desarrollo profesional docente, estableciendo bajo la premisa planteada por el Ministerio de Educación (2021) indicando que “el desarrollo profesional docente se propone como una actividad situada en el centro educativo, con énfasis en la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica una disposición y habilidades para el trabajo colaborativo”, además de indicar “calidad y pertinencia” (p. 12). De este modo y de acuerdo con los resultados obtenidos del estudio de acuerdo con la revisión documental, el modelo predominante desde la normativa se asocia a un modelo de perfeccionamiento de carácter situado y entre pares.

Sin embargo, y a la luz de los resultados encontrados en el desarrollo de la investigación, nos encontramos que en la praxis, el modelo de formación docente continua predominante desde la normativa se ve afectado por diversos factores entre los cuales se encuentran, por ejemplo, la categoría de desempeño en la cual se encuentra la unidad educativa, situación que pone de manifiesto el primer obstáculo al cual se ven enfrentados los docentes en el proceso de desarrollo profesional docente, dado que si la unidad educativa se encuentra en una categoría de desempeño alto podrá hacer uso de acciones formativas de carácter propio, otorgando autonomía a la comunidad educativa. No obstante, si la categoría de desempeño del establecimiento

es de carácter bajo, las estrategias aplicadas para llevar a cabo el desarrollo profesional docente quedan remitido al plan de formación establecido a nivel ministerial, situación que anula la participación del profesorado y contradice arbitrariamente lo expuesto en el planteamiento de la ley en cuanto a desarrollar un perfeccionamiento situado y entre pares.

Otro factor relevante de señalar corresponde al tramo de carrera docente en el cual se encuentra el profesional de la educación, cabe señalar que dicho tramo docente es el entrelazado de circunstancias externas al docente. En primer lugar, un docente con una experiencia laboral inferior a cuatro de años de docencia, independientemente de sus resultados en la evaluación de conocimientos disciplinares y en el portafolio docente, su tramo de desarrollo profesional docente corresponderá al tramo inicial. En esta categoría también se enmarcan todos los profesionales de la educación recién egresados de las universidades. Por lo tanto, la oferta de acciones formativas, inducciones y mentorías quedan sujeta a las correspondientes a dicho tramo, si a eso agregamos que la categoría de desempeño del establecimiento es de un nivel bajo, el o la docente tiene menos posibilidades de recibir un perfeccionamiento pertinente a sus necesidades, realidad o contexto en el cual se desenvuelve.

Pese a la gama de ofertas de formación docente continua existente en la página del CPEIP y de acuerdo con lo que propone la Ley 20.903, en la práctica nos encontramos que especialmente aquellas acciones orientadas a la inducción y mentorías de los docentes quedan sujetas a los factores recientemente señalados y no se encuentran a libre disposición de las comunidades educativas, salvo en aquellos casos que la institución se encuentra catalogada con un desempeño alto (absoluta autonomía) o medio (bajo ciertos requerimientos).

En Chile, el organismo encargado de otorgar la categorización a las escuelas y liceos es la Agencia de la Calidad de la Educación, para ello, los elementos que se combinan son: índice de resultados inicial que considera la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas SIMCE y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel.

Luego, este índice de resultados se ajusta según las características de los estudiantes del establecimiento educacional, por ejemplo, su vulnerabilidad. Finalmente, en base a este nuevo índice de resultados final, se clasifica a los establecimientos en: alto, medio, medio bajo e Insuficiente. La categoría de desempeño aporta a las unidades educativas la posibilidad de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en ámbitos

tales como el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en su gestión pedagógica y en los aspectos que inciden en su desarrollo personal y social, orientando la autoevaluación para que sea incorporada por los establecimientos a su plan de mejoramiento educativo o plan estratégico y gatille acciones concretas para el avance.

De este modo y sobre la base de lo expuesto, si bien es cierto la normativa indica que el modelo predominante para el desarrollo de la formación docente continua es de carácter situado y entre pares otorgando autonomía a las unidades educativas a generar sus propias instancias de aprendizaje y un rol protagónico a sus docentes, la realidad es que dichos planteamientos no son ejecutados como tal.

Avanzando con la discusión de resultados, y de acuerdo con las voces del profesorado de Ñuble, la modalidad de trabajo de formación docente continua recibidos por los profesionales de la educación, se contradice respecto de lo planteado en la normativa vigente, dado que generalmente las instancias de perfeccionamiento a la cual son llamados a “participar” los docentes se basan en aprendizajes no significativos, tanto a nivel personal como de centro educativo, dado que no atiende sus necesidades profesionales personales ni tampoco de la comunidad educativa en la cual están insertos. Además de ser dictados por un experto estableciendo una relación de verticalidad entre el expositor y los participantes, por tanto, se basa en un modelo centrado en la carencialidad de los profesores y no en el modelo situado y entre pares propuesto por la normativa. De acuerdo con los aportes de los participantes si bien existe un indicio de algunas acciones que promueven un modelo de desarrollo profesional docente ya sea con o sin apoyo de expertos, son instancias mínimas y no institucionalizadas a nivel de comunidad escolar.

Por otro lado, la oferta de acciones formativas planteadas por el CPEIP resultan ser experiencias de mayoritariamente de carácter remedial para los docentes, no teniendo como factor relevante las necesidades de las comunidades educativas, son cursos homogéneos a lo largo y ancho del territorio y no consideran las voces del profesorado para satisfacer sus requerimientos de manera óptima y pertinente.

En cuanto a la participación en la construcción de las instancias de formación docente continua, los profesores de Ñuble participantes de la investigación señalan que poseen una participación pasiva tanto en la construcción del conocimiento como en la realización del mismo. Generalmente se traducen a experiencias realizadas al exterior de las escuelas, por tanto, se encuentran fuera de su contexto o realidad, los docentes no se sienten participantes activos de la formación docente continua, no son llamados a construir aprendizajes, como así también no son consultados respecto de

las necesidades profesionales que requieren, lo que con lleva un aprendizaje descontextualizado.

Las actividades son impartidas por agentes externos al establecimiento, los cuales de manera vertical entregan un contenido determinado, no conociendo las particularidades ni necesidades reales de la comunidad, por tanto, solo entregan información que luego se pretende los docentes apliquen a la cotidianidad de sus funciones en el aula, las cuales por lo general no incluyen la participación de los docentes, así como tampoco un proceso de evaluación o seguimiento. Las distintas instancias de aprendizaje se realizan con una mirada pasiva hacia los participantes y los docentes desean ser activos, construir en conjunto, desde una mirada horizontal y no vertical.

Con lo anteriormente expuesto, nos encontramos con que realizar instancias de aprendizajes sin un contexto atingente a las necesidades reales del docente, trae consecuencias como, por ejemplo: realizar perfeccionamientos no significativos y no aprendidos por parte del profesorado, dado que no se enmarca en la praxis habitual y no se aprecia como y que pueden aprender los estudiantes. Así también, es posible que el docente aprenda lo nuevo, pero no lo lleva a la práctica del ejercicio docente diario por que no le resulta diferente de lo que ya enseña y continuará desarrollando su trabajo sin generar cambios (Ávalos, 2002).

No obstante y de manera paradójica, en cuanto al aporte y valoración de la formación docente continua, los docentes, atribuyen un gran valor al perfeccionamiento en su desarrollo profesional, dado que entienden que la educación se encuentra constantemente en movimiento, como así también comprenden que los estudiantes por naturaleza van cambiando generacionalmente, por tanto, asumen como parte de sus obligaciones profesionales el estar en constante perfeccionamiento, ya sea con instancias de formación docente continua planteadas a nivel macro o micro establecidas por normativa local, regional o nacional o a través de procesos particulares de formación docente continua propuestos por privados o particulares.

En cuanto a la parrilla de ofertas de formación docente continua existentes a través del CPEIP, los docentes atribuyen gran valor a dichas acciones formativas aún sabiendo que muchas veces las propuestas establecidas a nivel de ministerio no siempre son pertinentes a sus necesidades dado que se encuentran fuera del contexto en el cual se desenvuelven el profesorado pero, el solo hecho de ser instancias reconocidas y avaladas por el Centro de Perfeccionamiento hace que el profesional de la educación participe de dichas instancias de desarrollo profesional.

Por otro lado, y de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la investigación en las voces del profesorado, todas aquellas instancias de formación docente continua que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales con el apoyo de pares pese a resultar mayormente significativas en cuanto al aprendizaje alcanzado, los docentes no atribuyen valor a dichas prácticas dado que no son reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento y no otorgan un certificado que avale o acredite dichas prácticas de formación docente continua.

Así también, los propios docentes ejecutantes de acciones formativas informales entre sus pares no sienten la valoración de parte de la comunidad educativa por llevar a cabo dichos procesos de formación docente continua dado que no existe un respaldo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación desde las voces del profesorado y considerando entonces, el valor que atribuyen los docentes a las acciones formativas desarrolladas e implementadas por CPEIP a su desarrollo profesional, es crucial entonces, generar acciones que permitan por una parte generar mayor cercanía entre las propuestas de formación docente continua propuestas por el Ministerio de Educación con las comunidades educativas como así también establecer mecanismos que validen de manera formal los aprendizajes ocurridos al interior de las comunidades educativas entre pares, ya que esto reducirá la brecha entre el aprendizaje alcanzado y la valoración otorgada por la comunidad.

En oposición a las propuestas de formación docente continua propuestas por el Centro de Perfeccionamiento, aparece la oferta privada, la cual en cuanto a pertinencia a lo menos desde su título o nombre comercial, esto señalado desde las voces del profesorado de Ñuble participantes del estudio, resultan ser acordes a lo que el docente requiere para su desarrollo profesional, no obstante, su costo elevado, el horario implementado entre otras materias, impide el acceso para todos quienes deseen participar produciendo un sesgo entre la comunidad educativa entre aquellos que cuentan con los medios económicos y de tiempo para realizar dicha formación docente continua y aquellos que por los motivos expuestos u otros no les resulta posible acceder. De acuerdo con la voz de los participantes en la investigación, la oferta privada si bien es cierto, a lo menos publicitariamente dan luces a los requerimientos profesionales, señalan que en la mayoría de los casos la propuesta utilizada corresponde a un modelo de perfeccionamiento basado en la verticalidad producida entre el experto y el participante, por lo tanto atiende a un modelo carencial remedial.

CONCLUSIONES

El título final de la investigación inicia presentando las conclusiones elaboradas luego del análisis de los datos expuesto en apartados anteriores, buscando dar respuesta con ello a cada uno de los objetivos, general y específicos planteados en la investigación, así como también a la pregunta general e hipótesis comprensiva. Se suma a esto, una reflexión final que considera las principales limitaciones del estudio y los posibles alcances para dar continuidad a la investigación en lo referente al desarrollo profesional docente. Los resultados nos permiten dar respuesta a la interrogante general de investigación ¿Cómo significan el perfeccionamiento docente continuo y su aporte al desarrollo profesional, el profesorado de Ñuble?

El primer objetivo específico de la investigación busca definir los modelos de formación continua del profesorado predominante en la normativa del sistema de desarrollo profesional docente en Chile. De acuerdo con los resultados obtenidos se identifican desde las propuestas ministeriales que existen tres modalidades de formación continua dependiendo del tramo en la carrera docente al que pertenezca el docente y la categoría de desempeño en la cual se encuentre inserto el establecimiento educacional.

De este modo, los modelos y modalidades de trabajo para la realización de formación docente continua se materializan de la siguiente forma:

- a) Desde la mirada carencial-remedial
- b) Desde la colaboración entre expertos y novatos
- c) La formación continua situada y entre pares.

No obstante, la ley de desarrollo profesional docente estipula que el docente es el responsable en su avance en el desarrollo profesional y para ello ofrece una serie de acciones de carácter formativo de fortalecimiento, actualización y de especialización en pro de una formación continua pertinente a las necesidades del docente.

En este contexto, el modelo predominante de acuerdo con la normativa resulta ser el correspondiente a la formación continua situada y entre pares. Es decir, un modelo que permita a los docentes ser capaces de crear su propio aprendizaje, utilizar su experiencia y contexto inmediato como fuente de saber y conocimiento.

Dichas acciones formativas y en especial aquellas que hacen referencia a la formación continua situada y entre pares, llevan al docente a un plano mayor en

relación con su desarrollo profesional, dado que dichas ofertas formativas de desarrollo profesional docente ven al docente como un profesional capaz de producir su propio aprendizaje, reflexivo y activo.

Destacan, por ejemplo: Acciones formativas e-learning del CPEIP de carácter auto instruccional, el plan local de formación, el trabajo colaborativo, la retroalimentación de prácticas pedagógicas, elaboración de proyectos de participación activa de la red de maestros de maestros de carácter individual.

No obstante, y de acuerdo con las voces del profesorado las propuestas ministeriales no son implementadas en el aula a cabalidad, sobre todo aquellas que hacen mención con el trabajo colaborativo al interior de las comunidades educativas, dado que su desarrollo se lleva a cabo de manera incipiente, no existiendo los espacios físicos, horarios establecidos, seguimiento ni evaluación de las acciones, por tanto, la comunidad educativa atribuye un carácter de desarrollo profesional docente no formal, Sumado a ello, el no otorgamiento de un certificado que acredite el proceso de aprendizaje al docente que participa de dicha acción por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas hacen de estas instancias de formación docente continua un procesos no reconocido ni valorado por la comunidad educativa indistintamente de cuanto haya contribuido a su quehacer y desarrollo profesional. Por otra parte, la mirada otorgada al docente que ejecuta dicho proceso de formación docente continua desde las voces del profesorado participante de la investigación no es reconocido por sus pares.

El objetivo específico dos por su parte busca identificar la modalidad de perfeccionamientos y su participación en la propuesta, desde las voces del profesorado. De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación y de forma paradójica a lo que la ley de desarrollo profesional docente promueve la modalidad de trabajo utilizada en las diversas acciones formativas de formación continua hace alusión a la visión carencial remedial hacia los docentes. La metodología utilizada por el experto es de carácter vertical, el docente es un mero receptor y por tanto, no existe una participación en la construcción del aprendizaje, es el experto quién dirige, enseña y desarrolla los procesos de aprendizaje hacia los participantes y el docente no tiene participación alguna en definir la formación continua recibida.

Los docentes entrevistados en su mayoría señalan solo ser entes pasivos en lo referente a la construcción de los perfeccionamientos recibidos, lo que con lleva como resultado, docentes desatentos, obligados a participar y desmotivados con el perfeccionamiento recibido, por tanto, al no establecer un vínculo con el curso, no

logran aprendizajes a significativos y solo se reduce a un aprendizaje esporádico para la evaluación de la actividad.

De acuerdo con las respuestas otorgadas por los participantes de la investigación, los perfeccionamientos docentes ofrecidos por el CPEIP a nivel nacional provocan la sensación de insatisfacción por varias razones, como, por ejemplo: falta de pertinencia en la parrilla de ofertas atingentes a las realidades de los establecimientos educacionales, falta de seguimiento y evaluación en los procesos de perfeccionamiento, modalidad de trabajo solo de carácter remedial y de manera expositiva. Por tanto, los docentes no se sienten participantes en la construcción del conocimiento, situación que los lleva a realizar la actividad solo por cumplir, lo cual se traduce en tiempo perdido, un diploma guardado o simplemente una instancia de risas con un colega que no tiene relación alguna con el propósito del curso, taller, seminario u otro impartido.

Las acciones formativas realizadas por otra parte no consideran un proceso de evaluación o seguimiento a los participantes en cuanto a la implementación y aplicación de los procesos de aprendizaje recibidos por los docentes. La oferta de perfeccionamiento no es pertinente a su realidad y a contexto. En general, las acciones formativas impartidas se caracterizan por ser procesos homogéneos a todos los participantes, por tanto, no consideran las diferencias particulares de las comunidades educativas o de las localidades.

Otro punto crítico que señalan los participantes hace mención respecto al contenido del perfeccionamiento, dado que indican que si bien es cierto el nombre asignado al perfeccionamiento resulta atractivo, en sí los contenidos, temática y forma de trabajo distan de la oferta presentada.

Y finalmente el objetivo específico tres busca reconocer el aporte del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente, desde las voces del profesorado.

En general los docentes atribuyen una significación de carácter relevante las instancias de perfeccionamiento en cualquiera de sus modalidades en pro de su desarrollo profesional docente. Consideran que es clave en su desarrollo profesional tanto para el desempeño de sus clases, para mejorar prácticas deficientes, como así también en la retribución económica que con lleva al ascender de tramo en la carrera docente.

Las instancias de desarrollo profesional docente, realizadas al interior de las comunidades educativas resultan altamente valorado por los docentes en cuanto a los procesos de aprendizajes vivenciados, no obstante, consideran que si bien es cierto aprenden en un trabajo colaborativo con sus pares el hecho de no ser instancias reconocidas a nivel de ministerio no poseen igual significancia para ellos en su desarrollo profesional docente. y frente a ello atribuyen valor adicional a aquellos perfeccionamientos reconocidos a nivel CPEIP pese a no considerarlo en ocasiones tan pertinentes.

En cuanto a la primera hipótesis comprensiva que hace referencia a que desde la política pública y en relación con las nuevas disposiciones sobre la carrera docente, aún predomina un modelo tradicional sobre la formación continua, se concluye de la siguiente manera: Las nuevas políticas de educación en Chile intentan a lo menos desde la teoría implementar un sistema de formación docente centrado en el desarrollo docente y para ello establece en el cuerpo legal de la ley 20.903 y en otros documentos ministeriales indicios de una formación docente continua basada en el desarrollo profesional docente y para ello implementa variadas acciones que permitan avanzar en dicha temática, no obstante, también estipula que docentes que se encuentren en categorías inferiores de la carrera docente o para aquellas escuelas que no se encuentran acreditadas en calidad de autónomas existen ciertos lineamientos y acciones formativas que se contradicen con una formación continua centrada en el desarrollo docente. Por otra parte, pese a lo estipulado en la normativa vigente desde las voces del profesorado, los participantes señalan continuar con modelos de formación continua mayoritariamente basados en un sistema carencial y dictados por un experto externo de manera vertical, donde las instancias de desarrollo profesional situado al interior de las comunidades educativas son procesos no reconocido ni valorado como tal. Por tanto, y en base a lo expuesto la hipótesis se rechaza dado que a lo menos desde la teoría existe la intencionalidad de generar una formación continua basada en el desarrollo profesional docente.

En relación con la segunda hipótesis comprensiva que señala que desde las voces del profesorado el perfeccionamiento docente es una actividad formativa que se desarrolla sin considerar las necesidades de las comunidades educativas y que su aporte es poco significativo para su desempeño docente y desarrollo profesional. Se concluye de la siguiente manera, en general, las diversas acciones formativas de fortalecimiento, actualización y especialización propuestas a nivel nacional se construyen sin considerar de manera efectiva las necesidades de las comunidades educativas, su carácter homogéneo y la descontextualización con la realidad que se vive al interior de los establecimientos educacionales, trae por consecuencia que su

aporte no siempre resulta ser un aprendizaje significativo para su desempeño docente y desarrollo profesional.

No obstante, los docentes consideran muy relevante y valorable estar en continuo perfeccionamiento en pro de su desarrollo profesional docente por que entienden que mejora sus practicas y puede además traer ascendencia en el tramo de carrera docente. Atribuyen un valor agregado a aquellas instancias de desarrollo profesional docente que son reconocidas por el ministerio de educación y las instancias de acreditación correspondiente indistintamente que la metodología de trabajo experto-docente sea de carácter vertical y el contenido entregado no sea el más pertinente al contexto en que se desenvuelven pero el hecho de ser reconocidos a nivel ministerial implica que puede traer mejoras en términos de retribución económica, mejores ofertas laborales, ascendencia en la carrera docente, entre otras.

Finalmente, destacar que la investigación es valida y fiable en el contexto territorial de Ñuble, debido a que a través de ella se ha logrado responder a cada uno de los objetivos planteados, los cuales han sido diseñados para dar sentido y orientación a la investigación y de esta forma, proporcionar un marco de referencia teórica que permita develar las significaciones respecto del perfeccionamiento y su aporte al desarrollo profesional docente desde las voces del profesorado de Ñuble para reconocer modelos predominantes de formación continua en la región, considerando la metodología cualitativa en investigación educacional.

Por último, se concluye que la investigación aporta información valiosa en la materia, por cuanto otorga antecedentes teóricos con base empírica, producido desde las voces del profesorado y documentos legales que norman el desarrollo profesional docente

Limitaciones y proyecciones del estudio

En última instancia, se puede declarar que este estudio presenta algunas limitaciones, entre ellas por ejemplo el contexto pandemia en el cual nos encontramos insertos, dado que dicha situación ha impedido tanto a nivel nacional, regional y local implementar de manera óptima las instancias de desarrollo profesional docente predeterminadas por la normativa vigente.

Dentro de las proyecciones que se visualizan para el trabajo de investigación se presentan una serie de acciones que pudiesen resultar valiosas y ejecutables en el

corto, mediano o largo plazo, encontrándonos por ejemplo con las se que presentan a continuación:

Para llevar a cabo el desarrollo profesional ideal al que aspiran los docentes, en una primera instancia concientizar al docente que el puede lograr su propio aprendizaje, que la experiencia de desarrollo profesional vivida al interior de las comunidades educativas otorga un aprendizaje con sentido, significativo y pertinente, dado que se desarrolla en un contexto determinado con una realidad conocida por los participantes.

Valorar y reconocer de manera formal e institucionalizada los procesos de desarrollo profesional docente que se realizan a nivel de comunidades como instancias de aprendizaje y de crecimiento profesional. La construcción del conocimiento en conjunto con los pares desde la praxis de cada uno de los participantes resulta ser aprendizaje significativo y valioso.

Cambiar además la mirada carencial, expositiva y vertical con la cual se desarrollan los diversos cursos, perfeccionamientos, talleres y otros, ya sean dictados por el CPEIP, por Universidades, ATE, entre otros, dado que esto no contribuye al desarrollo profesional docente. Los profesores desean construir su propio aprendizaje, ser participantes activos y no solo espectadores de su desarrollo profesional docente.

Por otro lado, considerar la opinión de los docentes es fundamental en lo relacionado con la construcción del conocimiento en la parrilla de acciones formativas implementadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación (CPEIP).

Es imperioso regular de manera formal las instancias de aprendizaje ocurridas al interior de las comunidades educativas, dado que estas ocurren en un contexto determinado y de acuerdo con las necesidades de los miembros de la unidad educativa. Es necesario además otorgar valor a los docentes que realizan un proceso de formación docente continuo en conjunto con sus pares, actividad que generalmente no lleva retribución alguna en termino de reconocimiento profesional y/o económico.

Finalmente y dependiendo del foco con el que se mire, una de las limitaciones del estudio resulta ser el hecho de realizarse en el contexto de la región de Ñuble, no obstante, pudiese resultar ser un valioso aporte y el punto de partida para investigaciones futuras en el campo investigado ampliándose a otras regiones y de este modo tener una visión a nivel país respecto de la formación docente continua actual que viven los docentes en su quehacer cotidiano permitiendo fortalecer o

mejorar lo ya establecido como política docente o generar cambios significativos a nivel de comunidades escolares.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 41(2), 77–99. recuperado a partir de <http://www.rchd.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- 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>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430. disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/>
- Blanco, E. y Cisterna, F. (1999). El perfeccionamiento del profesorado en Chile. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (35). 95-101. <http://hdl.handle.net/11162/32753>
- Camacho, Tania, Flores, María, Gaibo, Deniris, Aguirre, Mabel, Castellanos, Yesid y Murcia, Gloria. (2012), *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá, DC.
- Castillo, Edelmira, & Vásquez, Martha Lucía (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3),164-167. ISSN: 0120-8322. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Chantraine Demailly, L. (1995). Modelos de formação continua e estratégias de mudança en: nóvoa, antónio (coord.) *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- Cornejo, Marcela, & Salas, Natalia. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

- CPEIP (2017). Creación y primeros años del CPEIP <https://www.cpeip.cl/mario-leyton-aniversario/>
- CPEIP, (2019). Orientaciones sobre el plan local de formación docente para el desarrollo profesional en la escuela https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/orientaciones_marzo2019.pdf
- CPEIP, (2022). Serie acciones formativas <https://desarrollodocenteenlinea.cpeip.cl/acciones-formativas>
- Denzin, Norman Y Lincoln, Yvonna. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.aed.). Londres: Sage.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas, Venezuela: Fondein-UPEL.
- Egaña, M. (1994). Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170825033118/pdf_564.pdf
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, pp. 227-246. disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf
- Guba, EG.; Lincoln, YS. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-bass.
- Hernández, Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Sexta edición MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. disponible en: https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado en: https://issuu.com/ediciones_morata/docs/kvale

- Lalangui Pereira, M. J. H., Ramón Pineda, M. M. Ángel, & Espinoza Freire, D. C. E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- MINEDUC. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. ley 20.903. *en biblioteca del congreso nacional*, [en línea]. disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1087343>
- MINEDUC. (2021). Estándares para la profesión docente marco para la buena enseñanza: documento de trabajo. disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/mbe-2.pdf>
- Rodríguez, David Y Valdeoriola, Jordi. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) “La entrevista” en Metodología de la investigación educativa, Málaga, Aljibe, pp. 167-184. Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/rodriguez-y-otros-1999-la-entrevista.pdf>
- 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>
- Ruiz Olabuénaga, José, Aristegui, Iratxe & Melgosa, Leire. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos Monográficos del ICE*, vol. 7.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, revista de investigación latinoamericana (pel)*, 41(1), 207-222. recuperado a partir de <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, [s.l.], n. 22, p. 185-206, July 2013. issn 2174-5382. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/reec/article/view/9329/8889>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias desarrollo profesional docente. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9899>

Vezub, Lea 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. Recuperado en 04 de mayo de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.

Winston, J. Barbosa, J. Rodríguez M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. vol. 27, núm. 61, pp. 83-105 disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n61/v27n61a5.pdf>

Yus Ramos, Rafael. "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad" en Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, pp.208-54.

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Profesor/a:

Ana Patricia Canales San Martín, rut 14.320.586-k, investigadora asociada al grupo de investigación PROFOP, se encuentra realizando una investigación sobre perfeccionamiento y desarrollo profesional docente del profesorado de Ñuble, como parte de su proyecto de tesis de magister en educación, proyecto dirigido por el Dr. Omar Turra Díaz del departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, de la Universidad del Bío-Bío.

En el marco de este trabajo de investigación, deseamos solicitar a usted su colaboración para realizar registros orales por medio de una entrevista, que obedece al objetivo a investigar, en este caso, “Identificar modalidad de perfeccionamientos y su participación en la propuesta, desde las voces del profesorado” y “Reconocer el aporte del perfeccionamiento al desempeño y desarrollo profesional docente, desde las voces del profesorado”.

El registro de la entrevista resguardará el anonimato y en ningún caso se juzgará su desempeño académico ni personal, por lo tanto, toda información que se obtenga será mantenida bajo estricta confidencialidad.

Si tiene alguna pregunta sobre nuestro trabajo, puede comunicarse con el profesor Omar Turra Díaz, quien responderá a cualquier pregunta que usted tenga. El teléfono de contacto es 42 2463507 o al email: oturra@ubiobio.cl, Así como también con la investigadora Sra. Ana Patricia Canales San Martín, fono de contacto 9 59800499 o al email: profesoraanapatricia.canales@gmail.com

Este consentimiento se firmará en dos ejemplares, quedando una copia en su poder.

Agradeciendo su respuesta, le saluda atentamente

Ana P. Canales San Martín

ACEPTACIÓN

Yo, _____,
he leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que la investigadora pueda realizar la entrevista mediante registros de audio. He recibido copia de este documento.

Firma Profesor/a

Firma de Investigadora

San Carlos, ___/___/2021

ANEXO 2. Guion de preguntas entrevistas semiestructuradas

Objetivo Específico N°2

Categoría1: Participación en la construcción del perfeccionamiento

- ¿Cómo ha participado usted en la generación de perfeccionamientos docentes?
- A su juicio, ¿de qué manera la Ley de Desarrollo Profesional Docente promueve la participación del profesorado en la definición de perfeccionamientos?

Categoría 2: Modalidad de participación en perfeccionamientos

- ¿En qué modalidad de perfeccionamiento docente usted ha participado: ¿cursos del CPEIP, perfeccionamiento con ayuda de expertos o entre pares?

ANEXO 2. Guion de preguntas entrevistas semiestructuradas

Objetivo específico N° 3

Categoría 1: Valoración del perfeccionamiento docente

- ¿Cómo valora usted el perfeccionamiento docente continuo en su desempeño profesional?

Categoría 2: Aporte del perfeccionamiento al ejercicio docente

- ¿En qué ámbitos de su desempeño ha favorecido específicamente el perfeccionamiento realizado?

Categoría 3: Desarrollo profesional docente

- ¿Cuál de las modalidades de perfeccionamiento considera usted que más ha aportado a su desarrollo profesional?