

Informe Final

**Estudio comparado sobre modelos e
institucionalidad territorial de
formación continua de docentes**

Centro de Políticas Comparadas de Educación

07 de agosto de 2015

Tabla de contenido

Introducción.....	6
Antecedentes.....	8
Marco teórico.....	10
La formación del profesorado en las últimas décadas	10
Desarrollo profesional docente: algunos conceptos relevantes	12
Estrategias de formación continua efectivas.....	15
Aprendizaje colaborativo: aprendizaje con otros	15
Entre el curso y la colaboración: aprendizaje de y con otros.....	16
El aprendizaje situado como enfoque transversal	16
Aspectos a tener en cuenta.....	17
Las etapas de desempeño de los sistemas educativos	18
Institucionalidad.....	20
Descentralización y desconcentración	20
Objetivos.....	22
Metodología.....	23
Fase 1: Selección y análisis de los países y sus modelos de formación continua	23
Métodos y plan de análisis	24
Fase 2: Desarrollo y aplicación entrevistas y grupos focales a actores relevantes.....	26
Muestra	26
Métodos y plan de análisis	26
Fase 3: Sesiones de expertos.....	28
Análisis Descriptivos de los Modelos Seleccionados	30
Modelo I Programa de Inducción de Ontario – Canadá.....	32
Descripción y objetivos de la oferta	32
Sistema de evaluación del profesor	34
Institucionalidad y estructura organizacional	36
Recursos	38
Caracterización de la demanda	39
Evaluación del programa.....	39
Modelo II: Comunidades de Aprendizaje de Singapur	41

Descripción y objetivo de la oferta.....	41
Sistema de evaluación del profesor	43
Historia e institucionalidad detrás de la estrategia	44
Estructura organizacional de las CAP	46
Recursos complementarios	49
Evaluación del programa	50
Modelo III: Cursos de Formación Continua de Costa Rica	52
Descripción y objetivos de la oferta	52
Historia e institucionalidad detrás de la estrategia.....	52
Estructura organizacional: roles y responsabilidades	53
Evaluación del proceso de capacitación.....	56
Modelo IV: Centro de Formación de Asociaciones de Escuelas de Portugal.....	60
Descripción general de la oferta de formación continua en Portugal	60
Estructura y funcionamiento de los Centros de Formación de Asociación de Escuelas (CFAEs).....	61
Evaluación.....	63
Análisis Comparado de los Modelos Seleccionados	64
1. Contexto de los modelos	66
2. Estrategias de los modelos.....	68
3. Institucionalidad de los modelos.....	73
4. Conclusiones	75
Análisis Levantamiento de Información a Actores Claves y Sesiones de Expertos.....	77
1. Diagnóstico de formación continua a nivel nacional	77
1.1. Reconocimiento de la importancia de la formación docente	78
1.2. Avances en la materia	79
1.3. Baja calidad.....	79
1.4. Diferencia en la duración de los cursos y programas.....	80
1.5. Modalidades: presenciales v/s en línea y prácticos v/s teóricos.	80
1.6. Diagnóstico de necesidades de formación continua.....	80
1.7. Carácter voluntario de la participación.....	81
1.8. Colaboración entre pares	81
1.9. Ámbitos más relevantes de la formación continua.....	82
1.10. Iniciativas destacadas en Chile	82
2. Desafíos en la formación continua	86

2.1.	Disparidad en la cobertura	86
2.2.	Esfuerzos y costos personales para los docentes.....	86
2.3.	Falta de incentivos.....	87
2.4.	Alta rotación de docentes: un obstáculo.....	87
2.5.	Diseño de una política nacional.....	87
3.	Evaluación en la formación docente	88
3.1.	Medir la cantidad beneficiarios.....	88
3.2.	Indicadores de satisfacción de los capacitados.....	88
3.3.	Medir el impacto con foco en los alumnos	89
3.4.	Evaluar sin depender del SIMCE.....	89
3.5.	Respecto del seguimiento	90
4.	La institucionalidad	91
4.1.	Disparidad de recursos.....	91
4.2.	Inestabilidad debida a cambios políticos	91
4.3.	Desmunicipalización	92
4.4.	Rol del CPEIP.....	92
4.5.	Comités Regionales de Desarrollo Profesional Docente	93
4.6.	Mentores o tutores	93
5.	Síntesis de las entrevistas y grupos focales.....	94
	Recomendaciones de las Sesiones de Expertos	96
1.	En relación a los programas de inducción o mentoría	96
2.	Tiempos no lectivos protegidos para formación docente.....	96
3.	Identificación de las necesidades de formación.....	97
4.	Trabajo en red	97
5.	Trabajo colaborativo.....	98
	Análisis Integrado: Referentes Internacionales y Actores Nacionales Clave.....	99
	Recomendaciones	101
1.	Formación inicial docente y el rol de la mentoría	101
2.	Diagnostico de necesidades de formación	102
3.	Trabajo en colaborativo y en red	103
4.	Aprendizajes en relación a la institucionalidad.....	104
	Desafíos	104
	Tiempos no lectivos	104

Interacción con las demás instituciones del sistema.....	104
Rotación docente	105
Conclusiones	106
Bibliografía.....	110

Introducción

El presente informe es el producto final del “Estudio Comparado sobre Modelos de Institucionalidad Territorial de Formación Continua” requerido por la Oficina en Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile (OEI) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Este estudio se solicitó en el marco del Programa de Desarrollo Profesional Docente vigente en Chile desde 2013, y de la Reforma Educacional que se tramita actualmente. En esta última, el desarrollo profesional docente adquiere un carácter prioritario en la búsqueda de un sistema educativo equitativo, de alta calidad y pertinente a cada contexto en particular. El objetivo de este trabajo es generar recomendaciones para las políticas públicas y el desarrollo de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, a partir del análisis de información recogida a través del estudio de modelos exitosos de formación continua en el mundo y la perspectiva de diversos actores nacionales implicados en la materia.

Los países cuyos modelos fueron analizados son Portugal, Singapur, Canadá y Costa Rica. Estos países se seleccionaron a partir de diferentes criterios, entre los que se encuentran: resultados exitosos a nivel mundial, resultados exitosos dentro de la región, avances superiores a los obtenidos por Chile en las diferentes pruebas, pertinencia a la realidad nacional y efectividad en la estrategia de formación docente. Por otro lado, se realizaron entrevistas y grupos focales a actores relevantes dentro del ámbito educacional local y se realizó una sesión de trabajo con expertos nacionales para explorar su visión de la situación actual, las necesidades y los desafíos del desarrollo profesional docente en Chile.

Entre las principales recomendaciones se señalan la importancia de contar con programas de inducción con objetivos y estructuras claramente definidas, destinar parte del tiempo no lectivo exclusivamente a la formación docente, identificar las necesidades que tienen los docentes en el ejercicio de su profesión para abordarlas dentro de la formación continua, incentivar el trabajo en red y priorizar el trabajo colaborativo entre los actores involucrados.

Para comenzar, el Informe presenta el marco teórico que incluye la revisión de la literatura en formación docente continua, esto es, tanto la mirada de la formación de profesores en las últimas décadas a nivel general como los conceptos que emergen y que permiten crear sistemas exitosos de formación continua. Luego se presentan los objetivos y la metodología del estudio. Esta última incluye el proceso de selección de casos, de la muestra para la aplicación de las entrevistas y grupos focales así como del proceso de construcción de los instrumentos. La tercera parte comprende la descripción de cada modelo seleccionado de acuerdo a las variables señaladas y el análisis comparado entre ellos. A continuación se presenta la información aportada por los actores entrevistados y los expertos nacionales, y las recomendaciones realizadas por estos últimos. Posteriormente se plantean sugerencias para el desarrollo de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente y la consolidación

de un sistema de formación continua de calidad. Para finalizar, se esbozan las principales conclusiones derivadas del estudio.

Antecedentes

Durante las últimas décadas, diversos países han centrado su preocupación respecto al sistema educativo en el mejoramiento de la calidad educativa a través del potenciamiento, innovación y estudio de los procesos de enseñanza–aprendizaje al interior de la sala de clases (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Evidentemente, Chile no ha sido una excepción a esta tendencia. Por ello, en los últimos años se han implementado en el país una serie de políticas públicas que han buscado transformar las acciones, procesos y actividades que se producen en la sala de clase, con especial énfasis en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, ya que se entiende que estas acciones constituyen una estrategia general de mejoramiento de la efectividad educacional (Currie y Neidell, 2007; McNaughton y Lai, 2009).

En este sentido, el Ministerio de Educación ha desarrollado diferentes programas de formación continua, que han buscado fortalecer el quehacer docente. Entre estas iniciativas destacan el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (1997-2003) y su sucesor, el Programa de Apropiación Curricular (2003-2010). El primero de ellos, se desarrolló en dos etapas; la fase de *instalación*, destinada a la actualización curricular; y la fase de *profundización*, que buscaba complementar el perfeccionamiento de la primera fase (Ministerio de Educación, 2002). Mientras que, el Programa de Apropiación Curricular, tenía como objetivo apoyar la implementación de los nuevos programas en el aula. Ambas iniciativas se implementaron a través de cursos de capacitación impartidos por instituciones externas al ministerio de educación.

Por otro lado, se han desarrollado programas que impulsan el aprendizaje entre pares. Dentro de ellos destacan los Talleres de Profesores del programa de las 900 escuelas, que constituyeron un espacio de formación y coordinación que se organizó en los establecimientos para la capacitación de los profesores y la implementación del cambio curricular y pedagógico (Cadiz, J., Marinic. S., 2007, p 235). En esta línea también están los Microcentros Rurales, destinado a escuelas rurales, que fueron “enormemente importantes para el intercambio, la innovación y la consolidación de experiencias entre los maestros de escuelas uni y bido- centes rurales”. (Ávalos, 1999, p.218)

Por su parte, los Grupos Profesionales de Trabajo dirigidos a liceos de educación media, buscaban fortalecer el desarrollo de los profesores como profesionales, “el concepto de desarrollo personal tendría que orientarse a fortalecer la autoestima de los profesores (necesario en el contexto chileno de ese momento) y hacer posible el adueñarse de los procesos de cambio (em- powerment)” (Ávalos, 1999, p.227)

Por último, es posible destacar estrategias en las que se fomenta el trabajo entre pares, con la ayuda de un agente externo que asesora y favorece el proceso de formación. Entre este tipo de experiencias el Ministerio impulsó los Talleres Comunes, la estrategia de Lectura, Escritura y Matemática (LEM) y el Programa de Enseñanza de la Ciencia Basado en la Indagación (ECBI). Este último tenía un enfoque sistémico y las áreas en las que intervenía eran: currículum, desarrollo profesional, materiales educativos, evaluación y participación de la comunidad (Devés y Reyes, 2007, p 116).

Sotomayor (2011) indica que los programas señalados que fueron implementados mediante capacitaciones de externos, lograron tener una amplia cobertura y alta especialización, pero que no lograron generar un cambio en las prácticas docentes, es decir, no se observa una transferencia de lo aprendido por los docentes al aula. Por otra parte, señala que en aquellos programas que involucraron aprendizaje entre pares, su grado de especialización no fue alto, pero sí lo fue la cercanía a la escuela. Por último, agrega que las iniciativas que presentan trabajo colaborativo y apoyo externo, al estar centrados en las disciplinas y sus didácticas tuvieron alta especialización disciplinaria, y una gran cercanía a la escuela.

Por otro lado, estas iniciativas se han visto acompañadas de la promulgación de distintas leyes que han sido enfocadas al desarrollo profesional docente, dentro de ellas se encuentran el estatuto docente, que buscaba aumentar las remuneraciones y resolver la inestabilidad laboral, la evaluación docente, la ley SEP y su posterior modificación, que favorece el perfeccionamiento docente.

Siguiendo la misma línea, dentro de los temas que se aborda en la actual Reforma Educacional se encuentra el fortalecimiento de la carrera docente, la cual se verá potenciado por la creación de Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente del CPEIP, que estarán encargados de ofrecer una formación continua a los docentes que responda a las necesidades específicas de cada territorio, de esta manera se estaría avanzando hacia una descentralización de la educación la que hoy solo se presenta en estado de desconcentración (Beyer, 2009).

Marco teórico

El siguiente apartado da cuenta de la revisión de la literatura existente sobre el tema de formación docente y formación continua. Primero se aborda cómo es vista la formación del profesorado en las últimas décadas, luego se destacan conceptos relevantes dentro de la formación docente y luego se explican diferentes estrategias efectivas en formación continua: aprendizaje colaborativo, aprendizaje inductivo y aprendizaje con otros. Finalmente se aborda el tema de la institucionalidad desarrollando el concepto de descentralización y las etapas de desarrollo de desempeño educativo.

La formación del profesorado en las últimas décadas

Desde fines del siglo pasado, los programas de formación de profesores han captado la atención de los investigadores producto de la centralidad de su rol para lograr buenos aprendizajes en niños y jóvenes en su etapa escolar. De este modo, su formación – tanto inicial como permanente– ha sido foco de análisis, críticas y propuestas de mejoras que se perpetúan hasta la actualidad.

Uno de los nudos críticos más sensibles de la formación del profesorado dice relación con el vínculo entre la teoría pedagógica y la práctica en el aula. Al respecto, desde los años 80 en adelante se viene insistiendo en la necesidad de resolver el problema de la distancia que existe entre lo que se enseña en la universidad durante la formación inicial docente, y todo lo que implica el enfrentarse a una sala de clases en un contexto escolar. Fueron muchas las voces críticas de la formación del profesorado, todas con un foco común: exceso de teoría, escasa práctica y poca o nula vinculación entre ambas durante los años que duraban los estudios (Goodlad, 1990; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Grossman et al., 2008; Zeichner y Conklin, 2008).

Las consecuencias de esta desconexión teórico-práctica han sido profundas hasta nuestros días. Una vez en la sala de clases, los profesores novatos –lejos de retrotraer la teoría aprendida en los años de formación inicial– suplen sus limitaciones con soluciones espontáneas a los problemas y desafíos a los que se ven enfrentados, evocando inconscientemente sus propias experiencias como alumnos durante los años que duró su formación escolar. Tal como lo señala Marcelo (2002), el docente novato procede a imitar acríticamente conductas observadas en otros profesores, se ve aislado de sus compañeros, tiene dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y termina por desarrollar una concepción técnica de la enseñanza. En definitiva, la experiencia vivida por los profesores principiantes se encuentra adecuadamente sintetizada en la noción de *shock de realidad* acuñada por Veenman (1984), para quien el primer año se caracteriza por el aprendizaje del tipo ensayo-error, determinado por un principio de supervivencia y con un claro predominio del valor de lo práctico (Veenman, 1984, en Marcelo, 2002).

Han sido variadas las propuestas de solución al problema planteado. Una propuesta relativamente temprana fue la elaborada por Korthagen y Kessels (1999), quienes –

además de criticar el *enfoque tradicional* que va de la teoría a la práctica– proponen un *enfoque realista* que intenta fundir teoría y práctica bajo un modelo reflexivo común. En este último adquiere relevancia el trabajo de los futuros profesores sobre situaciones reales, la reflexión que se genera a partir de esta, la intervención guiada sobre la acción, y la noción de que no existe una Teoría –con mayúscula– sino teoría – con minúscula– como materia a ser creada por los mismos futuros profesores (Korthagen, 2010).

Asimismo, múltiples voces se han alzado para abogar por un fortalecimiento de la formación inicial docente que haga de los programas algo más que meros cúmulos de cursos sin una orientación predefinida ni un perfil de profesor previamente concebido (Feiman-Nemser, 1990; Goodlad, 1990; Howey y Zimpher, 1989; Darling-Hammond et al., 2005). Un concepto que ha sido desarrollado por varios autores es el de la *coherencia* de los programas de pedagogía. Para Tatto (1996) esta *coherencia* es la forma en que las ideas centrales sobre la enseñanza y el aprendizaje son compartidas por todos los involucrados en la formación de profesores, y el modo en que dichos programas se organizan conceptual y logísticamente para alcanzar tales objetivos. En una línea similar, Darling-Hammond et al. (2005) ha sostenido la importancia de conformar programas que sean *coherentes*, es decir, que posean metas claras, con cursos constituidos y secuenciados en función de esas metas y, sobre todo, con prácticas y supervisores de prácticas alineados con lo que se aprende en el campus universitario. Este último y el campo práctico deben estar sólidamente vinculados, de manera tal que académicos y profesores de aula tengan claridad sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en los futuros profesores.

Además, la noción de *tercer espacio* (Zeichner, 2010) se planteó como otra solución a la disociación entre teoría y práctica. Esta noción dice relación con la creación de espacios híbridos en programas de formación inicial docente que reúnen al profesorado de la universidad y educadores de la escuela y conocimiento práctico y académico en nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los futuros profesores (Zeichner, 2010). Contrario a la desconexión tradicional entre universidad y escuela y la valorización del conocimiento académico como la fuente autoritaria de conocimiento para el aprendizaje sobre formación de profesorado, los *terceros espacios* facilitan conjuntamente el conocimiento práctico y académico en formas menos jerárquicas para crear nuevas oportunidades de aprendizaje para futuros maestros (Zeichner, 2010).

Por otra parte, para lograr la expertiz adaptativa en el profesorado es de vital importancia, en primer lugar, romper con el paradigma clásico de la formación del profesorado, según el cual un estudiante de pedagogía durante sus años de formación debía primordialmente aprender teorías sobre la enseñanza-aprendizaje y luego ir a la escuela a aplicar lo aprendido (Zeichner, 2010; Korthagen y Kessels, 1999; Tom, 1997).

Toda vez constituida la asociación fundamental entre teoría y práctica durante el período de formación inicial de los docentes, la carrera profesional del profesor no debe más que perpetuar este vínculo. La consolidación del profesional clínico entendido como un experto adaptativo se materializa justamente durante los años de

ejercicio docente. Al respecto, resulta de suma relevancia poner atención sobre la etapa de inserción de los docentes al mundo laboral. Se trata de un período clave de transición “en que el docente novel aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente” (Tardif y Borges, en Correa et al., 2013, p.27). Se trata, además, de la instancia fundamental en que lo aprendido durante los años de estudio se sitúa sobre el terreno de la práctica cotidiana en la escuela. Más adelante se destacarán los beneficios que genera, en particular, una etapa de acompañamiento para los profesores novatos.

A continuación se presentan algunos antecedentes para comprender los principales elementos conceptuales para el estudio del desarrollo profesional docente, profundizando especialmente en la forma en cómo estos programas pueden desenvolverse en el marco de una nueva institucionalidad.

Desarrollo profesional docente: algunos conceptos relevantes

Diversas investigaciones han analizado la eficacia del desarrollo profesional docente y del rol de estos actores en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Allen et. al, 2011; Ball y Cohen, 1999; Borko y Putnam, 1995; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). En términos resumidos, esta evidencia sugiere que es posible pensar en que existe una relación directa entre mejor formación docente y mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, definir qué constituye “tener instancias eficaces de formación continua docente” es aún difícil, siendo un tema de debate académico hasta el día de hoy.

Por un lado, Corrigan y Haberman (1990) señalan que toda profesión debe contar con cuatro elementos fundamentales: (1) poseer un conocimiento base fundado en la teoría, la investigación y en valores y ética profesional; (2) poseer controles de calidad que se aplican durante el período de estudios de la profesión, o bien durante la profesión; (3) contar con recursos tales como salarios, equipamiento y facilidades; (4) y contar con ciertas condiciones mínimas para llevar a cabo la práctica de la profesión (Corrigan y Haberman, 1990, citado en Marcelo, 2002).

Desde el punto de vista de la profesión docente, existen dos momentos clave para alcanzar una inserción al mundo laboral adecuada: la etapa de formación inicial y el período de inducción al ejercicio profesional. Posterior a ello, la carrera profesional que sigue a estos años de iniciación debe perpetuar la reflexividad de los años previos, puesto que el *saber pedagógico* es un saber abierto que está en permanente proceso de reconfiguración y siempre sensible a las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Calvo, en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009). El profesor necesita alimentar constantemente su cuerpo de competencias con el fin de responder de manera óptima a las diferentes exigencias que se le presentan día a día en el aula.

Que la enseñanza sea una profesión implica al profesor tomar decisiones en pos del interés de los estudiantes, basadas en investigación profesional y práctica (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Este compromiso exige una práctica basada en la evidencia, que requiere de profesionales conscientes del conocimiento vigente de su

campo (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Justamente la innovación permanente es una de las características de la profesión médica. Así como el médico, el profesor debe utilizar reflexivamente la investigación científica para alimentar su práctica, ya sea aplicando conclusiones empíricamente fundadas o emitiendo juicios sobre esas conclusiones y su aplicabilidad práctica (Sockett, 2008; Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Todo lo anterior supone que cada profesor sea un verdadero *profesional clínico* (Sockett, 2008). Las consecuencias epistemológicas de esta noción exigen al profesor constituirse en un *experto adaptativo* (Sockett, 2008; Bransford, 2005). Bransford et al. (2005) afirman que la expertiz adaptativa de un profesor se expresa en su capacidad de balancear eficiencia e innovación a lo largo de su carrera. El profesor debe ser creativo, innovador y flexible, debe ir más allá de las habilidades fomentadas por el ejercicio diario de su profesión (Bransford et al., 2005). Contrario al *experto rutinario*, que desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida de manera cada vez más eficiente, el experto adaptativo innova, modifica sus competencias clave y expande continuamente la amplitud y profundidad de su experiencia (Bransford et al., 2005).

Para lograr la expertiz adaptativa en el profesorado es de vital importancia, en primer lugar, romper con el paradigma clásico de la formación del profesorado, según el cual un estudiante de pedagogía durante sus años de formación debía primordialmente aprender teorías sobre la enseñanza-aprendizaje y luego ir a la escuela a aplicar lo aprendido (Zeichner, 2010; Korthagen y Kessels, 1999; Tom, 1997). Como se vio, este enfoque tradicional ha sido ampliamente superado, al menos, desde la evidencia argumentada por la investigación.

Toda vez constituida la asociación fundamental entre teoría y práctica durante el período de formación inicial de los docentes, la carrera profesional del profesor no debe más que perpetuar este vínculo. La consolidación del profesional clínico entendido como un experto adaptativo se materializa justamente durante los años de ejercicio docente. Siendo de suma relevancia poner atención sobre la etapa de inserción de los docentes al mundo laboral. Este período clave, es de transición “en que el docente novel aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente” (Tardif y Borges, en Correa et al., 2013, p.27).

En cuanto a la formación continua del profesor, esta debe ser valorada como una prioridad para los sistemas educativos que pretenden elevar la calidad de los aprendizajes de sus niños y jóvenes. Por mucho tiempo sentenciada a ser la *hermana pobre* dentro del amplio espectro de políticas públicas del ámbito de la educación, entendemos la formación continua de los profesores como la política pública responsable de apoyar la excelencia permanente de nuestros profesores y, en definitiva, de hacer de ellos verdaderos *expertos adaptativos*.

Asimismo, el desarrollo profesional docente es visto como el conjunto de reflexiones

sistemáticas de las metodologías y procesos de trabajo del docente que posibilitan un crecimiento profesional basado en esta experiencia (Glatthorn; 1995). Se trata de una serie de experiencias articuladas, conectadas y continuas, que parten desde la formación inicial y continúan en los establecimientos (Beca, et al, 2006). La implementación del desarrollo profesional docente en los distintos contextos se realiza por medio de un determinado diseño o modelo. Un modelo considera una “*serie de procesos y oportunidades específicas que son planeadas para proveer un desarrollo profesional docente a los profesores desde el comienzo de su formación*” (Villegas-Reimers 2006, p. 16).

Un estudio realizado en Estados Unidos que recolectó evidencia sobre el impacto de cuatro modelos diferentes de desarrollo profesional encontró que los efectivos son aquellos que fortalecen los conocimientos, habilidades y disposiciones docentes (Young, 2001) utilizando relaciones entre la teoría y la práctica. De similar manera, un estudio realizado con profesores noruegos mostró que los modelos de desarrollo docente complejos tienen un fuerte impacto en el desarrollo de objetivos de los profesores, y estos, a su vez, afectan positivamente al comportamiento de los profesores dentro del aula (Kalletas y Olweus, 1998). Entre los modelos específicos de desarrollo profesional analizados, es particularmente interesante destacar que existe evidencia de que el coaching y la retroalimentación a docentes, basados en observaciones de clases tienen un efecto positivo tanto en las prácticas del docente como en los resultados de los estudiantes (Allen et al., 2011).

Finalmente, un aspecto que ha cobrado relevancia en el ámbito de la formación continua docente dice relación con la característica de presencialidad o no de la formación. Así, con la masificación de internet, las modalidades de e-learning y b-learning han sido crecientemente utilizadas como modalidad de formación, facilitando a los docentes la adquisición de competencias específicas y la conjugación de tiempos y espacios diversos en un mismo proceso formativo (Marcelo, 2002). Asimismo, existe creciente evidencia internacional que demuestra la efectividad de este tipo de modalidades (Artman-Meeker y Hemmeter, 2013; Powell et al., 2010; Fisher et al., 2010; Fishman et al., 2013), dando cuenta de la inexistencia de brechas entre los grupos que han participado de desarrollo profesional de manera exclusivamente remota y otros con sesiones presenciales (Powell et al., 2010; Fishman et al., 2013).

En síntesis, son variados los métodos que se usan para impartir programas de formación continua. Cada vez con mayor interés, los Estados han venido diseñando y aplicando diversos mecanismos de formación continua asumiendo que en esta se juega buena parte de la calidad del docente y, con ello, la calidad del aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Chang y Simpson (1997) presentan un modelo explicativo sobre las formas de aprendizaje que nos puede dar luces sobre las modalidades alternativas que puede adoptar la formación continua. Este modelo se compone de cuatro aristas: (1) el aprendizaje *informal*, dado por la información que se recibe espontáneamente; (2) el aprendizaje *solo*, es decir, organizado y ejecutado por iniciativa personal de cada individuo; (3) el aprendizaje *de otros*, expresado principalmente en los cursos de formación; y (4) el aprendizaje *con otros*, que se

observa en toda forma de aprendizaje colaborativo.

Por lo general, las formas de aprendizaje no se presentan de modo absoluto, si no que se sitúan en espacios mixtos en que se combinan una y otra forma de aprendizaje. Así, como se verá más adelante, interesa poner atención principalmente sobre lo referido al aprendizaje *de otros* y, con mayor interés aún, al aprendizaje *con otros*. La literatura reciente sobre desarrollo profesional docente es enfática en la importancia del aprendizaje que se produce en la interacción entre pares dentro de la escuela. Y así también, la evidencia indica que el terreno mixto entre estas dos formas de aprendizaje señaladas es un terreno a destacar dada su efectividad para la formación continua.

Estrategias de formación continua efectivas

A pesar de que se cuenta con material suficiente para tener una noción general relativa al estado del arte del desarrollo profesional docente, es importante considerar que la investigación sobre el tema está en deuda: existiendo poca evidencia de estrategias efectivas (Swan y Bean, 2014, Darling-Hammond et al., 2009). Además de lo anterior, afirman Gulamhussein (2013) y Darling-Hammond et al., (2009) que se ha invertido mucho en programas ineficaces, sobre todo enfocados en cursos o talleres de corta duración, los que se sabe –por abundante literatura– que no afectan las prácticas de los profesores en aula y, mucho menos, los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Dicho lo anterior, la literatura también nos presenta certezas respecto a estrategias efectivas a tener en cuenta. En su mayoría, estas corresponden al aprendizaje *con otros*, o bien, al espacio mixto situado entre este y el aprendizaje *de otros*.

Aprendizaje colaborativo: aprendizaje con otros

Una de las certezas presentadas por la literatura dice relación con la efectividad que puede alcanzar una escuela si es que en ella existe una *cultura colaborativa*. Afirman Swan y Bean (2014) que esta última es la que marca el inicio de una *tercera oleada* del desarrollo profesional docente. Las dos anteriores fueron identificadas previamente por Cochran-Smith y Zeichner (2005). La primera de ellas, iniciada en los años 60 del siglo pasado, puso el foco en las estrategias de enseñanza que debía conocer todo profesor para realizar clases de calidad. La segunda, en tanto, tuvo lugar en los años 90 y centró su atención ya no en la enseñanza, si no en el aprendizaje de los estudiantes. La tercera, por último, es la identificada por Swan y Bean (2014), quienes destacan el papel que tiene en nuestros días la colaboración entre directivos y profesores, lo que se traduce en mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea, se ha comprobado que existe una relación excepcionalmente fuerte entre la existencia de comunidades de aprendizaje y una mejora en los resultados de los estudiantes (Gulamhussein, 2013; Caena, 2011; Darling-Hammond et al., 2009). Los profesores logran mejorar su desempeño en el aula cuando se fijan metas comunes, planifican en conjunto, se retroalimentan, discuten, revisan conjuntamente la teoría y las investigaciones, etc. Todo ello es lo que, en parte,

conforma una comunidad de aprendizaje.

Asimismo, existe evidencia de que la observación entre pares puede impactar positivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes (Swan y Bean, 2014). Esto ocurre cuando esta observación mutua se enmarca dentro de un trabajo sistemático de, por ejemplo, determinación de objetivos previos a una clase, y análisis y retroalimentación profunda y argumentada posterior a la misma. Este ejercicio se puede repetir cuantas veces sea necesario con el fin de lograr el desempeño esperado.

Entre el curso y la colaboración: aprendizaje de y con otros

La investigación reciente es enfática en destacar el impacto positivo que producen los programas de inducción sobre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Ingersoll y Strong, 2011; Darling-Hammond, 2009). Cuando estos se encuentran bien constituidos, es decir, son sistemáticos y tienen una duración prolongada en el tiempo suelen ser un fuerte apoyo para los profesores novatos. El impacto positivo es aún mayor cuando dichos programas incluyen mentorías (Ingersoll y Strong, 2011; Darling-Hammond, 2009) en que el mentor ejerce el rol de acompañar, asesorar en didáctica y apoyar psicológicamente al profesor principiante (Marcelo, 2002), facilitando así su inserción en todos los ámbitos que involucra la escuela.

Más allá de los programas de inducción propiamente tales, las mentorías y el coaching, en general, suelen ser efectivos en la aplicación de nuevas habilidades por parte de los profesores (Swan y Bean, 2014; Gulamhussein, 2013; Darling-Hammond et al., 2009). Asimismo, el modeling, es decir, el modelaje que lleva a cabo un profesor experimentado ejecutando una clase mientras otros profesores observan, también ha sido altamente efectivo en ayudar a los profesores a incorporar nuevas prácticas (Gulamhussein, 2013).

Por otra parte, si bien la evidencia indica que los cursos o talleres no tienen mayor impacto, sí pueden ser efectivos si es que se centran en la implementación de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, involucrando experiencias de aprendizaje activo y brindando la oportunidad de adaptar lo aprendido a situaciones concretas de aula (Guskey, 2009; Gulamhussein, 2013). Así por ejemplo, un curso intenso en cuanto a duración y certero en cuanto a insistir en la aplicación en aula, es capaz de producir los efectos esperados sobre los profesores participantes.

El aprendizaje situado como enfoque transversal

La formación continua funciona mejor cuando se relaciona con lo que el profesor hace en su sala de clases y le ayuda a comprender en mayor profundidad los contenidos que enseña (Darling-Hammond et al., 2009; Gulamhussein, 2013; Swan y Bean, 2014). Así también, es más efectivo cuando la formación continua es situada al contexto socio-cultural y a las necesidades de la escuela en que trabaja el profesor (Darling-Hammond et al., 2009; Swan y Bean, 2014).

Lo anterior es orientador en cuanto al enfoque con que debiera abordarse cualquier programa de formación continua: incluso un taller o curso, si tiene en consideración las necesidades del profesor y de la escuela donde este trabaja, tiene más

posibilidades de impactar positivamente el desempeño de este frente a sus alumnos. Se entiende, también, que una mentoría, la existencia de comunidades de aprendizaje, la observación sistemática entre pares, etc.; todos ellos implican *per sé* un aprendizaje situado.

Aspectos a tener en cuenta

En este apartado se busca traer a colación elementos nuevos, complementar lo anteriormente expuesto e insistir en ciertos aspectos que, si bien no inciden directamente sobre el desempeño del profesor, sí han de tenerse presentes puesto que pueden afectar indirectamente sobre el mismo.

En primer lugar, es importante tener presente que el problema no radica en la capacidad de aprendizaje de nuevos conocimientos, sino en su implementación (Fullan, 2001, en Gulamhussein, 2013). Es decir, el profesor sí aprende en las instancias de formación continua, sea esta cual sea. La dificultad radica en llevar lo aprendido al terreno de la práctica. Modificar o reemplazar metodologías utilizadas por años, aplicar nuevas estrategias en aula, adoptar nuevas actitudes o disposiciones: allí se encuentra el nudo crítico para la efectividad de la formación continua.

En segundo lugar, se presume como prerrequisito para un buen desarrollo profesional docente, por una lado, una organización intra-escuela dispuesta para el aprendizaje permanente (Caena, 2011). Esto implica apertura, flexibilidad, alineamiento del cuerpo directivo y docente respecto al anhelo de mejorar las prácticas escolares. Por otro lado, se requiere también una predisposición individual (Caena, 2011), sin la cual - incluso existiendo el contexto adecuado- cualquier esfuerzo será en vano.

En tercer lugar, y vinculado al punto recién expuesto, se revisó anteriormente la importancia de contar con programas de inducción, dado su impacto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los beneficios de la inducción van incluso más allá. Estos programas son capaces justamente de predisponer al profesor a dos acciones fundamentales para el éxito de la escuela. Por un lado, lo predispone a ser participativo en las instancias de formación continua y desarrollo profesional docente que se le presenten durante su carrera. Por otro, lo estimula a ofrecer apoyo y colaborar con otros profesores por medio de mentorías, acompañamiento, conversaciones, etc. (OECD, 2014).

Lo anterior se suma al efecto de las inducciones en la reducción de la deserción de los profesores novatos (Darling-Hammond et al., 2009), evitando el ya mencionado *shock de realidad* por el que suelen atravesar los recién incorporados al mundo laboral (Veenman, 1984; Marcelo, 2002).

Un cuarto elemento dice relación con la duración de las instancias de desarrollo profesional. Según la evidencia éstas deben poseer una duración significativa y ser continuas para producir la adquisición de nuevas habilidades (Gulamhussein, 2013; Swan y Bean, 2014; Darling-Hammond, 2009; Yoon et al., 2007). Son variados los autores que aluden a este aspecto, llegando a la conclusión de que los programas cortos no ejercen ningún tipo de impacto sobre el accionar del profesor en el aula. Al

respecto, existe evidencia contundente que indica que los programas de menos de 14 horas no producen efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes (Yoon et al., 2007). Asimismo, Joyce y Showers (2002) llegan a la conclusión de que los profesores necesitan, en promedio, 20 instancias de práctica para adquirir una nueva habilidad. Finalmente, sólo por mencionar algunas de las conclusiones a las que llega parte de la investigación sobre el tema, se ha comprobado que se requieren hasta 50 horas de instrucción, práctica y entrenamiento antes de dominar e implementar una nueva estrategia de enseñanza (French, 1997, en Gulamhussein, 2013).

En quinto lugar, Darling-Hammond (2009) apunta a un aspecto que si bien no dice relación directa con la formación continua, sí forma parte de lo que constituye el desarrollo profesional docente. Ella hace hincapié en la importancia de la participación de los profesores en las decisiones sobre la escuela y el aprendizaje, puesto que esta es una de las tantas características comunes entre los países más exitosos en materia educativa.

Para terminar, no se debe pasar por alto el hecho de que estos mismos países exitosos invierten mucho en programas de formación continua y desarrollo profesional docente (Darling-Hammond et al., 2009). Aun cuando sabemos que los recursos económicos por sí solos no marcan la diferencia en materia educacional, sí es de tener en cuenta lo cuantiosa que puede llegar a ser la inversión para obtener los resultados esperados. El desarrollo profesional docente exige disposición de tiempo por parte de los profesores, así como una oferta de programas variados de manera tal que se cumpla el objetivo último, que es hacer del profesor un verdadero experto adaptativo a lo largo de su carrera profesional.

Las etapas de desempeño de los sistemas educativos

De acuerdo con el reporte Mckinsey (Mourshed et al., 2010), existen diferentes etapas de desarrollo de los sistemas educativos. En función de estas etapas los países deben diseñar políticas de mejora del desempeño docente. En la medida que un país conoce y asume el estado de su situación educativa, podrá diseñar las políticas adecuadas a su contexto.

Mourshed et al. (2010) identifican cuatro etapas de desarrollo:

- I. *De deficiente a regular:* en esta etapa el foco está puesto en que los alumnos adquieran habilidades básicas de matemática y alfabetización, lo que exige capacitar a los profesores de bajo rendimiento de manera de elevar a todas las escuelas a un nivel mínimo de calidad.
- II. *De regular a bueno:* los países que se encuentran en esta etapa deben intentar consolidar las bases del sistema educativo, produciendo datos fiables de desempeño, exigiendo rendición de cuentas a los docentes y las escuelas, y creando modelos adecuados de financiamiento, estructura de organización y pedagogía.

- III. *De bueno a muy bueno:* en esta fase los sistemas deben promover intervenciones centradas en lograr que la docencia y la dirección de las escuelas sean consideradas una profesión en sí mismas. Teniendo como modelo las carreras de medicina y derecho, el objetivo es lograr que las prácticas y el plan de la carrera profesional docente esté a la altura de las primeras.
- IV. *De muy bueno a excelente:* en esta etapa las intervenciones se sitúan en las propias escuelas. Mediante la interacción de la escuela con sistema, las intervenciones apuntan a la introducción del aprendizaje entre pares y al fomento de la experimentación y la innovación.

Lo anterior es relevante para efectos de este estudio, puesto que da luces sobre las posibilidades de intervención que poseen los diferentes países que se analizarán, a la vez que ilumina el rumbo de las medidas a tomar en nuestro propio sistema educativo.

Institucionalidad

Descentralización y desconcentración

La descentralización es la transferencia total o parcial de la responsabilidad, recursos, funciones administrativas o toma de decisiones desde el gobierno central a niveles intermedios o gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales o al sector privado. Según Hanson (1997), existen diferentes formas de descentralización: desconcentración, delegación y traspaso.

La *desconcentración*, corresponde a la transferencia de funciones, pero no de autoridad, es decir el organismo desconcentrado depende jerárquicamente de su superior; la *delegación*, mediante la cual si bien se otorga autoridad, ésta puede ser retirada a discreción; y el *traspaso*, a través del cual además de transferir autoridad, se entrega autonomía.

Por otra parte Hanson agrega que una estrategia de descentralización eficaz requiere un equilibrado acuerdo de poder compartido entre el centro, que establece las políticas, y la periferia, que las aplica (Hanson, 1997).

Por su parte, Valbuena (2004: 69) habla de la descentralización, como una “herramienta político-administrativa para promover la participación y la modernización y profundización de la democracia que fortalece la gestión pública a nivel de los gobiernos regionales y locales por la transferencia de competencias a través de las acciones de los distintos actores involucrados en el proceso de desarrollo político, económico y social para el cambio dirigido hacia el desarrollo de las comunidades”.

Cassasus (1990: 15) diferencia los procesos de desconcentración y descentralización, diciendo que “la desconcentración” refleja un movimiento cuyo sentido es de “arriba hacia abajo” en tanto que la descentralización refleja el movimiento contrario de “abajo hacia arriba”. Agrega que con respecto a los procesos de descentralización que se han llevado a cabo en Latinoamérica salvo “algunas pocas excepciones, hoy prácticamente todos los procesos de descentralización educativa en América Latina son acciones de desconcentración” (p. 15).

Santenlices (2003: 13) sugiere que “descentralizar en el campo educativo, implica la redistribución de autoridad, entendida como poder legítimo, entre los diversos actores escolares. Asimismo, la descentralización considerará la distribución administrativa, normativa y política, la transferencia de poder en la toma de decisiones y la corresponsabilidad en los resultados”.

La descentralización en educación implica diferentes beneficios o ventajas. Entre las potenciales ventajas se encuentra el mayor control local y un mejor ajuste a las necesidades de cada lugar; mayor flexibilidad e innovación; mayor rendición de cuentas y mejor calidad educativa (Hanson, 1997). En otras palabras concerniente a la formación docente resulta necesario adecuarse a las necesidades particulares de cada contexto, otorgando flexibilidad en la planificación de los trabajos con los docentes y esto a su vez, debiera verse traducido en una mejora en el rendimiento de los

estudiantes.

Por otro lado, es necesario no dejar de lado las posibles desventajas de todo proceso de descentralización. Entre ellos se encuentra, la desigualdad en la redistribución de los recursos económicos y técnicos y, diferencias en la capacidad de administrar los recursos otorgados. En el caso de Chile, existen municipalidades que tienen mayores recursos económicos por lo que pueden tener personas con mayor calidad técnica. Asimismo, también hay municipalidades cuyas prioridades difieren en las educativas y sus recursos no alcanzan para estos. En palabras de Hanson (1997) para que una reforma que incluya descentralización sea exitosa debe contener 4 factores: flexibilidad, semi-autonomía, sostenedores y directores con liderazgo y rendición de cuentas.

Objetivos

General

Realizar un estudio que permita sistematizar y analizar información sobre cinco modelos de formación continua e institucionalidad territorial para el desarrollo profesional docente, entregando conclusiones y sugerencias que permitan apoyar la conformación de Comités Regionales de Desarrollo Profesional Docente y consolidar un Sistema de Formación Continua de calidad.

Específicos

1. Sistematizar y analizar información que permita seleccionar y caracterizar cinco modelos de formación continua e institucionalidad territorial, de América Latina y otras regiones del mundo.
2. Comparar las características, evaluaciones, fortalezas y debilidades de dichos modelos e institucionalidad, de acuerdo con los objetivos que éstos se proponen cumplir y los niveles de calidad, equidad y eficiencia que alcanzan.
3. Analizar los requerimientos y propuestas de actores claves a nivel nacional, sobre las características de un modelo e institucionalidad territorial para la formación continua de docentes.
4. Generar recomendaciones y sugerencias para la creación de Comités Regionales de Desarrollo Profesional Docente, así como para la consolidación de un Sistema de Formación Continua de calidad.

Metodología

El siguiente apartado da cuenta del diseño metodológico del estudio, en particular, de las etapas que implicó, de los métodos utilizados en cada uno de ellos, el proceso de selección de la muestra y el plan de análisis. A modo general, se utilizó una metodología cualitativa a través de técnicas de estudios de casos, entrevistas y grupos focales, cuyos productos fueron examinados a través de análisis de contenido.

Se distinguen tres etapas dentro del estudio. Por un lado, la selección y análisis de los países cuyos modelos de formación continua fueron analizados. Por otro lado, la consideración de la percepción y experiencia de actores claves en la formación educativa Chilena, las que fueron recogidas a partir de entrevistas y grupos focales. Y la tercera etapa que refiere a una sesión de trabajo con expertos nacionales en el ámbito educativo.

Fase 1: Selección y análisis de los países y sus modelos de formación continua

La primera fase del estudio contempló la revisión de la literatura internacional sobre estrategias de formación continua y desarrollo profesional docente efectivas. Se consideraron *estrategias efectivas* aquellas que tuvieran permanencia en el tiempo y que hubieran demostrado mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Luego se identificaron los sistemas educativos exitosos a partir de cuatro criterios: i) resultados destacados en pruebas internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS a nivel global; ii) resultados destacados en pruebas estandarizadas a nivel latinoamericano como SERCE y TERCE; iii) mejoras significativas en las diferentes pruebas en los últimos 15 años¹; iv) que los modelos exitosos sean pertinentes al contexto nacional Chileno. Finalmente, a partir de las estrategias efectivas ya determinadas en materia educativa presentadas en el apartado anterior y la preselección de los países con sistemas educativos exitosos, se obtuvieron las diferentes estrategias efectivas aplicadas por los distintos países seleccionados.

A lo anterior es necesario agregar que se consideraron modelos con estructuras institucionales diferentes entre sí con el fin de observar sistemas tanto descentralizados como centralizados. Se intentó que al menos dos de los sistemas seleccionados presentaran una realidad cercana a la Chilena. Asimismo, se seleccionaron países cuyas estrategias fueron sometidas a algún tipo de evaluación respecto a su funcionamiento.

En primera instancia se preseleccionaron 12 países con rendimiento exitoso a nivel global²: Singapur, República de Corea, Finlandia, Japón, Holanda, Canadá, Irlanda del Norte, Inglaterra, Rusia, EE.UU, Hungría y Australia. Así como también se rescató

¹ Se revisaron los resultados de PISA entre los años 2000 y 2012.

² Para mayor detalle ver Anexo 1.

información de ciudades con rendimientos significativamente mejores que el resto, a saber, Hong-Kong (China), Shanghai (China), Ontario (Canadá) y Alberta (Canadá).

En el contexto latinoamericano, se preseleccionaron 5 países: Costa Rica, México, Uruguay, por encontrarse entre los países con mejores resultados en las pruebas SERCE y TERCE, Cuba por sus resultados en SERCE³ y Perú, por la mejora significativa en los puntajes de sus estudiantes entre SERCE (2006) y TERCE (2013).

Finalmente, se preseleccionaron 4 países que tuvieron mejoras significativas en el tiempo en al menos dos pruebas PISA, con puntajes superiores a Chile y, tuvieran realidades similares en términos de PIB per cápita y tamaño de la población. Estos fueron, Portugal, Polonia, Israel y Letonia.

A partir de estos 21 países y 4 ciudades se seleccionaron 5 con sus respectivos modelos.

1. **Programa de Inducción de Ontario (Canadá)**
2. **Comunidades de Aprendizaje Profesional de Singapur**
3. **Cursos o talleres de formación en Costa Rica**
4. **Centro de formación de asociaciones de escuelas de Portugal**

Esta selección se realizó en conjunto con la contraparte teniendo en cuenta, además de los factores anteriormente destacados, la información de Países que ya manejaba el CPEIP (como era el caso de Japón) y el interés particular de ellos de conocer más de algunos países, como fue con el caso de Portugal.

Métodos y plan de análisis

Se establecieron diferentes fuentes de información: i) revisión y análisis de distintos documentos oficiales relacionados con el modelo de formación continua; ii) revisión y análisis de investigaciones, informes de organismos internacionales y otras evaluaciones disponibles; y iii) análisis estadístico de distintos indicadores relevantes para la comprensión del modelo.

Una primera aproximación a las dimensiones para el análisis en profundidad es la operacionalización de los modelos de formación continua seleccionados. Se identificaron tres grandes dimensiones:

- i) Contexto del país estudiado, que permita tener antecedentes del país y de su sistema educativo, así como de la historia de la formación continua;
- ii) La descripción de la estrategia del modelo de formación continua, que busca caracterizar los objetivos, su estructura institucional, la infraestructura y recursos disponibles, el tipo de oferta del modelo y la población que demanda este tipo de formación; y
- iii) Las evaluaciones del sistema de formación continua, que comprende tanto las evaluaciones internas, como el sistema de acreditación y seguimiento,

³ Cuba no participó en el estudio TERCE.

como las evaluaciones externas disponibles del sistema o de alguno de sus componentes. Además, se hará un análisis de las fortalezas y limitaciones de cada modelo, a la luz de la información recolectada.

Matriz de análisis de los modelos de formación continua

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
Contexto de los modelos de formación continua	Antecedentes sociales, políticos e institucionales del país (PIB, tendencias de crecimiento, principales problemas sociales)
	Antecedentes educativos y del sistema escolar del país (cobertura del sistema, calidad del sistema, tamaño del sistema, forma de organización de la oferta)
	Historia del sistema de formación continua (hitos en la creación de los modelos de formación continua, principales momentos identificados)
Descripción de los modelos de formación continua	Objetivos del sistema de formación continua (declarados e implícitos)
	Estructura del sistema de formación continua (Organismos e instituciones involucradas, Relación entre instituciones, Vínculos institucionales, Formas de participación en el sistema, Institucionalidad territorial)
	Infraestructura y recursos (cantidad de recursos disponibles, cantidad de recursos utilizados, descripción de infraestructura en distintos niveles disponible)
	Caracterización de la oferta de formación continua (Catálogo de la oferta estatal disponible en formación continua, enfoque, estrategias y modalidades de formación).
	Perfil de los equipos profesionales (características profesionales de los equipos, niveles de formación, estructura organizacional de los equipos)
Evaluación de los modelos de formación continua	Caracterización de la demanda de formación continua (métodos de generación de la demanda, métodos de despliegue territorial)
	Evaluaciones internas realizadas (Sistema de seguimiento, acreditación, y certificación de los procesos de formación, Certificación de docentes)
	Evaluaciones externas realizadas (Evaluaciones de procesos, Evaluaciones de impacto)
	Fortalezas del sistema

Problemáticas y desafíos de implementación.

Una vez realizada la revisión de cada uno de los modelos, se realizó un análisis comparativo de sus características, a la vez que se contextualizó con la realidad chilena.

Fase 2: Desarrollo y aplicación entrevistas y grupos focales a actores relevantes

La segunda etapa del estudio tuvo el propósito de analizar las indicaciones y propuestas de actores clave a nivel nacional. Estas versan sobre las características de un modelo e institucionalidad territorial para la formación continua de docentes, para complementarlos y ponerlos en discusión con los resultados obtenidos en la fase anterior.

Esto se realizó desde una aproximación cualitativa, que privilegió la mirada de diversos actores sobre su realidad y experiencia (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Para ello, se realizaron entrevistas y grupos focales con informantes clave, provenientes de diversos ámbitos pero siempre relacionados con la formación continua docente, que aportaran elementos importantes de considerar en la gestación de los Comités Regionales de Desarrollo Profesional Docente.

Muestra⁴

La selección de los actores claves se realizó según los compromisos adquiridos en la propuesta técnica y siguiendo las recomendaciones de la contraparte. En primer lugar, se seleccionaron instituciones que fueran relevantes dentro del sistema de formación continua en el contexto chileno. Luego, se seleccionaron profesionales representativos de las mismas, según su grado de idoneidad para aportar información adecuada a los fines del estudio, la recomendación de las autoridades institucionales y la disposición a participar en la entrevista o grupo focal.

Se desarrollaron grupos focales con docentes y se escogieron cuatro establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana, Región de Valparaíso y la Sexta Región Libertador B. O'Higgins. De ellos dos se encuentran en una zona rural y dos en una zona urbana. En estas instituciones se realizaron grupos focales con docentes de distintos niveles educativos y en dos de ellos se agregó una entrevista a un representante del equipo directivo. Además, se realizó un grupo focal con participantes activos de la Red de Maestros.

Métodos y plan de análisis

En total se realizaron 12 entrevistas y 5 grupos focales. Para ello se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con una base común y variaciones dependiendo del interlocutor, para así aproximarse a las diversas temáticas de interés desde las

⁴ Para más detalle de la selección de las instituciones ver Anexos 2.

diferentes perspectivas de los entrevistados. De este modo, se crearon pautas adaptadas a las características de los diferentes actores consultados⁵.

Las distintas instituciones se reunieron en tres grupos de análisis, según la función que cumplen dentro del sistema de formación continua:

- (1) formadores de docentes, compuesto por universidades, servicios de asistencia técnica educativa y la Red de Maestros de Maestros;
- (2) receptores de la formación, representados por profesores de distintos niveles educativos formados en los dos últimos años y también por los participantes de la Red de Maestros de Maestros;
- (3) tomadores de decisiones, encarnados por las autoridades regionales, los sostenedores públicos y privados y los directivos escolares. Las pautas de entrevistas utilizadas se diferencian a partir de esta agrupación (Ver Anexo N°3).

Actores clave	Método	Zona
Formadores de docentes		
Universidades y Centros de Formación	3 entrevistas	Urbana (1 RM y 2 regionales)
Red de Maestros de Maestros	1 <i>focus group</i> (8 personas)	4 RM y 4 regiones
Asistencia Técnica Educativa (ATE)	2 entrevistas	1 foco RM y 1 foco regional
Receptores de la formación		
Docentes capacitados	4 grupos de discusión (3 a 4 personas)	2 urbana y 2 rural (2 RM y 2 regional)
Informantes privilegiados y tomadores de decisiones		
Dirección Escolar	2 entrevistas	Urbana y rural (RM y regional)
Seremi Educación	2 entrevistas	1 RM y 1 regional
Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM)	2 entrevistas	1 urbana y 1 rural
Sostenedor Privado	1 entrevista	Urbana

⁵ Para ver detalle de las pautas de entrevista revisar Anexo 3.

Todas las entrevistas fueron registradas a través de archivos de audio y luego transcritas. El análisis de contenido de la información recogida se realizó mediante un método de codificación y vaciado en una matriz de vaciado.

Fase 3: Sesiones de expertos

La sesión de consulta con expertos nacionales tuvo como objetivo generar una oportunidad para presentar los modelos escogidos en el presente estudio y obtener recomendaciones a partir de estos para el diseño e implementación en Chile de un nuevo sistema de formación docente continua. El trabajo se llevó a cabo con una pauta de análisis a través de la cual los expertos pudieron expresar sus impresiones y entregar sugerencias acerca de cómo estos modelos podrían aportar en el contexto nacional.

Para esta sesión se invitó a 32 expertos nacionales, representantes de organismos gubernamentales como ONG's y académicos con experiencia en esta temática⁶. Por solicitud de los demandantes se amplió la cantidad y perfil de los invitados respecto de la propuesta original. Pese a ello, dado el carácter y objetivos del encuentro, se acordó con OEI y CPEIP realizar la reunión de trabajo con un grupo restringido y selecto de personas (entre diez y quince invitados).

La convocatoria se realizó primordialmente por medios electrónicos. Se enviaron dos correos, el primero desde el Centro de Políticas Comparadas de Educación y el segundo desde la Organización de Estados Iberoamericanos⁷. Luego se realizó seguimiento a los invitados mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos.

La sesión se realizó el día 23 de Junio en dependencias del Ministerio de Educación⁸ y contó con la asistencia de 12 invitados, cuatro de ellos expertos académicos en desarrollo profesional docente, cuatro representantes de algunas de las principales instituciones vinculadas al tema y cuatro miembros de los equipos a cargo de la Reforma Educativa. Adicionalmente participaron del encuentro representantes de las instituciones que solicitaron y elaboraron el presente estudio. Ésta tuvo una duración de dos horas.

A fin de aprovechar al máximo la instancia de trabajo con los expertos, la reunión se desarrolló según una pauta previamente estructurada⁹. En primer lugar, se establecieron los objetivos y métodos de trabajo de la reunión, y se presentaron los objetivos y características del estudio, los principales referentes teóricos, la metodología utilizada y el resumen de los modelos internacionales revisados¹⁰. A

⁶ Detalle de los invitados y asistentes en Anexo 5.

⁷ Ver Anexo 6.

⁸ El lugar del encuentro debió trasladarse desde el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales al Ministerio de Educación por razones de fuerza mayor.

⁹ Para mayores detalles ver Anexo 7.

¹⁰ Para ver el detalle de la presentación revisar Anexo 8.

continuación se dividió a los asistentes en 4 grupos, de manera que en cada uno hubiese expertos invitados y participantes de las instituciones solicitantes del estudio. Cada grupo fue moderado por un integrante del equipo investigador.

Cada uno de los grupos trabajó en base a una presentación que resumía los principales componentes de uno de los 4 modelos (Singapur, Costa Rica, Canadá y Portugal) destacando los elementos claves de cada uno¹¹. Luego de analizar la información de cada modelo, el grupo trabajó en torno a dos preguntas; *¿qué elementos del modelo descrito tomaría en consideración para ser implementado en nuestro sistema de formación continua?*; y *¿para poder implementar una estrategia similar en el contexto nacional, ¿qué tipo de adecuaciones habría que realizar?*, ésta última buscaba considerar aspectos a nivel de la estrategia, de la institucionalidad y de los actores participantes.

Una vez finalizada esta etapa del trabajo, un representante de cada grupo presentó al resto de los integrantes de la reunión, los resultados de su equipo. A partir de estas exposiciones se generó una discusión grupal entre los participantes, respecto a la pertinencia y conveniencia de integrar elementos de estas experiencias al contexto nacional y los ajustes necesarios para ello. Finalmente, los expertos contestaron un cuestionario¹², donde expresaron su grado de acuerdo con afirmaciones referidas a la posibilidad de implementar algunos elementos de los modelos revisados en el contexto nacional y recomendaciones para el avance del sistema de formación continua en el país¹³.

¹¹ Para ver el detalle del material de trabajo revisar Anexo 9.

¹² Para ver el cuestionario completo revisar Anexo 11.

¹³ La información obtenida a partir del trabajo con los expertos se presenta en el apartado de las recomendaciones del presente estudio.

Análisis Descriptivos de los Modelos Seleccionados

El siguiente apartado entrega información sobre las estrategias de formación continua y su implementación territorial de los países y ciudades seleccionadas: Costa Rica, Singapur, Ontario-Canadá y Portugal. Como se señaló en la sección de metodología, los modelos definitivos surgieron a partir de la combinación entre reconocidas estrategias efectivas de formación continua nombradas en la revisión de la literatura y cuya aplicación en diferentes países ha obtenido resultados sobresalientes a nivel global y regional.

Por una parte, el **Modelo I: Programa de Inducción de Ontario (Canadá)** incluye un programa de inducción. Los programas de inducción son un conjunto de actividades estructuradas cuyo objetivo es apoyar la introducción de los nuevos profesores dentro de la escuela (OECD, 2014). En este sentido, es importante tener en cuenta que lo que interesa aquí es desarrollar un programa de inducción cuyo foco esté centrado en los profesores novatos, es decir, en los recién egresados de su formación inicial docente. Asimismo, el objetivo al seleccionar el modelo fue también que el programa de inducción finalmente seleccionado aplicara mentorías a los maestros novatos, debido a la efectividad que la literatura atribuye a estas. Finalmente, teniendo en cuenta que muchos países llevan a cabo inducciones informales diseñadas en la misma escuela, se decidió escoger un modelo cuyo diseño se hubiese construido a nivel de sistema.

De este modo, se escogió Ontario (Canadá) debido a que cumple a cabalidad con lo recién expuesto y a sus excelentes resultados educativos. Asimismo se dispone de información detallada y abundante sobre su programa de inducción. Otros países preseleccionados que también desarrollan programas de inducción son Singapur, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Australia, Shanghai, Japón, Uruguay, Cuba y Perú.

Por otra parte se eligió el **Modelo II: Comunidades de Aprendizaje Profesional de Singapur**. Las Comunidades de Aprendizaje Profesional se definen como comunidades de maestros a nivel de escuela cuyo objetivo es la mejora continua de las prácticas de enseñanza mediante la participación en actividades de colaboración, profundas y sistemáticas (OECD, 2014).

Nuevamente, al seleccionar el modelo se pensó en la importancia de escoger un modelo formal de Comunidad de Aprendizaje. En muchos países estas instancias existen debido a que las escuelas acostumbran a trabajar de manera colaborativa, construyendo cada escuela su propia comunidad de aprendizaje. En otros países, encambio, su existencia obedece al desarrollo de un programa de nivel ministerial previamente pensado y diseñado.

En este sentido, Singapur ofrece justamente un programa formal a nivel de sistema de comunidades de aprendizaje, a la vez que su sistema educativo se sitúa en la cúspide en cuanto a su calidad. Otros países que también desarrollan comunidades de aprendizaje en sus escuelas son Japón, Finlandia, Uruguay, Costa Rica, México, Cuba y Perú.

El siguiente modelo seleccionado fue el **Modelo III: Cursos o talleres de formación en**

Costa Rica. Los cursos de formación implican la presencia de un formador experto en un ámbito determinado, el que define los contenidos y el plan de actividades a realizar por el grupo (Marcelo, 2002).

Los estudios en formación continua y, específicamente, en este tipo de actividades, sugieren que son efectivas cuando la oferta de cursos impartidos surge partir de lo determinado por la demanda, es decir, que los cursos y talleres ofertados obedezcan a los diagnósticos de necesidades y debilidades detectadas por las mismas escuelas. Adicionalmente, se ha planteado como un aspecto determinante en la efectividad de los mismos su extensión temporal.

Intencionalmente se decidió que para la estrategia de cursos de formación se buscaría únicamente entre países de la región latinoamericana. Esto, con el objeto de forzar una aproximación a la realidad chilena en cuanto a elementos tales como la cultura, la organización político-administrativa, el espacio, la historia, las características socioeconómicas de la población, etc.

Si bien los cinco sistemas educativos latinoamericanos preseleccionados realizan capacitaciones de este tipo, Costa Rica ofrece talleres de formación cuya oferta está determinada por la demanda, lo que los hace atractivos en cuanto a su pertinencia contextual y adecuación a las necesidades de los profesores. Al mismo tiempo, algunas iniciativas públicas impulsadas en el país han sido destacadas por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos¹⁴.

Finalmente, el último país y sistema seleccionado fue el **Modelo IV: Centros de Asociaciones de Escuelas de Portugal**. Este modelo surge del anhelo de observar un sistema educativo que -bajo un contexto más cercano a nuestra realidad socioeconómica y teniendo mejores resultados en materia educativa- ha presentado una mejora sustantiva en educación, de manera tal que nos sirve de ejemplo en la materia. Se escogió Portugal dado que este país presenta mayores similitudes con Chile que Polonia y que se cuenta con más información de su sistema de formación continua.

A continuación se presenta un descripción más acabada de cada iniciativa la que explicita además la estructura, institucionalidad y contexto de cada cual. Los cuales estuvieron sujetos a la existencia y disponibilidad de información de acuerdo a fuentes fidedignas. Lo anterior se tradujo en que algunos de los casos presentan mayor detalle y profundidad que otros.

¹⁴ http://www.oei.es/pdf2/la-formacion_permanente-de-docentes_centroamerica.pdf

Modelo I Programa de Inducción de Ontario – Canadá¹⁵

Descripción y objetivos de la oferta¹⁶

El Programa de Inducción a Maestros Nuevos (NTIP, por sus siglas en inglés) ha sido diseñado para apoyar el crecimiento y el desarrollo profesional de los profesores novatos. Este programa corresponde a la segunda etapa del proceso de desarrollo profesional docente tendiente a apoyar la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas efectivas de evaluación. La primera etapa comprende los programas de formación inicial del profesorado. Por su parte, el NTIP proporciona apoyo profesional durante el primer año de trabajo de los nuevos profesores, de modo que puedan desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios que les permitan transformarse en profesores experimentados.

El programa apunta a desarrollar en los profesores novatos las habilidades y el conocimiento requerido para ejercer de manera exitosa su profesión por medio de tres elementos clave: i) Orientación para todos los profesores nuevos de las escuelas de la región; ii) Mentorías ejecutadas por profesores experimentados y; iii) Desarrollo profesional y capacitaciones apropiadas.

Orientación para todos los profesores nuevos de las escuelas de la región

Mediante el programa de orientación se espera que los nuevos profesores se familiaricen con el aula, la escuela, el Consejo Escolar Distrital¹⁷ y el sistema educativo de Ontario. El programa se imparte mediante sesiones presenciales, recursos en línea, sitios web, teleconferencias y videoconferencias. Además, la orientación se entrega de manera diferenciada para profesores que, por ejemplo, vienen de fuera de la provincia de Ontario.

Mentorías ejecutadas por profesores experimentados

La mentoría es una relación continua a lo largo del primer año de ejercicio profesional. Estas adquieren diferentes características, según las necesidades de los nuevos maestros. Entre sus componentes se encuentra la observación en el aula, la planificación en común, el diálogo profesional con colegas y mentores, conferencias en línea, sesiones durante la jornada escolar, e instancias de desarrollo profesional tanto

¹⁵ Para la descripción de programa se utilizó como fuente New Teacher Induction Program. Induction Elements Manual. Ontario Ministry of Education, 2010. En caso diferentes se señalará la referencia.

¹⁷ Respecto a estos Consejos Escolares, Sylvia Eyzaguirre (2014, p.2) sostiene lo siguiente: “No se debe confundir los Consejos Escolares de los distritos con los consejos escolares de los colegios. En Canadá cada distrito tiene un Consejo Escolar a cargo de gobernar la entidad que administra las escuelas y los liceos públicos. Una de sus principales tareas es elegir al director ejecutivo de la entidad que administra la educación pública, así como también evaluar su desempeño. La composición de los Consejos Escolares varía según el distrito, pero muchos están compuestos exclusivamente por ciudadanos de ese distrito, elegidos democráticamente.”

para nuevos maestros como para mentores.

La relación entre el mentor y el nuevo profesor es una relación de apoyo, en que el mentor actúa como un modelo a seguir, capacitador y asesor del nuevo maestro, compartiendo su experiencia y conocimiento acerca de la enseñanza. Esta relación se basa en la confianza y la confidencialidad. El objetivo de las mentorías es mejorar las habilidades y conocimientos de los profesores nuevos, así como favorecer la generación de un entorno más colaborativo y profesional en las escuelas de Ontario.

En Ontario se considera necesario que las mentorías cumplan con ciertas características para ser efectivas. Entre estas se destaca el que sean estructuradas, de apoyo y diferenciadas. Una mentoría profesional estructurada exige un buen uso del tiempo no lectivo. Este tiempo debe ser utilizado por el nuevo maestro y su mentor para reunirse durante el día y así trabajar en aspectos específicos del desarrollo profesional, tales como desarrollar los planes de la mentoría; realizar observación de clases y dialogar sobre la misma; participar en actividades de aprendizaje profesional, tales como asistir a presentaciones o capacitaciones, planificar en conjunto, etc..

Además, la mentoría debe ser una instancia de apoyo al nuevo profesor, en que si bien se le plantean una serie de desafíos y tareas que debe ir cumpliendo durante el año, estos desafíos apuntan ante todo a un crecimiento no-evaluativo del nuevo profesor.

Cada mentoría debe, también, adaptarse a las necesidades de los nuevos maestros de manera tal que exista diferenciación entre los (1) profesores certificados por el Colegio de Profesores de Ontario que son nuevos en la profesión; (2) profesores egresados en Ontario, pero nuevos en un Consejo Escolar Distrital de Ontario; (3) profesores egresados de otra provincia o territorio canadiense y nuevos en un Consejo Escolar Distrital de Ontario; (4) profesores cuyos estudios fueron realizados fuera de Canadá y nuevos en un Consejo Escolar de Ontario. Las mentorías también se deben diferenciar en función de la asignación y la experiencia docente (por ejemplo, si son de primaria o de secundaria).

Por otro lado, existen ciertos principios declarados que se espera que rijan las mentorías. En este sentido, se espera que el programa sea un proceso organizado y sistemático que incluya los aportes del nuevo profesor y tenga en cuenta sus necesidades en cuanto a aspectos tales como: que sea un modelo personalizado de tutoría, que incluya trabajo en grupos (pequeños o grandes), que se base en modelos de mentoría previamente utilizados, que responda a la naturaleza de la escuela y los requisitos que exige el Consejo Escolar, entre otros.

Además, el mentor debe pasar por un proceso de capacitación que le permita fortalecer o adquirir habilidades propias de su función. En este proceso el mentor recibe formación en aspectos tan variados como en adquisición de habilidades de colaboración y acompañamiento de profesores, construcción de relaciones interpersonales y uso adecuado del lenguaje. Se le capacita también para ser capaz de abordar a un profesor en crisis, para proporcionar retroalimentación efectiva y para generar capacidades para el alto rendimiento. Se le orienta, por último, para ser capaz de elaborar planes de tutoría, integrar las actividades de la mentoría con el desarrollo

personal y profesional continuo, y garantizar la confidencialidad.

Desarrollo profesional y capacitaciones apropiadas

El trabajo de desarrollo profesional se brinda en el día a día a los maestros nuevos y su diseño se orienta a mejorar las prácticas profesionales de todos los maestros de la escuela. Además, el programa pone a disposición de los nuevos maestros oportunidades específicas de desarrollo profesional a lo largo de todo el primer año.

Se espera que todas las oportunidades de desarrollo profesional para los nuevos maestros sean diferenciadas, continuas y apropiadas. Tal como sucede con las mentorías, cada actividad de desarrollo profesional debe adaptarse a las necesidades de los nuevos maestros de manera tal que exista diferenciación entre ellos.

Por otra parte, dado que los nuevos maestros son contratados en diferentes momentos a lo largo de un año escolar, el programa busca ejecutar las instancias de desarrollo profesional durante todo el año.

El que las actividades sean apropiadas significa que el programa de desarrollo profesional debe adecuarse a los maestros nuevos y se considera que es adicional a los programas de desarrollo profesional dirigidos a todos los maestros de la escuela.

Las actividades habituales de desarrollo profesional pueden consistir en observación en el aula, tiempo de planificación común, actividades de desarrollo profesional compartidas para el nuevo maestro y el mentor, diálogo profesional con colegas y mentores, trabajo en equipo, conferencias en línea, etc.

Adicionalmente, los Consejos Escolares deben poner a disposición oportunidades de desarrollo profesional para profesores nuevos. Estas oportunidades presentan una gran variedad de modo de ofrecer diversas alternativas de formación. Entre estas destacan diversas estrategias de alfabetización y aritmética, como por ejemplo, instancias relacionadas con la enseñanza de la lectura y las matemáticas. Se ofrecen también programas de educación inclusiva, aprendizaje temprano, educación para estudiantes en riesgo, educación para estudiantes con comportamientos inadecuados, gestión del aula, planificación y evaluación, comunicación con los padres, etc.

El método para impartir las actividades de desarrollo profesional depende de las necesidades del nuevo profesor, así como de la cantidad de nuevos profesores con necesidades similares. Por ejemplo, varios directores de un grupo de escuelas pueden sugerir la realización de un curso sobre gestión de aula. O bien, un director puede ofrecer apoyo a la gestión de aula personalmente a un profesor nuevo.

Sistema de evaluación del profesor

Todo profesor novato participante del programa debe responder a dos instancias de evaluación conducidas por el director de la escuela. En caso de no conseguir la aprobación el primer año, entonces el programa continúa hasta lograr la aprobación, prolongándose como máximo por 24 meses.

Para lograr la aprobación, todo nuevo profesor debe alcanzar los siguientes logros:

- Demostración de competencias según lo que indica el proceso de evaluación de desempeño para nuevos profesores en áreas tales como: (1) compromiso con los estudiantes y su aprendizaje, incluyendo el compromiso con su bienestar y desarrollo; (2) trato equitativo y respetuoso con todos los estudiantes; (3) conocimientos profesionales, incluyendo el plan de estudios de Ontario y la legislación educativa pertinente; y (4) la práctica profesional, incluyendo estrategias de manejo del aula para promover el aprendizaje y los logros de los estudiantes, así como la evaluación continua del progreso de los mismos.
- Conocimiento sobre el currículum de Ontario y su contexto, así como de la escuela y su Consejo Escolar Distrital específico.
- Adquisición de mejores habilidades, así como mayor confianza adquirida por medio de la mentoría.
- Progresos durante el año en materias tales como manejo de clases, comunicación con los padres y otras actividades alineadas con las iniciativas del Ministerio.
- Éxito comprobado enseñando a niños de la escuela.

Los nuevos maestros que aprueban el NTIP reciben el Certificado de Calificación y Registro de los maestros otorgado por el Colegio de Profesores de Ontario. Adicionalmente, existe el Formulario NTIP de Estrategia Individual. Este está destinado a servir como vehículo para la discusión y el aprendizaje, así como a ser un medio de planificación, seguimiento y registro de lo experimentado por cada profesor durante su inducción. El formulario si bien no contiene componentes evaluativos, pretende reflejar el proceso vivido por el profesor y, así también, el momento en que este ha completado la participación en su programa individualizado. Una vez completado el formulario, el nuevo maestro debe compartir el plan con el director para que este pueda aprobarlo, disponer el apoyo necesario y asignar los recursos adecuados.

Finalmente, el proceso de evaluación puede también fomentar la creación de instancias de colaboración y relación con los colegas que son esenciales para crear y mantener una comunidad de aprendizaje profesional en las escuelas. Es especialmente importante ver el proceso de evaluación como una forma eficaz de apoyo para que los nuevos profesores se conviertan en profesores confidentes y competentes. El proceso de evaluación de profesores nuevos está diseñado para fortalecer las escuelas como comunidades de aprendizaje en el que los nuevos maestros participan de variadas y numerosas instancias tanto de intercambio profesional como de investigación y consulta colectiva que conducen al crecimiento y desarrollo continuo.

Institucionalidad y estructura organizacional

La implementación del NTIP requiere de la participación de los siguientes niveles institucionales y actores:

Ministerio de Educación de Ontario

En el contexto de un sistema educativo como el canadiense, altamente descentralizado, cada provincia cuenta con su propio Ministerio de Educación, aun cuando todos los Ministerios del país pueden llegar a acuerdos sobre políticas comunes. Además de ser el responsable último del programa, el Ministerio de Educación de Ontario hace un seguimiento de las visitas a los Consejos Escolares Distritales y a las escuelas para garantizar que se cumplan los requisitos del NTIP. El Ministerio recopila datos a través de entrevistas con el Superintendente, directores, mentores y maestros nuevos. Los Consejos Escolares Distritales también están sujetos a auditorías periódicas por parte del Ministerio.

Consejos Escolares Distritales (Boards)

Dentro de cada distrito existen los *boards* o Consejos Escolares Distritales, que son entidades elegidas democráticamente encargadas de la gestión de las escuelas que funcionan con fondos públicos. Hay diferentes Consejos Escolares Distritales, según el perfil de las escuelas que dirigen. Así, por ejemplo, existen los Consejos Escolares de escuelas públicas, los de escuelas católicas y los de escuelas francófonas, por nombrar algunos.

Dentro del NTIP, los Consejos Escolares Distritales son los responsables de la designación de un Superintendente, así como de conformar el Comité Directivo que vela por el buen andar del programa. Asimismo los Consejos Escolares son el nexo con el Ministerio de Educación de Ontario, instancia a la cual debe reportar cada año respecto a los siguientes ámbitos:

- Plan del NTIP: cada Consejo Escolar presenta el plan anual sobre el próximo programa a ejecutar.
- Reporte Final: los Consejos Escolares deben presentar un informe que proporciona información detallada sobre el programa ya realizado, así como una declaración detallada de la contabilidad correspondiente al mismo.
- Sistema de Información Escolar de Ontario: los Consejos Escolares deben entregar los datos requeridos para alimentar el Sistema de Información Escolar de Ontario.
- Estados Financieros: cada Consejo Escolar debe presentar sus gastos correspondientes al programa.

Comité Directivo

Existen una serie de actores involucrados en el programa, los que entre ellos

conforman una alianza sólida y estable traducida en un Comité Directivo. Al formar este Comité Directivo, el Consejo Escolar Distrital debe incluir a diversos actores: nuevos profesores, mentores, director, afiliados de la federación local de profesores, Superintendente, académicos de facultades de educación, y otros actores en caso de ser necesario.

El Comité Directivo es la instancia encargada de coordinar los apoyos, las políticas y los procedimientos para ayudar a que las escuelas implementen el programa. Por ejemplo, entre sus responsabilidades se incluye el apoyo durante los procesos de selección, seguimiento y salida de los mentores por medio de sesiones especiales de la mesa. Asimismo, entre sus facultades se encuentra también la capacitación de los directores para ofrecer programas de orientación escolar.

Superintendente

Elegido por cada Consejo Escolar, el Superintendente es responsable de supervisar la calidad del programa en las escuelas, facilitando sesiones ampliadas, y presentando informes al Ministerio sobre la aplicación del programa. Asimismo, el Superintendente debe velar por la gestión fiscal global y por el cumplimiento del programa del Consejo Escolar, lo que incluye la aplicación de un método de recolección de datos adecuado para alimentar los informes que se deben enviar al Ministerio. Adicionalmente es responsable del plan de comunicaciones para el intercambio de información relacionada con el NTIP.

El Superintendente es también responsable de las sesiones que reúnen a todo el sistema, en función, por ejemplo, de impartir orientación a nivel de Consejos Escolares, establecer políticas para la formación de los mentores y administradores, y generar actividades de desarrollo profesional docente. En consulta con los directores y mentores, el Superintendente debe determinar qué programas son más eficaces para tal o cual escuela, y es responsable, por último, de elaborar los informes requeridos por el Ministerio.

Escuela

- Director: ejerce el rol fundamental de hacer de catalizador del desarrollo profesional de los docentes, contribuyendo a la formación y desarrollo de habilidades de ellos. El director trabaja con el nuevo profesor y su mentor para determinar los contenidos y métodos a seguir según las necesidades del primero. Así, por ejemplo, debe reunirse con el nuevo maestro para discutir el Formulario de Estrategia Individual del mismo y comunicarle sobre las instancias de inducción en el que él o ella está obligada a participar. En esta misma línea, debe estar atento a la evolución del nuevo profesor, de modo de eventualmente realizar cambios a la estrategia. El director debe, también, encargarse de la selección del mentor según el proceso desarrollado por el Comité Directivo, así como de la capacitación del mismo. Discute, además, con el Superintendente y con otros directores respecto a temas de nivel sistema,

realiza las evaluaciones de desempeño de cada nuevo profesor y se encarga de emitir a la autoridad respectiva los informes finales sobre las mismas.

- Mentores: proveen apoyo permanente al nuevo profesor, permitiéndole mejorar sus habilidades y confianza mediante una relación profesional y cercana. Entre ambos determinan la estrategia a seguir por el nuevo profesor. Para su contratación, los directores han que tener presente que todo mentor debe:
 - o ser miembro de pleno derecho con el Colegio de Profesores de Ontario;
 - o ser un experimentado profesional de la enseñanza, experto en el trabajo con los adultos y con los estudiantes;
 - o ser informado y conocedor del currículo actual y de las estrategias de enseñanza / aprendizaje;
 - o demostrar habilidades en la resolución de problemas;
 - o ser excelente modelo de conducta profesional;
 - o ser abierto a las opiniones y los comentarios de los demás, y ser un aprendiz de por vida;
 - o ser un buen oyente y un comunicador eficaz;
 - o tener habilidades interpersonales efectivas.

Recursos

Entre los recursos con los que se cuenta se encuentran dos manuales y variados recursos documentales, todos disponibles en internet:

El primero de los manuales – el *New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual (2010)*- está diseñado para ser usado en conjunto con documentos, formularios e informes que están disponibles en internet. Este manual proporciona información acerca de los requisitos y prácticas eficaces asociados a la orientación, tutoría, y a los elementos de capacitación y formación profesional del Programa de Inducción de nuevos maestros.

El otro manual es el *Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual (2010)*. Este otorga información a los directores, vice-directores, profesores, supervisores, directores administrativos de educación, padres, estudiantes y público en general, sobre los requerimientos del proceso de evaluación de los profesores nuevos y experimentados.

Otros recursos disponibles son los que siguen¹⁸:

¹⁸ Todos ellos se encuentran en el siguiente link: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/resourcehandbooks.html>. Además, existen numerosos recursos de apoyo a las disciplinas específicas y al fomento de estrategias pedagógicas efectivas, sitios web

- Orientación para los nuevos profesores: *Partnering for Success: A Resource Handbook for New Teachers.*
- Orientación para los mentores: *Partnering for Success: A Resource Handbook for Mentors.*
- Orientación para los directores: *Partnering for Success: A Resource Handbook for Principals.*
- Orientación para los Consejos Escolares a nivel de Distrito: *Compilation of Professional Development Core Content to Support NTIP.*

Caracterización de la demanda

El Programa de Inducción está diseñado primordialmente para todos los profesores novatos que ingresan a trabajar en escuelas financiadas con los recursos públicos de Ontario. Asimismo, también está destinado a todos los maestros nuevos que nunca han enseñado en puestos permanentes en o fuera de Ontario. Ejecutan también el programa profesores que han reprobado el curso anterior y profesores de fuera de Ontario.

Evaluación del programa

Luego de tres años de recopilación de datos a través de cuestionarios y entrevistas a directores, mentores y nuevos profesores, en 2010 se publicó una evaluación del NTIP que dio cuenta de sus buenos resultados. Según esta evaluación, la experiencia de los nuevos profesores fue sumamente positiva y su participación en el programa permitió mejorar su práctica profesional (Kane et al., 2010).

Los nuevos profesores atribuyen al programa el incremento en la confianza en su papel de maestros, la mayor satisfacción con haber elegido esta profesión, y la sensación de sentirse verdaderamente acogidos y valorados por sus comunidades escolares. Según la evaluación, el programa está contribuyendo al crecimiento profesional de los nuevos profesores. Tanto mentores como directores informaron que la mejora en la confianza de los nuevos profesores ha tenido un impacto positivo en sus relaciones con los alumnos y en su desempeño docente, lo que ha conducido a un mayor rendimiento de los estudiantes.

En la evaluación, la mentoría emerge como el componente más influyente del NTIP en términos tanto de la experiencia del nuevo profesor, como del impacto percibido sobre su práctica profesional (Kane et al., 2010). El mentor le brinda la posibilidad al

sugeridos para profesores principiantes, orientación respecto a las mentorías, etc. Parte de estos recursos se encuentran en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/profDev.html>.

nuevo profesor de contar con una persona específica para responder a las preguntas y desafíos con los que se debe enfrentar en el día a día.

El estudio concluyó que las relaciones de mentorías mejor evaluadas fueron aquellas en que: (1) la relación comenzó lo antes posible dentro del año, (2) tanto el mentor como el nuevo profesor impartían la misma asignatura, (3) ambos estaban en la misma escuela y (4) cuando el tiempo libre se ocupó oportunamente en compartir experiencias y en observarse en aula mutuamente (Kane et al., 2010).

Dentro de los aspectos anteriores, la evaluación concluyó que es crucial para el nuevo profesor que el mentor tenga la experiencia en su misma asignatura, lo que es particularmente importante para los profesores de secundaria. Este punto es incluso más importante para los nuevos profesores que el hecho de que el mentor esté en la misma escuela.

En todo caso, lo anterior no significa que la mentoría sea el componente excluyente del NTIP. Los hallazgos de la evaluación son claros respecto a que todos los componentes del programa fueron evaluados positivamente por los nuevos profesores, mentores y directores.

Finalmente, la evaluación realiza una serie de sugerencias al Ministerio de Educación de Ontario, a los Consejos Escolares y a las escuelas, destinadas sobre todo a fortalecer algunos aspectos mejorables y reforzar la necesidad de insistir en otros que han resultado particularmente efectivos¹⁹.

¹⁹ Estas sugerencias y la evaluación de impacto completa se encuentran en Kane, R. et al., *NTIP Evaluation. Final Report – Executive Summary*. Cycle III. February 2010. También se encuentra en el siguiente link: http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/may2010/NTIP_Evaluation_Report_2010.pdf

Modelo II: Comunidades de Aprendizaje de Singapur²⁰

Descripción y objetivo de la oferta

La estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional es una poderosa herramienta de trabajo conjunto que afecta la práctica individual de cada profesor. Una Comunidad de Aprendizaje Profesional permite que en la escuela todos los maestros trabajen en colaboración mediante *Equipos de Aprendizaje* con el objeto de alcanzar altos niveles de aprendizaje entre los estudiantes, así como resultados alineados con las metas de la escuela (“An introduction to PLCs”, s.f).

Los *Equipos de Aprendizaje* son grupos formados por entre cuatro a ocho personas que se reúnen regularmente y trabajan de manera interdependiente para lograr un cambio positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Los equipos colaboran en áreas tales como los planes de mejora de las lecciones y materiales, así como las estrategias de enseñanza y prácticas de evaluación. Tal como se muestra en la siguiente figura, los maestros participan colectivamente en un ciclo continuo de reflexión que promueve un profundo aprendizaje de equipo a través de la experiencia compartida.

²⁰ Se utilizó como fuente principal: “An introduction to PCLs” Academy of Singapore Teachers. Rescatado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/cos/o.x?c=/ast/pagetree&func=view&rid=1069395> The 3 big ideas (s.f). Academy of Singapore Teachers. Rescatado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/professional-learning-communities/the-3-big-ideas>

The 4 critical questions (s.f). Academy of Singapore Teachers. Rescatado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/professional-learning-communities/the-4-critical-questions>

Learning Circle (s.f). Academy of Singapore Teachers. Rescatado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/learning-circle>

Figura 1 Ejemplo de ciclo de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de Singapur²¹



Existen cuatro preguntas críticas que guían el trabajo de *los Equipos de Aprendizaje*, cuyo objetivo final es la mejora de la práctica docente en el aula. Estas cuatro preguntas críticas –basadas en el modelo de DuFour (Hairon et al., 2014)- refuerzan la primera y más importante idea tras la educación de Singapur, que es asegurar que los estudiantes aprendan:

1. ¿Qué es lo que esperamos que los estudiantes aprendan?
2. ¿Cómo sabremos cuando han aprendido?
3. ¿Cómo responderemos cuando no aprenden?
4. ¿Cómo vamos a responder cuando ya hayan aprendido?

Estas preguntas permiten a los profesores aclarar lo que cada estudiante debe aprender, así como monitorear el aprendizaje de cada estudiante de manera oportuna y proporcionar intervenciones adecuadas y sistemáticas. Además, aseguran que los estudiantes reciban apoyo adicional cuando tienen dificultades de aprendizaje y garantizan el enriquecimiento de este último cuando los estudiantes ya han alcanzado los resultados previstos.

El sistema singapurense identifica, además, Tres Grandes Ideas, que son los principios rectores de las Comunidades de Aprendizaje:

²¹ Fuente: <http://researchnetwork.pearson.com/educator-effectiveness/power-professional-learning-communities-singapore-schools>

i) Asegurar el aprendizaje de los estudiantes

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional se centran en el aprendizaje de cada estudiante. Por lo tanto, la pregunta relevante no es *¿Fue enseñado?*, sino más bien, *¿Fue aprendido?* En una Comunidad de Aprendizaje, la directiva escolar y los maestros trabajan juntos para desarrollar un alto nivel de experiencia profesional con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

ii) Construir una cultura de colaboración

Las Comunidades de Aprendizaje se construyen sobre una cultura de colaboración, donde los líderes de la escuela y los maestros trabajan juntos para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos. Así, todas las estructuras y procesos se ponen en marcha para facilitar el desarrollo de una cultura de colaboración. Todo profesor debe, por ejemplo, formar parte de un *Equipo de Aprendizaje*, considerado como parte esencial de la estructura del sistema. Los *Equipos de Aprendizaje* se centran justamente en el aprendizaje de los estudiantes y funcionan por medio de reuniones periódicas a lo largo del año escolar. El sistema singapurense entiende que cuando los maestros aprenden y trabajan en equipo, se genera un sentido de propósito compartido y colegialidad entre los integrantes del equipo escolar. En las Comunidades de Aprendizaje los profesores son mutuamente responsables de sus estudiantes y trabajan de manera interdependiente hacia su objetivo común.

iii) El foco está en los resultados de los estudiantes

La eficacia de las Comunidades de Aprendizaje se mide en los resultados de los estudiantes, lo que se observa en su desarrollo integral. Cada *Equipo de Aprendizaje* está involucrado en un proceso permanente de uso de datos significativos para mejorar la práctica en aula y, por tanto, el rendimiento estudiantil. Los datos pueden ser utilizados para mejorar la práctica docente si: (a) existe una base para la comparación y (b) la información facilita la identificación de áreas que impiden o permiten el aprendizaje del estudiante. Haciendo uso de estos datos, los profesores pueden entonces emplear estrategias de intervención adecuadas y oportunas.

Para el modelo singapurense el objetivo fundamental de hacer de las escuelas Comunidades de Aprendizaje Profesional es perfeccionar la práctica docente con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Sistema de evaluación del profesor

Como se señaló en la tercera de las tres grandes ideas, los resultados de los estudiantes son el principal indicador del éxito o fracaso del programa, lo que en la práctica se ejecuta por medio de seguimiento de datos que permiten comparar e identificar las áreas débiles y que, por tanto, requieren de mayor atención. No existe una evaluación individual de cada profesor, sino que –siguiendo con la lógica de las CAP– lo que hay es una valoración grupal acerca de cómo está funcionando la CAP en cada escuela.

Historia e institucionalidad detrás de la estrategia

Singapur es una pequeña isla con una población de cerca de 5 millones, y un sistema educativo que contiene 360 escuelas, casi todas públicas. Fuera de la región euro-americana, Singapur es el único caso conocido donde se han implementado Comunidades de Aprendizaje Profesional a gran escala a través de una iniciativa dirigida por el Estado (Lee y Lee, 2013). Existe allí un sistema sumamente centralizado de educación, siendo el Instituto Nacional de Educación la única institución formadora de docentes. Hay también una serie de Academias especializadas en diferentes ámbitos concernientes al desarrollo profesional de los profesores. Entre estas se encuentra la Academia de Profesores de Singapur (AST, por sus siglas en inglés), especializada en perfeccionar el conocimiento de diferentes asignaturas, así como de llevar a cabo la misión de hacer de las escuelas Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).

De acuerdo a Hairon y Dimmock (2011) las escuelas del país se reparten entre cuatro zonas –Este, Oeste, Norte y Sur– dentro de las cuales existen los *clusters* que reúnen a entre 12 y 14 escuelas, cada uno con un Superintendente a cargo. Cada cluster contiene escuelas tanto de primaria como de secundaria. Entre sus funciones se encuentra la mediación entre los directores y las escuelas con el Ministerio de Educación

Aunque el programa de las CAP se inició hace sólo seis años, los antecedentes del mismo se remontan a 1997, cuando Singapur inició una reforma integral de su sistema educativo bajo el lema *Thinking Schools, Learning Nation*. La reforma apuntaba a tres objetivos centrales: (1) desarrollo e innovación curricular, (2) más autonomía en los procesos pedagógicos y (3) mejora en la competencia de los profesores. Estos tres objetivos iban en la dirección de brindar mayor libertad de acción a directores y profesores con el fin de fomentar el desarrollo e innovación pedagógica a partir de la escuela.

Un momento relevante para las políticas de desarrollo profesional fue el establecimiento de la Red de Profesores o *Teachers Network* (TN) en 1998, una unidad dentro de la División de Desarrollo (DD) del Ministerio de Educación y Formación. Ambas entidades fueron fusionadas en 2010 una sola, formándose la Academia de Profesores de Singapur (AST). El objetivo del TN fue fomentar el desarrollo profesional docente y construir una fraternidad de profesores reflexivos dedicados a ejecutar prácticas de excelencia a través de una red de apoyo e intercambio profesional. El TN es visto como un hito en la educación de Singapur puesto que fue el encargado de fomentar el enfoque desde abajo hacia arriba, como queda evidenciado en su lema "Para los maestros, por los maestros" (MOE 2005, en Hairon y Dimmock, 2011).

De la mano del TN, desde el año 2000 se fueron implementando prácticas y programas tales como Estudios de Lecciones (Lesson Study), Círculos de Aprendizaje e instancias de Investigación-Acción, las cuales sirvieron de plataforma para el lanzamiento de las CAP (Lee et al., 2013). De ellos, lo que más contribuyó a consolidar la creación de un marco de aprendizaje colaborativo entre los maestros, fueron los Círculos de

Aprendizaje, donde los profesores trabajan en pequeños grupos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Hairon et al., 2014). Estas iniciativas sirvieron de plataforma para el posterior lanzamiento de las CAP en 2009.

El inicio formal de las CAP sirvió, más que nada, para hacer que estas abarcaran a toda la escuela y todo el sistema bajo la dirección del Estado (Hairon et al., 2014). El objetivo era elevar la calidad de los maestros a través del fomento de la colaboración entre los profesores al interior de las escuelas (Hairon et al., 2014; Lee y Lee, 2013; Lee et al., 2013). Tras esto, existía un fin mayor: equilibrar los resultados de aprendizaje expresados en las calificaciones internas y en los tests externos, con el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo las llamadas "habilidades blandas". Esto requería de profesionales que, además de estar comprometidos con el desarrollo curricular, fueran también receptivos a prácticas innovadoras (Hairon y Dimmock, 2011).

Bajo la dirección de la AST desde 2010, el compromiso del Ministerio de Educación de Singapur ha consistido en hacer que todas las escuelas del país adopten un modelo de CAP como el principal medio de desarrollo profesional docente. Esto, con la esperanza de que los profesionales de la enseñanza sean receptivos a las prácticas innovadoras y participen activamente y de forma continua en el desarrollo curricular y la innovación. Se espera así, que los profesores aprendan de manera colaborativa con el fin de alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes. La AST se apoya, a su vez, en otras academias de profesores e institutos de lenguaje y se complementa con redes de comunidades de aprendizaje entre escuelas.

En un principio se lanzó el programa de CAP en una fase piloto, aplicándolo en 51 escuelas de la zona oriental de Singapur. Posteriormente, las fases 1, 2 y 3 ocurridas en los años 2010, 2011 y 2012 respectivamente completaron la ejecución del proceso de implementación del programa (Lee et al., 2013; Lee y Lee, 2013). Así, en 2013 casi todas las escuelas de Singapur, es decir, más de 300, forman parte de esta iniciativa (Lee et al., 2013).

El proceso de implementación a nivel de escuela y de sistema fue relativamente fácil debido al tamaño reducido de la isla de Singapur y a las sólo 360 escuelas existentes en el país. A ello se debe añadir que estamos en presencia de un sistema educativo centralizado y jerárquico. Aunque hasta 2014 no todas las escuelas se habían incorporado al programa, en todas se puso a disposición de los profesores una hora semanal para que estos realicen diálogo profesional enfocado en la enseñanza y el aprendizaje (Hairon et al., 2014)²². Es en esta instancia donde cada *Equipo de Aprendizaje* hace uso de las tres herramientas mencionadas anteriormente: el Estudio de Lecciones, Investigación-Acción y los Círculos de Aprendizaje (Hairon et al., 2014).

²² Esta hora semanal consiste en la sesión de trabajo de los participantes en los Equipos de Aprendizaje. Como complemento a lo anterior, Darling-Hammond (2008) sostiene que en Singapur los profesores disponen de 20 horas semanales para trabajar colaborativamente con otros profesores, realizar observación de clases, etc. Es posible que la realidad consista en que, existiendo la hora semanal establecida y fija, existan múltiples instancias informales en que los profesores colaboran unos con otros, aunque la cantidad de horas dedicadas a ello sea difícil de cuantificar.

Cada *Equipo de Aprendizaje* debe también hacerse parte de un proceso de mejora continua infundido por las CAP por medio de: uso de datos para identificar las necesidades de los estudiantes; estudio y análisis de investigaciones de los propios profesores; reflexión rigurosa y guiada; uso de la investigación y conocimiento profesional para tomar buenas decisiones; experimentación conjunta de nuevas prácticas de enseñanza; seguimiento y evaluación de las mismas, etc.

Lo que comenzó como una suerte de movimiento a comienzos de la década del 2000, debió transformarse en 2009 -tras el anuncio del Ministerio de Educación- en una política oficial. Ello exigió una delimitación conceptual clara y apropiada con el fin de alcanzar una implementación coherente. Así, se generó una discusión significativa sobre las CAP en Singapur, lo que requirió de una investigación crítica sobre la conceptualización y construcción de éstas y sobre la comunicación con las escuelas durante el proceso (Lee y Lee, 2013).

Finalmente, es necesario hacer mención a la particularidad de la institucionalidad de las CAP de Singapur. Aunque el sistema de educación de Singapur es altamente centralizado, la implementación de las CAP se encuentra en un punto medio entre la centralización y la autonomía (Hairon et al., 2014). Por una parte, el Estado organizó el programa en *Equipos de Aprendizaje* supervisados por un *Equipo de Coalición*, y dispuso de una hora semanal para el funcionamiento de las CAP. Por otra, existe libertad de elección para los *Equipos de Aprendizaje* sobre las herramientas a utilizarse.

Para Lee y Lee (2013) la Academia de Profesores de Singapur (AST) también refleja esta bipolaridad, pues busca brindar coherencia a la política de las CAP a nivel de sistema, pero también es abierta en la observación de las directrices para la implementación del programa en las escuelas. La institución ha dado autonomía a las directivas de las escuelas para asegurar que las CAP se implementen siempre en función del aprendizaje de los estudiantes. La tendencia a la estandarización no se evidencia del todo en la práctica. Las escuelas tienen la opción de no colaborar con la AST si lo consideran pertinente, optando en cambio por un modelo diferente.

Estructura organizacional de las CAP

A continuación se presenta un resumen de la estructura que soporta el sistema de CAP de Singapur:

- Ministerio de Educación: el Ministerio actúa por medio de la Academia de Profesores de Singapur.
- Academia de Profesores de Singapur (AST): formada en 2010 a partir de la fusión entre la Red de Profesores (Teachers Network) y la División de Desarrollo del Ministerio de Educación, es la institución clave en la implementación de las CAP, puesto que tiene la responsabilidad de hacer de

cada escuela de Singapur una CAP. Más abajo se observa un cuadro resumen que detalla los ámbitos de acción de la AST.

- Escuelas:
 - o Equipos de Aprendizaje: entendidos como agrupaciones de profesores al interior de las escuelas que imparten clases en un mismo grado, o bien enseñan la misma materia. Estos grupos juegan el papel de profundizar la comprensión y aumentar las competencias, utilizando principalmente las siguientes herramientas de aprendizaje: Círculos de Aprendizaje, Investigación-Acción y Estudio de Lecciones.
 - o Equipo de Coalición (Coalition Team): compuesto por las personas clave del equipo de gestión de la institución, como son el Director, el Subdirector y el Promotor del Equipo Escolar (School Staff Developer), quienes proporcionan las estructuras y la cultura adecuadas para apoyar a las CAP. El último de estos profesionales cumple la función de asegurar de que el desarrollo profesional docente responda a las necesidades de los profesores y a las metas que se propone cada escuela.

Academia de Profesores de Singapur (AST)

Misión y Visión	<p>Misión: Construir en el cuerpo docente una cultura de excelencia profesional centrada en el desarrollo integral del niño.</p> <p>Visión: Ser la Academia líder en la formación de excelencia profesional.</p>
Principales funciones	<p><u>Defender el ethos de la profesión docente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una identidad profesional distintiva en fraternidad. • Fortalecer el compromiso de los profesores de ser modelos respetables en la sociedad. • Preservar el rico patrimonio de la educación de Singapur. <p><u>Construir una Comunidad de Profesionales</u></p> <p>Facilitar la formación de comunidades de aprendizaje en red, que proporcionen plataformas valiosas para que los maestros colaboren y co-creen conocimientos profesionales, que a su vez forjen y fortalezcan una cultura dirigida por el maestro de aprendizaje profesional.</p> <p>Permitir que nuestros maestros se reúnan y aprendan profundamente sobre cuestiones pedagógicas por medio de la</p>

	<p>Comunidad de Aprendizaje en Red basada en asignaturas.</p> <p>Reunir a educadores para que investiguen problemas específicos de la práctica docente a través de las Comunidades de Aprendizaje en Red enfocadas en los roles de la escuela y en intereses particulares.</p> <p>Apoyar y gestionar programas específicos dirigidos a profesores.</p> <p>Apoyar el crecimiento profesional y la excelencia</p> <p>Apoyar el desarrollo profesional de los docentes a través de talleres y eventos dirigidos a diferentes grupos de educadores.</p> <p>Fomentar las cualidades de los maestros como líderes pedagógicos, mentores y compañeros de la comunidad a través de varios eventos de desarrollo profesional.</p> <p>Servir como catalizador para la defensa de la excelencia profesional de los maestros a través de la premiación de los educadores sobresalientes.</p>
<p>Investigación en áreas de interés</p>	<p>Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, Ciencias y Humanidades</p> <p>Prácticas Pedagógicas de Matemáticas, Ciencias y Humanidades</p>
<p>Áreas de investigación prioritarias</p>	<p>¿En qué medida los profesores logran centrarse en el alumno y a la vez realizar las evaluaciones según lo dispone la Filosofía de la Evaluación (Assessment Philosophy)? ¿Qué hay detrás de toda brecha entre la filosofía adoptada y la práctica de aula? ¿Cuál es el impacto en el aprendizaje del estudiante (en las áreas cognitiva y no cognitiva) cuando los maestros promulgan prácticas alineadas a la Filosofía de Evaluación?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias eficaces que los maestros de Humanidades / Ciencias / Matemáticas utilizan para desarrollar una comprensión conceptual del estudiante?</p> <p>¿Cuáles son las características de la educación diferenciada en clases de Ciencias / Humanidades / Matemáticas que responden a las necesidades de los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las características y capacidades de los docentes eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas académicas?</p> <p>¿En qué medida el currículum actual de Singapur coincide con el currículum prescrito respecto a:</p> <p>las creencias de los profesores en el uso de un enfoque sobre el aprendizaje basado en la investigación para enseñar las asignaturas de Ciencias / Humanidades?</p> <p>la comprensión del marco de indagación de las áreas de Ciencias / Humanidades?</p>

Sitio Web	www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg
-----------	--

Recursos complementarios

Comunidades de Aprendizaje en Red

Las Comunidades de Aprendizaje en Red son consideradas un mecanismo clave de aprendizaje profesional para los maestros de Singapur. En ellas los profesores de las diferentes escuelas se unen en una red profesional para dedicarse a actividades de desarrollo decididas y permanentes. En base a la información que aporta la literatura, en combinación con la experiencia profesional de cada profesor, estas comunidades tienen por objetivo el aprender con otros, unos de otros, y en nombre de los demás para co-construir conocimiento y habilidades de enseñanza y aprendizaje. El fomento significativo y útil de las conexiones entre profesionales de diferentes escuelas permite a los profesores aprovechar las diversas experiencias de sus colegas, de modo de producir mejoras en la enseñanza y aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje en red pueden abordar temas diversos, tales como los roles dentro de la escuela o los contenidos de las asignaturas. Por ejemplo, la *AST Subject Chapters* es dirigida por los *Master Teachers* de Singapur y su fin es mejorar las pedagogías y prácticas de instrucción entre los profesores de asignaturas. La red *School Staff Developer* y la *Senior Teachers-Lead Teachers* son redes que, entre otras cosas, buscan fomentar el desarrollo de profesores líderes capaces de compartir las mejores prácticas sobre el aprendizaje profesional.

Círculo de Aprendizaje

El Círculo de Aprendizaje es una herramienta de colaboración utilizada por un grupo de entre cuatro a ocho profesores que se reúnen para participar en un diálogo crítico y reflexionar sobre cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Singapur entiende la reflexión y el diálogo como dos habilidades clave en todas las etapas del ciclo del Círculo de Aprendizaje. La reflexión lleva a conversaciones significativas y proporciona oportunidades para esclarecer supuestos propios de cada individuo y desafiar las preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A través de un diálogo efectivo, los miembros llegan a un entendimiento común sobre los problemas planteados y discutidos.

Los Círculos de Aprendizaje abogan activamente por una suerte de amistad crítica. Un amigo crítico profundiza en los problemas, haciendo preguntas que traen a la superficie conocimiento tácito y explícito. Para ello es esencial estar en presencia de un ambiente de confianza y respeto mutuo que permita traer a colación las teorías y suposiciones personales de cada miembro.

Investigación-Acción

En cada escuela financiada con fondos públicos, el Ministerio de Educación ha tomado medidas para capacitar a los profesores investigadores de modo que sean capaces de realizar Investigación-Acción orientada a mejorar la práctica. En 2006 el Ministerio de Educación puso en marcha el esquema de Investigación Activista (RA, por sus siglas en inglés) para proporcionar formación profesional adicional a los maestros seleccionados. Se espera que estos profesores, mediante Investigación-Acción, logren examinar cómo las prácticas introducidas en la escuela contribuyen o no a una enseñanza y aprendizaje significativos. El objetivo de la RA es la construcción de capacidades, aumentar la valoración de la investigación en todas las escuelas de Singapur, y apoyar el desarrollo de las escuelas como CAP (Hogan et al., 2011). Esto último se logra por medio de la práctica de la Investigación-Acción en las instancias de trabajo de los Equipos de Aprendizaje, la que es orientada justamente por los profesores investigadores.

Evaluación del programa

En 2010 se realizó la primera evaluación al programa de las CAP de Singapur. Ésta se centró en determinar los efectos del programa sobre las 51 escuelas donde se aplicó el plan piloto. Sus resultados evidencian que la implementación de las CAP no ha estado exenta de dificultades. Según esta evaluación, existen tres desafíos asociados a la aplicación de las CAP: (1) la carga de trabajo de los docentes; (2) la ambigüedad de los procesos y la eficacia de las CAP, y (3) la estructura de trabajo jerárquico (Hairon y Dimmock, 2012).

El primer desafío, según Hairon y Dimmock (2012) es comprensible teniendo en cuenta que la enseñanza de los docentes y el trabajo no docente se ha ampliado e intensificado cada vez más, no sólo en el contexto de Singapur. La falta de tiempo es percibida como el principal problema para el adecuado desarrollo de las CAP. Encontrar tiempo dentro de un día escolar para discutir la implementación de nuevas prácticas es difícil para los profesores (Hairon et al., 2014). En tales condiciones es comprensible que los profesores prioricen la enseñanza por sobre el desarrollo profesional. Esta mentalidad se hace más justificable cuando se percibe que el desarrollo profesional ejerce poco impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje del día a día (Hairon y Dimmock, 2012).

El segundo desafío dice relación con la ambigüedad en el concepto, los procesos y la eficacia de las CAP. Un ejemplo de esta ambigüedad se observa en la falta de claridad sobre la articulación de los *Equipos de Aprendizaje* y el *Equipo de Coalición*. Cada escuela debió idear su propia manera de coordinar ambos equipos (Hairon y Dimmock, 2012). La falta de experiencia en políticas basadas en la escuela también contribuyó a que profesores y directores tuvieran la sensación de situarse sobre un terreno desconocido. Esta ambigüedad contribuyó a que los profesores no priorizaran su participación en las CAP.

El tercer desafío refiere a la centralización del sistema educativo. El argumento clave que se plantea es que la cultura de trabajo jerárquico imperante en Singapur socava el espíritu de autonomía, que es una característica integral de las CAP. La cultura de "comando y control", la dependencia de las jerarquías, y el fuerte respeto por la autoridad, plantea desafíos particulares para los profesores y directores de centros encargados de la ejecución de las CAP a nivel de la escuela (Hairon y Dimmock, 2012).

En la evaluación piloto, los profesores reconocieron que los estilos de liderazgo, y el predominio de la gestión centralizada, han sido obstáculos para las CAP a nivel de sistema (Lee et al., 2013). Como afirman Hairon y Dimmock (2012), los conocimientos y habilidades de liderazgo son cruciales para convencer y motivar a los profesores de que las CAP son un apoyo clave para que sus prácticas profesionales y su enseñanza sean más eficaces, y que las CAP pueden sustituir y reformar las prácticas existentes, en lugar de ser vistas simplemente como trabajo adicional.

Otro estudio, basado en aplicación de cuestionarios y observaciones etnográficas fue llevado a cabo entre los años 2012 y 2015. Éste ha arrojado ya algunos resultados, aunque está pendiente su publicación final²³. De acuerdo a las respuestas dadas por profesores de 96 escuelas de Singapur, aquellos maestros que más trabajaron en base al aprendizaje colaborativo y que utilizaron activamente el tiempo destinado a las CAP para reflexionar conjuntamente, reportaron más altos niveles de compromiso con las CAP que los que reportaron lo contrario (Lee et al., 2013).

Estos resultados fueron confirmados posteriormente al realizarse observaciones etnográficas a *Equipos de Aprendizaje* cuyos profesores habían respondido previamente la encuesta. De los once equipos observados, cuatro habían reportado altos niveles de compromiso con las CAP y siete reportaron bajos niveles de compromiso. Los resultados de la observación muestran que aquellos equipos comprometidos demostraron altas capacidades de diálogo reflexivo. Mientras en ambos grupos de equipos se observó compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, algunos de los equipos con bajo compromiso fueron observados usando el tiempo destinado a las CAP en asuntos de administración departamental y/o expresaron solo limitadamente divergencias con el líder del equipo (Lee et al., 2013).

²³ Referencia del proyecto final: Lee et al., *A Value-Mediated Approach to Profiling Professional Learning Communities in Singapore Schools*.

Modelo III: Cursos de Formación Continua de Costa Rica

Descripción y objetivos de la oferta

El Centro Nacional de Didáctica (CENADI) del Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó entre los años 1988 y 2007 cursos de capacitación de modalidad presencial, que buscaban reforzar los conocimientos de los docentes participantes, desarrollar la capacidad de toma de decisiones, reconocer las necesidades en otras prácticas y propuestas y, , generar un nivel de satisfacción que motivara el perfeccionamiento constante, que además fuera transmitido en su lugar de trabajo (Antúnez, Imbernon, 2006).

Este proceso finalizaba con un seguimiento a los docentes una vez terminadas las actividades de capacitación. El CENADI se encargó además, de realizar una evaluación del proceso de capacitación, a fin de reconocer debilidades y así realizar sugerencias que permitieran fortalecer el programa de formación (Cartín, 2010).

El proceso de formación permanente para el personal docente tenía los siguientes propósitos (Antúnez, Imbernon, 2006, pp. 100-101):

- Propiciar la puesta en práctica de los conocimientos, técnicas y estrategias identificadas como indispensables para la labor en el aula. Desarrollo de capacidades para identificar y aplicar con eficacia estrategias adecuadas a situaciones educativas particulares.
- Favorecer la reflexión y el análisis del quehacer docente, para fortalecer la toma de decisiones fundamentadas.
- Desarrollar la capacidad de relacionar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación personal y profesional.
- Mejorar la práctica docente y por ende de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Historia e institucionalidad detrás de la estrategia

Estudios realizados a comienzo de los años ochenta en Costa Rica reflejaron un deterioro en los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes, y dentro de las causas se evidenció un abandono en el ejercicio profesional de los docentes (La Gaceta, 1983).

Para poder intervenir en esta situación, en diciembre de 1988, se creó bajo la dependencia directa del Ministerio de Educación Pública, el Centro Nacional de Didáctica cuyo objetivo principal era promover el aprendizaje y desarrollo del personal en servicio del MEP.

Según el Decreto de la Creación del Centro Nacional de Didáctica (La Gaceta, 1983) las funciones principales del CENADI eran:

- Establecer la coordinación necesaria, mediante su planificación y organización, de todos los esfuerzos institucionales dedicados a apoyar la labor docente en el aula.
- Promover la investigación acerca de los fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conducentes a establecer innovaciones que, a su vez, propicien un cambio cualitativo.
- Propiciar el diseño, experimentación y producción de recursos didácticos que coadyuven en la labor docente.
- Favorecer la formación continua del personal del sistema educativo de conformidad con los requerimientos cuantitativos y cualitativos y, por medio de la utilización de diversos medios, en especial, sistemas a distancia y por cogestión.

Entre las acciones realizadas por el CENADI para fortalecer el desarrollo profesional, destaca la implementación de sus cursos de capacitación, la que se detalla a continuación.

Estructura organizacional: roles y responsabilidades

Instancias del Ministerio de Educación de Pública

Cada provincia de Costa Rica tenía una Dirección Provincial de Educación que correspondía a la unidad representativa e integradora del sistema educativo (La Gaceta, 1994). Ésta a su vez se dividía en direcciones regionales, que eran las agencias encargadas del grupo de escuelas pertenecientes a su jurisdicción territorial.

Ambas direcciones tenían como objetivo fundamental velar por el buen funcionamiento de los servicios educativos a nivel local.

Por su parte, las direcciones regionales se encontraban divididas en unidades territoriales menores, los circuitos educativos²⁴, que estaban compuestos por un grupo de escuelas de su jurisdicción territorial.

Es decir, toda escuela de Costa Rica formaba parte de un circuito educativo, el que a su vez dependía de una dirección regional que estaba dentro de una dirección provincial.

Proceso de capacitación

El proceso de capacitación se llevaba a cabo en distintas etapas, las que involucraban instancias del Ministerio de Educación Pública a nivel regional y del Centro Nacional de Didáctica a nivel central, además, de las actividades propias que se desarrollaban al

²⁴ Inicialmente se llamaron circuitos escolares.

interior de las escuelas.

En el siguiente diagrama se resume el proceso de capacitación.

Figura 2: Resumen proceso de capacitación



Instituciones formadoras

Las instituciones formadoras eran las encargadas de elaborar la oferta de los cursos de capacitación. Estas instituciones, dentro de las cuales se encontraban universidades públicas, universidades privadas y organizaciones gremiales, mantenían convenios interinstitucionales o eran instancias internas del MEP, y poseían formadores con conocimientos específicos en diversas áreas del conocimiento (Antúnez, Imbernon, 2006).

Estas instituciones participantes difundían una serie de cursos que a juicio de especialistas consideraban pertinente ofrecer, a fin de renovar los conocimientos generales y particulares de las distintas áreas del saber.

Departamento de Desarrollo Educativo y Circuitos Escolares

Los departamentos de desarrollo educativo y los circuitos escolares eran los encargados, a nivel regional, de difundir en los establecimientos educacionales los cursos ofertados por las instituciones formadoras participantes.

Los departamentos de desarrollo educativo correspondían a un departamento de las Direcciones Regionales²⁵, entre sus funciones se encontraba (La Gaceta, 1994):

²⁵ Este departamento no está vigente.

- Determinar las necesidades de capacitación y de actualización del personal docente y desarrollar acciones propias conducentes a su satisfacción o requerir la colaboración de las autoridades regionales, provinciales o nacionales.
- Determinar las necesidades de formación del personal docente e informarlo a sus superiores.

Por su parte, los circuitos están a cargo de un asesor supervisor, que es el jefe inmediato de todos los directores y directoras de los Centros Educativos correspondientes a su jurisdicción escolar. Entre las funciones que el supervisor²⁶ tenía se encuentran (La Gaceta, 1994):

- Asesorar a los directores de las instituciones educativas de su jurisdicción en la correcta interpretación de la política educativa, los planes, los programas y las disposiciones emanadas de los niveles nacional, provincial y regional, para su adecuada ejecución.
- Organizar actividades de asesoría y actualización del personal, previa determinación de las necesidades reales, haciendo uso de personal idóneo de su propia circunscripción territorial o requiriendo la colaboración de funcionarios regionales, provinciales o nacionales.

Las escuelas

Al interior de las escuelas se realizaba un proceso de diagnóstico que permitía identificar las necesidades y/o debilidades de sus docentes. Este proceso era realizado por los directores de las instituciones educativas, y a través de él, se determinaban cuáles eran los cursos ofertados que presentaban una oportunidad para subsanar las debilidades encontradas al interior de la escuela.

Una vez conocida la oferta, los directores junto a sus docentes elegían los cursos en los cuales se inscribirían.

Dirección regional

La Dirección Regional era quien recopilaba la información de las inscripciones y la hacía llegar al Departamento de Desarrollo Profesional del CENADI.

Dentro de las funciones de las Direcciones Regionales ²⁷se encontraban (La Gaceta, 1994):

- Velar por el mejoramiento continuo de los servicios educativos que se brinden en su jurisdicción.
- Establecer las acciones necesarias para asegurar la prestación oportuna de los servicios educativos en la región.

²⁶ En la actualidad algunas de sus funciones han sido modificadas.

²⁷ En la actualidad algunas de sus funciones han sido modificadas.

- Dirigir procesos de investigación y planificación requeridos para sustentar el desarrollo educativo de la región.
- Gestionar la participación de los Gobiernos Locales en su jurisdicción, de las autoridades públicas y de las privadas, como apoyo al sistema educativo.

Departamento de Desarrollo Profesional del CENADI

Una vez realizadas las inscripciones de los docentes a los distintos cursos ofertados, el departamento de desarrollo profesional se comunicaba con las distintas instituciones formadoras participantes, y así se llevaba a cabo el proceso administrativo de los cursos que se impartían.

El Departamento de Desarrollo Profesional, era uno de los cuatro departamentos con los que nace el CENADI. En sus inicios era considerado como el departamento del cual debían emanar las directrices de coordinación de la formación, capacitación y actualización a nivel nacional, del personal que laboraba en el MEP (MEP, 2003).

Equipo regional de capacitación

Una vez finalizados los cursos, el equipo regional de capacitación era el encargado de realizar un seguimiento de las prácticas del docente capacitado, para monitorear la aplicación de las actividades de capacitación al aula (MEP, 2001). Esto lo hacía mediante visitas a las escuelas y observaciones de aula.

El equipo regional de capacitación estaba constituido por los directores regionales, directores del departamento de desarrollo educativo, asesores regionales específico, asesores supervisores, directores de las instituciones educativas (MEP, 2001).

Evaluación del proceso de capacitación

Para estimar el efecto que tenía este proceso de capacitación, el CENADI realizó una evaluación que tuvo como propósitos (Antúnez, Imbernon, 2006):

- La valoración de las prácticas educativas que desarrollan los docentes en el aula.
- El replanteamiento de la práctica docente y en consecuencia una mejoría en el desempeño personal y profesional.
- La comprensión del espacio de aula como oportunidad para administrar eficientemente el aprendizaje en y con los estudiantes.
- El registro de experiencias que permitan fortalecer la práctica educativa a partir de un proceso de formación y actualización permanente.

Objetivos generales de la evaluación:

1. Valorar las fortalezas y debilidades del plan de capacitación que apoye la toma de decisiones en el marco de las necesidades de formación y actualización docente.
2. Analizar los niveles de logro alcanzado con respecto al Plan de Capacitación propuesto.
3. Evaluar el impacto de los procesos de capacitación en función de la calidad y pertinencia dentro de la cotidianidad docente.

Objetivos específicos de la evaluación:

1. Detectar las fortalezas y debilidades del plan de capacitación, para realimentar los futuros procesos de capacitación.
2. Determinar los niveles de logro a través de instrumentos que recopilen las percepciones de los docentes con respecto al aporte de su participación en la oferta de cursos en función de una mejoría en su desempeño profesional.
3. Valorar la transferibilidad de los conocimientos adquiridos en las actividades de capacitación en el desempeño de sus labores cotidianas.
4. Elaborar informes sobre la gestión desarrollada en los procesos de capacitación.

Modelo utilizado en la evaluación

Para la realización del seguimiento se utilizó un modelo de evaluación a mediano plazo, éste cubrió períodos estratégicos, que permitió determinar la aplicación que realizaron los capacitados de los aprendizajes adquiridos durante el proceso de capacitación, estuvo enmarcada dentro de un período comprendido entre tres meses y menos de seis meses.

El modelo utilizado fue una adecuación del modelo de Kirkpatrick, que se posee 4 niveles (Antúnez, Imbernon, 2006, pp. 103-104):

NIVEL I, de Reacción o satisfacción. Durante la capacitación, se debe reunir información de los participantes para asegurar la relevancia del material presentado y la efectividad de las técnicas de capacitación utilizadas y si se ha satisfecho las necesidades de los participantes. Se revisa también la adecuación de contenidos, el dominio del instructor, el manejo del tiempo de parte del instructor, claridad de exposición, aspectos útiles y menos útiles, por medio de cuestionarios.

NIVEL II, Aprendizaje. Al principio, es útil recolectar datos básicos de los participantes, tanto de su nivel de conocimientos y habilidades, como de sus expectativas respecto a la capacitación. Estos datos pueden utilizarse para evaluar si se ha conseguido mejorar el conocimiento y las habilidades. En otros términos, en qué medida los participantes han realmente aprendido.

NIVEL III, Aplicación o transferencia. Además, el seguimiento sistemático de los participantes, dentro de su lugar de trabajo, permite evaluar la efectividad de la

capacitación, es decir, si utilizan bien sus nuevas habilidades, descubrir deficiencias que aún persistan en su desempeño y planear capacitación adicional o refuerzos dentro del trabajo.

NIVEL IV, Resultados: cuyo propósito es determinar el impacto operacional que ha producido una acción de capacitación, ¿Cuáles han sido los beneficios para la organización? Ver indicadores de calidad educativa y de impacto.

Debido a las altas necesidades que se requiere para cumplir el nivel II, este no se implementó en la evaluación, dado que hubiese sido necesario contar con personal especializado en múltiples temáticas en concordancia con cada caso desarrollado, y el Departamento de Desarrollo Profesional no contaba con el personal requerido. Por otro lado, debido a que implicaba una evaluación a largo plazo, tampoco fue posible realizar el nivel IV del modelo.

Para la recolección de la información se utilizaron cuestionarios, observación y entrevistas, que se aplicaron antes y después de la realización de los cursos.

La evaluación realizada arrojó las siguientes limitaciones del proceso de capacitación (Antúnez, Imbernon, 2006):

1. Poco compromiso de algunas Direcciones Regionales para la divulgación de la oferta.
2. Designación de algunos funcionarios regionales poco idóneos para el proceso de matrícula de los cursos.
3. Poco interés de algunos directores de instituciones para permitir que sus docentes participaran en el proceso de capacitación.
4. Desconocimiento de los encargados de coordinar en las instituciones formadoras sobre los procedimientos administrativos de los requisitos para el llenado de la documentación requerida para la fase de la certificación.
5. Altos costos producto de las alianzas con las instituciones formadoras externas al MEP.

Por otro lado, dentro de las fortalezas del programa destacan:

1. Que la oferta respondiera a las necesidades de los diferentes actores del sistema.
2. Su gratuidad y voluntariedad
3. Las metodologías participativas y constructivistas implementada
4. Que los cursos fueran considerados en la carrera profesional.

Mientras estuvo vigente el CENADI impartió, entre otros, los siguientes cursos (Cartín, 2010):

- Ejes y temas transversales en el currículo costarricense

- Manejo de grupo
- Adecuaciones curriculares
- Legislación educativa. Inteligencias múltiples
- Elaboración de material didáctico para primer ciclo
- Estrategias para la implementación de las adecuaciones curriculares
- Educación para la salud física, emocional y psicológica
- Elaboración de material didáctico para II ciclo
- Leyes y Reglamentos. Investigación e innovación educativa
- Orientaciones metodológicas para el trabajo docente con padres de familia
- Educación andragógica. Método natural integral
- Atención a problemas de aprendizaje
- Narración oral y escénica: el arte de contar cuentos.

Modelo IV: Centro de Formación de Asociaciones de Escuelas de Portugal

Descripción general de la oferta de formación continua en Portugal

En Portugal existen dos tipos de modalidades de desarrollo profesional docente: la formación especializada y la formación continua. La primera, se entiende como un tipo de formación complementaria que permite a los profesores capacitarse en funciones educativas necesarias para el trabajo dentro de las escuelas, tales como educación especial, administración escolar u orientación educativa. Estos cursos deben tener una duración mínima de 250 horas y puede accederse a ellos sólo después de cinco años de ejercicio profesional. La segunda de las modalidades, que es la de nuestro interés, constituye un derecho y un deber de todo profesor y –al estar vinculada a la carrera docente- tiene el objetivo de permitir su movilidad profesional y progreso en la carrera, así como actualizar sus conocimientos y competencias (“Continuing Professional”, s.f).

Portugal desarrolla distintas estrategias de formación continua: cursos de formación, talleres, círculos de estudio, cursos de corta duración y, en ciertas ocasiones, internados y proyectos. Son diferentes entidades las que organizan la formación continua. Una de ellas son las instituciones de educación superior, que se orientan principalmente a la realización de cursos de corta duración. Están también los Centros de Formación de las Asociaciones Profesionales o Científicas sin fines de lucro, y los servicios centrales del Ministerio de Educación y Ciencia. Estos últimos se enfocan en áreas consideradas relevantes para el desarrollo del sistema educativo en su conjunto. Finalmente y respondiendo a las necesidades más locales, están los Centros de Formación de Asociación Escuelas (CFAEs), de base municipal e intermunicipal constituidos por escuelas y jardines infantiles asociados para este fin (Almeida, 2014). Dado que cerca de un 80% de la formación continua se lleva a cabo en estos centros (A. Lopes, comunicación personal, junio de 2015)²⁸, el interés de este modelo estará centrado en describir su funcionamiento y su sistema de organización.

La acreditación de las entidades formadoras, de los formadores y de las actividades de formación es responsabilidad del Consejo Científico-Pedagógico de Formación Continua. Este último es una entidad ligada a la Universidad de Minho que se rige por reglamentos internos establecidos por el mismo Consejo y que luego son aprobados por el Ministerio de Educación (“Conselho Científico”, s.f). Existen otros dos dispositivos de control que garantizan la calidad de la formación. Uno es el seguimiento realizado durante el transcurso del año por parte de la Dirección General de Administración Escolar, y el otro es una evaluación externa, a cargo de la Inspección General de Educación y Ciencia. Los cursos cortos –de entre tres y seis horas– son impartidos, reconocidos y certificados por las instituciones de formación (“Continuing Professional”, s.f).

Para ascender durante el ejercicio de la profesión, los profesores deben asistir y aprobar 25 horas hasta el quinto grado y 50 horas en los restantes, ya sea de

²⁸ Lopes, Amélia es académica e investigadora de formación continua en Portugal.

modalidades de formación continua, o bien, de cursos de formación especializada.

Estructura y funcionamiento de los Centros de Formación de Asociación de Escuelas (CFAEs)

Creados en 1992, los CFAEs son entidades territoriales descentralizadas y con un alto nivel de autonomía, aún cuando el sistema educativo portugués es centralizado. Estos se definen como centros locales de base municipal e intermunicipal que reúnen a los líderes pedagógicos de varios niveles de educación, quienes deben asegurar y ejecutar los recursos financieros disponibles (Canário, 1994, citado en Pova, 2014).

De acuerdo a Pova (2014) cada centro es resultado de la asociación de todas las escuelas con cercanía geográfica, incluyendo las de nivel parvulario, primario y secundario. La cantidad de escuelas asociadas es variable, aunque su número se aproxima a las 15 escuelas por centro. A su vez, los cerca de 90 centros se organizan en redes regionales, que incluyen varios CFAEs. La sede de los CFAEs debe ser una de las escuelas que lo componen, a la que le compete la administración de los fondos del centro. De esta forma cada CFAE se encuentra acoplado a una escuela-sede en la medida que esta representa financieramente al centro, asumiendo la personalidad jurídica de dicha escuela.

Los CFAEs son dirigidos por una Comisión Pedagógica, compuesta por los directores de las escuelas asociadas, y un director del centro, quien es la máxima autoridad técnico-administrativa. Este preside las reuniones de la Comisión Pedagógica y les propone el plan de formación anual, el que tiene que ser aprobado por esta instancia (Mendes, comunicación personal, junio de 2015)²⁹. Los CFAEs apoyan a las escuelas en el diagnóstico de sus necesidades y en la elaboración de los respectivos planes de formación para sus profesores. En función de estos últimos, los CFAEs preparan sus propios planes de acción para ser acreditados por el Consejo.

De acuerdo con las prioridades nacionales, también se han definido algunos programas de educación continua dirigidos por el Ministerio de Educación e implementados por los CFAEs. Han sido relevantes los programas nacionales de formación continua en la enseñanza de Matemáticas, Portugués y las Ciencias Experimentales, los que fueron creados entre 2005 y 2007 para abordar problemas sistémicos (“Continuing Professional”, s.f). Así, los CFAEs deben responder a las necesidades del sistema, de la escuela, de los docentes de la misma, y a su propio proyecto de formación (Lopes et al., 2011, citado en Pova, 2014).

De acuerdo a la conversación sostenida con el Director del CFAE de Sintra, en cada uno de los Centros existen grupos de formadores pertenecientes a las mismas escuelas asociadas que permiten una respuesta formativa de calidad según las prioridades identificadas por las propias escuelas. Solo ocasionalmente, el director puede solicitar algunos profesores externos para apoyar en áreas específicas. También

²⁹ Luís Sérgio Mendes es Director del CFAE de Sintra.

excepcionalmente, el director puede contratar asesores externos que apoyen en la gestión administrativa y financiera, contando además con el apoyo de la escuela-sede.

Asimismo Mendes señaló que las modalidades de formación –que pueden incluir actividades para otros funcionarios de las escuelas y, en algunos casos, para los padres y apoderados no son uniformes, variando de acuerdo a las circunstancias y necesidades. Los talleres, orientados a una formación más práctica, poseen una duración de entre 25 a 50 horas. La mitad del tiempo es de trabajo en la sala de formación y la otra mitad es de trabajo individual. Los cursos son una modalidad más teórica, que se utiliza principalmente para actualizar los aspectos disciplinarios y educativos. Su duración puede ir de 12 a 50 horas, siendo más habituales los de 25 horas. Existen, también, otras modalidades, como los proyectos y los círculos de estudio, pero son menos utilizados e intentan responder a necesidades de formación de grupos reducidos, de no más de siete maestros, que participan en proyectos específicos de sus escuelas.

Los CFAEs deben entenderse como organizaciones innovadoras de carácter estratégico, que pueden contribuir a un mejor desempeño de las escuelas mediante el refuerzo de la autonomía y del profesionalismo de los profesores (Amiguiño y Canário, 1994, citado en Pova, 2014). Hasta hace algunos años en Portugal existía un predominio del modelo escolarizado de formación continua, en que el profesor era visto como un medio de transmisión de contenidos curriculares. Los CFAEs han contribuido a revertir esta situación, puesto que son instituciones particularmente avocadas a la formación en contexto, centrada en la escuela y en las prácticas profesionales (Lopes et al., 2011, citado en Pova, 2014). Esto le ha permitido al profesor transformarse en un sujeto activo en el proceso de formación, integrando diferentes vivencias y experiencias, apropiándose de las influencias externas y reflexionando sobre su propio desempeño (Alves, 2011).

Para Pova (2014), la creación de las CFAEs se justifica por su capacidad de desempeñar múltiples papeles:

- i) Son una innovación de carácter estratégico para el futuro del sistema escolar y de la reconstrucción de la profesión docente.
- ii) Se trata de una estructura intermedia de naturaleza burocrática al servicio de las reformas educativas.
- iii) Promueven dinámicas de transformación educacional de las escuelas.
- iv) Son agencias de formación para la ejecución de programas de financiamiento.
- v) Son parte integrante de los mecanismos de regulación y de control de la profesión docente por parte de la administración.

En buena medida, los CFAEs nacieron y se mantuvieron en el tiempo gracias a los recursos financieros que dispuso la Comunidad Europea. Sin embargo, con el tiempo estos recursos se fueron reduciendo hasta que en 2011 dejaron de existir (Silva, 2012, citado en Pova, 2014). Esta nueva y compleja situación ha afectado de diferentes

modos el funcionamiento de los centros, debiendo en algunos casos fundirse dos centros en uno (Povoa, 2014). Mientras algunos CFAEs han logrado financiarse con recursos de organizaciones e instituciones diversas, otros han debido cargar a los propios profesores formados el costo de los cursos (Mendes, comunicación personal, junio de 2015).

Evaluación

Si bien no existen estudios o evaluaciones recientes respecto al funcionamiento y el impacto que han tenido los CFAEs, la valoración que se hace de ellos es positiva. Esto se aprecia tanto en las conversaciones sostenidas con expertos portugueses, como en ciertas publicaciones revisadas.

Como sostienen Nascimento y Pina (2012, citado en Povoa, 2014), en medio de las dificultades financieras, los centros han logrado mantener un notable ritmo de trabajo con repercusiones evidentes en la mejora del desempeño docente, contribuyendo de esta forma a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Análisis Comparado de los Modelos Seleccionados

El siguiente apartado tiene como objetivo integrar los análisis de los cuatro modelos de formación continua descritos anteriormente (Modelos de Inducción de Ontario, Comunidades de Aprendizaje de Singapur, Cursos y Talleres de Costa Rica y Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas de Portugal). De esta manera, se pretende entregar una visión comparativa de estos modelos, dando así cuenta de elementos que permitan entender las similitudes y diferencias entre los distintos casos.

La sección se estructura en tres apartados. En primer lugar, se destacan algunos elementos del contexto social y educativo en el que se insertan los modelos, como una forma de poder considerar distintos factores sociales, culturales y políticos relevantes para entender el desarrollo y efectividad de los mismos. En segundo término, se delinean y destacan las principales características de las estrategias de formación continua analizadas, identificando elementos comunes y diferenciadores de cada modelo. Finalmente, se incluye un apartado que da cuenta de las características institucionales que poseen las experiencias analizadas, mostrando cómo las estrategias se cristalizan en determinadas configuraciones institucionales dentro de los sistemas educativos.

De modo sintético, las siguientes tablas resumen las principales variables de cada uno de los elementos considerados, permitiendo entregar así una mirada sinóptica de la comparación de las estrategias realizadas.

Tabla 1 Resumen de los modelos y su contexto

		Ontario (Canadá)	Singapur	Portugal	Costa Rica
Contexto	Índice de desarrollo humano	Alto	Alto	Medio	Medio
	Ingreso Nacional Bruto per cápita	US\$ 41.887	US\$ 72.371	US\$ 24.130	US\$ 13.012
	Nivel de inversión en educación	Alto	Alto	Medio	Medio / Bajo
	Etapa de desarrollo según I. McKinsey	Muy bueno	Muy bueno	Bueno	Deficiente
	Características culturales de la sociedad	Democrática y descentralizada	Jerárquica y centralizada	Democrática y centralizada	Democrática, pero con baja institucionalización

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2 Resumen de los modelos y su estrategia

		Ontario (Canadá)	Singapur	Portugal	Costa Rica
Estrategia	Tipo de estrategia	Programa de Inducción	Comunidad de Aprendizaje	Cursos y talleres	Cursos y talleres
	Evaluaciones existentes	Existentes y positivas	Existentes y mayoritariamente positivas	No existentes, pero con "intuiciones" positivas	Existente, con componentes negativos y positivos
	Sujeto de la estrategia	Profesores novatos	Todos los profesores	Todos los profesores	Todos los profesores
	Lugar de desarrollo de la estrategia	Escuela	Escuela	CFAEs o escuela sede	Sin información
	Actores encargados de desarrollar la estrategia	Director y mentor principalmente	Los mismos profesores de la escuela	Profesores de CFAEs y, a veces, externos	Expertos de las instituciones formadoras
	Apoyos pedagógicos de la estrategia	Sesiones presenciales, recursos en línea, sitios web, teleconferencias y videoconferencias	Sesiones semanales en Equipos de Aprendizaje	Depende de la estrategia impartida	Cursos presenciales
	Evaluación del profesor	2 evaluaciones	Sin evaluación	Con evaluación	Sin información
	Consecuencias para profesor	Obtención de Título de Profesor	Sin consecuencia	Ascenso en carrera docente	Cursos considerados en la carrera profesional
	Recursos adicionales	Instancias de formación externas, recursos en línea, sitios web, etc.	Círculos de aprendizaje, Investigación-Acción, Estudios de lecciones	Plataformas web con recursos variados.	No hay
	Rol profesores	Mentor: guía permanente	Sesionar en Equipos de Aprendizaje	Algunos imparten formación; el resto son formandos	Sólo formandos
Rol directores	Monitoreo permanente y evaluador	Junto a Equipo de Coalición, apoyo y orientación permanente	Detección de necesidades y funciones propias de la Comisión Pedagógica de CFAE	Detección de necesidades	

Elaboración propia

Tabla 3 Resumen de los modelos y su institucionalidad

		Ontario (Canadá)	Singapur	Portugal	Costa Rica
Institucionalidad	Nivel en que se desarrolla la estrategia	Escuela	Escuela	Escuela	Medio
	Tipo de sistema	Descentralizado	Centralizado/Descentralizado	Centralizado	Centralizado
	Tipo de sistema en función de estrategia	Descentralizado	Desconcentrado	Descentralizado	Centralizado
	Institución clave	Consejo Escolar y escuela	Academia de Profesores y escuela	CFAEs y escuelas	CENADI

Elaboración propia

1. Contexto de los modelos

Evidentemente, cualquier estrategia educativa se inserta en un espacio particular y concreto, que delimita sus características, dimensiones y resultados. Por ello, estudiar y conocer el contexto social, político y cultural en el que se insertan las estrategias de formación docente es un elemento central para realizar un análisis comparativo entre ellas. Al respecto, es importante mencionar que, en términos generales, los distintos casos analizados se insertan en países que tienen realidades bastante disímiles en el ámbito cultural, histórico, social y económico, que, en cierta medida, se relacionan con el éxito de las estrategias anteriormente documentado.

De esta forma, es posible indicar que tanto el Modelo de Inducción de Ontario como el modelo de Comunidades de Aprendizaje de Singapur se insertan en un sistema institucional fuerte. Así, Canadá dispone de una serie de características macroeconómicas, tales como su elevado PIB per cápita, su alta inversión en educación y su capital humano, que favorecen el éxito de cualquier programa educativo, pero especialmente del programa de formación analizado, que requiere de gran autonomía y capacidades instaladas en la escuela. Algo similar ocurre con el modelo de Singapur, que se ve favorecido por el alto nivel de inversión desarrollado por este país.

Adicionalmente, ambos países se sitúan entre los diez con mayor desarrollo humano, según el último informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), lo que refleja altos niveles de desarrollo en términos sociales, educativos, de salud y de protección social. Por lo mismo, no es casualidad que ambos sistemas educativos estén –según datos del Informe McKinsey de 2010– dentro del reducido grupo de los “excelentes” (Mourshed et al., 2010), lo que da cuenta de un nivel de desarrollo de los sistemas educativos con probados niveles de efectividad y de eficiencia. Tal como destacan los autores, los sistemas educativos ubicados en este nivel son los que

presentan altas cuotas de autonomía de sus escuelas, de sus directores e incluso de sus profesores (Mourshed et al., 2010). Evidentemente, esto facilita la existencia de un modelo de desarrollo profesional docente centrado principalmente en el aprendizaje entre pares o *con otros*, cosa que no es posible sin el desarrollo de políticas de mediano y largo plazo.

Es en este punto donde existe una diferencia significativa entre Canadá y Singapur. Mientras en la nación norteamericana la autonomía es inherente al *modus operandi* de las escuelas, en Singapur existen obstáculos histórico-culturales que impiden alcanzar tales niveles de autogestión. Tal como se indicó en los capítulos anteriores, en la introducción de las Comunidades de Aprendizaje (CAP), en 2009 le ha exigido a un sistema ya exitoso como el de Singapur, extremar el ajuste de piezas iniciado en 1997 con la instauración de la política *Thinking Schools, Learning Nation* (TSLN), en el sentido de aumentar aún más los esfuerzos en alcanzar la autonomía escolar, tensionando así la relación entre los niveles centrales y locales. Sin embargo, la sociedad singapurense posee un sentido de verticalidad y respeto a la autoridad que le es inherente, y que, en el sistema educativo, se traduce en una organización jerárquica y centralizada, en que los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación son ejecutados responsablemente por los superintendentes de los *clusters* de escuelas distribuidos por el país y, luego, por los directores de éstas hasta recaer en los profesores (Hairon y Dimmock, 2012). De allí entonces, que tras casi 20 años de políticas educativas diseñadas para expandir los espacios de autonomía en las escuelas, estas aún no sean del todo capaces de hacer plenamente suya la facultad de tomar decisiones propias en pos de la transformación desde dentro de los centros educativos. En definitiva, esto implica que Singapur, a diferencia de Canadá, presenta obstáculos culturales relevantes que debe vencer para poder empoderar a los directores y potenciar de mejor maneja el desarrollo de las comunidades de aprendizajes.

Una realidad diferente presenta Portugal. El país europeo vive una etapa de transición en su sistema educativo, que se ha traducido en una mejora persistente de sus resultados durante las últimas décadas. En este sentido, el Informe Mckinsey (Mourshed et al., 2010), sitúa a Portugal entre los países cuya calidad educativa es considerada “buena”. Esto se traduce en poseer un sistema sólidamente organizado, lo que le ha permitido trasladar su preocupación hacia la consolidación de la profesión docente hasta hacerla equivalente a la medicina y el derecho (Mourshed et al., 2010). De allí entonces que Portugal haya puesto buena parte de su energía en la mejora de la formación del profesorado, poniendo como uno de sus puntos centrales las estrategias de formación continua.

Ahora bien, la mejora generalizada de los indicadores educativos y sociales de Portugal coincide con su ingreso a la Unión Europea (UE). Desde entonces, el país ha experimentado mejoras notorias de sus cifras macroeconómicas y macrosociales, lo que ha elevado el nivel de vida de la población, situándose actualmente en el puesto

41 en desarrollo humano (PNUD, 2014). Así también, sus resultados educativos han presentado un alza sostenida por años. Según Póvoa, (2014), el dinero proveniente de la UE fue uno de los motores del actual programa de formación continua del país, siendo desde principio los años 90 hasta 2011 el principal sustento de los Centros de Formación de Aprendizaje de Escuelas (CFAEs). De esta forma, de contar con una oferta limitada el ámbito de la formación continua (Povoa, 2014), Portugal pasó a desarrollar iniciativas consistentes que han sido positivamente evaluadas por el profesorado durante la última década, bajo un contexto sociocultural basado fuertemente en el centralismo y en una cultura democrática.

Finalmente, el caso de Costa Rica es bastante distinto a los otros tres países analizados. Por una parte, los indicadores macroeconómicos del país dan cuenta de una posición privilegiada en el contexto latinoamericano, ubicándose dentro de los tres primeros en términos de calidad de vida y desarrollo humano. Sin embargo, y al mismo tiempo, el país presenta deficiencias estructurales que enmarcan la situación de su sistema educativo, en general, y de formación continua, en particular.

Un ejemplo de estas deficiencias puede observarse en la experiencia del Centro Nacional de Didáctica (CENADI) del Ministerio de Educación Pública (MEP). Tal como se indicó anteriormente, el hecho de que el CENADI, que funcionaba exitosamente, haya sido transformado en 2007, da cuenta del estadio en el que se sitúa el país, más aún cuando el modelo vigente, liderado por el Instituto de Desarrollo Profesional, no ha demostrado funcionar de igual o mejor manera. Sin una institucionalidad aún consolidada, Costa Rica se sitúa en el terreno establecido entre las naciones con resultados deficientes y regulares bajo el esquema Mackinsey (Mourshed et al., 2010), mostrando así la existencia de importantes desafíos en torno a los resultados educativos de los estudiantes en este país. Con todo, la experiencia del CENADI es ejemplo de una alternativa viable a tomar en cuenta por los países de la región, aun cuando, como destacamos anteriormente, posee costos altos que lo hacen difícil de implementar.

De esta forma, se observa en todos los países un cierto correlato entre el contexto global del país y el funcionamiento de sus políticas de formación continua, donde la mejora en los índices macroeconómicos y sociales de la nación europea condicen (y en parte, explican) las mejoras en sus resultados educativos y el desarrollo de políticas de las políticas de formación continua, entregando así elementos para la comprensión comparativa de los modelos analizados.

2. Estrategias de los modelos

Un segundo aspecto a considerar dice relación con las características, actividades y lineamientos que componen las estrategias de cada uno de los modelos analizados. Pese a la diversidad de sus enfoques, es importante mencionar que todas ellas comparten una preocupación por situar la formación profesional docente en los

contextos particulares, considerando las necesidades específicas de cada uno de ellos, lo que ha sido resaltado como uno de los elementos centrales de los procesos de formación continua (Darling-Hammond et al., 2009; Swan y Bean, 2014). Este foco en las necesidades específicas remite directamente a la reflexión sobre la importancia y el rol que han de cumplir los organismos regionales intermedios en la institucionalidad educativa y, en este caso específico, en la institucionalidad sobre formación continua. A este respecto, cada modelo aborda esta problemática de un modo diverso.

En Canadá, las mentorías son diferenciadas, a fin de adaptarse a las necesidades de los maestros, según sus características y experiencia. Al mismo tiempo, los procesos de formación se desarrollan dentro de las escuelas y buscan adecuarse a la naturaleza de estas instituciones. Esto implica que la formación del profesor se encuentra constantemente vinculada a los requerimientos y particularidades de su comunidad escolar. Cosa similar ocurre en la experiencia revisada en Singapur, donde el desarrollo profesional en las Comunidades de Aprendizaje se encuentra fundamentalmente alineado con las metas de la escuela y con las necesidades de sus estudiantes. En ambos casos, los procesos de aprendizaje surgen a partir de la experiencia del profesor en su propia escuela y con sus estudiantes, y son abordados mayoritariamente a través de los recursos internos de las mismas, poniendo así un foco mayor en las capacidades existentes en el sistema escolar para el potenciamiento de procesos de formación de profesores.

Distintos son los casos de Costa Rica y Portugal. En ambos países la estrategia de formación predominante –cursos y talleres–, no poseen un carácter inherentemente *situado*. Al contrario, lo que se destaca en ambos casos es el funcionamiento del sistema de formación continua a partir de la institucionalidad que lo sustenta, es decir, siguiendo la estructura (más o menos) jerárquica impuesta en el sistema escolar. De esta manera, más que un análisis de la estrategia misma, se observa en qué medida la institucionalidad logra aproximarse a la escuela, entendiendo que –como sugiere la literatura– con ello aumentan las posibilidades de mejorar las prácticas de los profesores en la sala de clases (Darling-Hammond et al., 2009; Swan y Bean, 2014). Por ello, el esfuerzo de estos dos modelos reside en intentar detectar –por vías diferentes– las necesidades de las escuelas y sus profesores, de modo de ofrecer alternativas de formación que respondan a ellas.

En Portugal, las escuelas realizan un diagnóstico de sus necesidades y, en función de ellas, elaboran planes de formación para la plana docente. Los Centros de Formación de Asociación Escuelas (CFAEs) preparan planes de acción pertinentes a dichos requerimientos. En cada uno de estos Centros existen grupos de formadores pertenecientes a las escuelas de la red que posibilitan una respuesta formativa de calidad según las prioridades identificadas por los propios establecimientos educacionales. Las modalidades de formación no son uniformes sino que varían de acuerdo a las distintas circunstancias y necesidades. En la experiencia revisada en Costa Rica, los entes intermedios tenían la misión de determinar las necesidades reales

de formación del personal docente y ofrecer actividades de desarrollo profesional acorde a ellas. Cada establecimiento realizaba un diagnóstico para identificar los aspectos más débiles al interior de la escuela, en función del cual tomar decisiones sobre las actividades de formación pertinentes a sus necesidades.

A pesar de estas diferencias, es importante mencionar que los cuatro modelos buscan acercar y adecuar la formación continua a los contextos y necesidades reales de las escuelas y sus cuerpos docentes, considerando así uno de los elementos más relevados por la literatura (Darling-Hammond et al., 2009).

La cercanía de la formación al contexto educativo se relaciona con la comprensión del docente como un experto adaptativo más que como un especialista rutinario. En el ejercicio de la profesión, el docente debe ir ampliando y profundizando sus competencias de acuerdo a sus experiencias y las necesidades del medio en que desarrolla su trabajo. A su vez, el experto adaptativo debe ir más allá de las habilidades fomentadas por el ejercicio diario de su profesión; debe ser creativo e innovador. Modelos como el de Canadá y Singapur poseen cercanía con este enfoque. En primer lugar, los expertos indican la importancia de los procesos de inducción para la consolidación del profesional clínico (Tardif y Borges, en Correa et al., 2013). Se ha planteado que la inserción de los profesores al mundo laboral es un período crítico para desarrollar y consolidar la identidad profesional, junto con la flexibilidad y habilidades necesarias para balancear eficiencia e innovación a lo largo de la carrera docente. Iniciativas como el Programa de Inducción de Ontario, abordan esta problemática. El modelo de Comunidades de Aprendizaje de Singapur, por su parte, estimula la construcción constante de nuevos conocimientos y habilidades docentes. La innovación y la expansión del conocimiento son aspectos claves del modelo, propiciados por ciclos continuos de reflexión y acción, la apertura a prácticas innovadoras, la importancia del estudio y la investigación constante, y del diálogo e intercambio de experiencias entre pares. Ello va de la mano con las corrientes actuales en formación docente que subrayan la necesidad de contar con profesionales conscientes del conocimiento vigente en su campo y abiertos a la actualización constante del saber (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Otro aspecto interesante de comparar dice relación con el nivel en que los modelos seleccionados toman distancia del encuadre tradicional de enseñanza, que separa teoría y práctica. Los Programas de Inducción y las Comunidades de Aprendizaje (Ontario y Singapur) son un buen ejemplo de estrategias de formación influenciadas por el enfoque *realista* (Korthagen y Kessels, 1999), con foco en las situaciones reales que experimentan los docentes en su práctica cotidiana y la construcción de conocimiento a través de ellas, más allá de La Teoría originada lejos de la escuela y la docencia. Por su parte, en Costa Rica uno de los principales propósitos del Centro Nacional de Didáctica, entre 1988 y 2007, fue el desarrollo de capacidades para identificar y aplicar con eficacia estrategias adecuadas a situaciones educativas particulares, y propiciar la puesta en práctica de los conocimientos, técnicas y

estrategias identificadas como indispensables para el trabajo en el aula. Si bien los cursos de capacitación varían en su nivel de vinculación con la práctica, la institucionalidad resguardaba que estos abordaran las necesidades reales de la escuela y se realizaba un seguimiento del docente capacitado para monitorear la aplicación de la formación recibida en las prácticas de aula. En Portugal, los CFAEs son instituciones orientadas a la formación en contexto, centrada en la escuela y en las prácticas profesionales. Si bien las estrategias de formación que estas ofrecen son diversas, y algunas de ellas (talleres, proyectos) son más prácticas que otras (cursos), todas las actividades de formación se vinculan fuertemente a la realidad del contexto escolar en tanto surgen de las demandas de las propias escuelas y son abordadas por grupos de formadores pertenecientes a las mismas.

En síntesis, si bien las experiencias de Ontario y Singapur son ejemplos más claros de articulación entre teoría y práctica bajo un modelo reflexivo común, las políticas revisadas en Costa Rica y Portugal también muestran orientaciones en esa línea.

Otro elemento interesante respecto del tipo de estrategias de formación continua ha sido la discusión sobre el nivel de aprendizaje colaborativo o *con otros* que debían o podían fomentar las estrategias/modelos. Al respecto, estudios sobre el tema han identificado el impacto positivo de iniciativas como las comunidades de aprendizaje sobre los resultados obtenidos por los estudiantes (Gulamhussein, 2013; Caena, 2011; Darling-Hammond et al., 2009). Este elemento ha podido ser visualizado claramente en la experiencia revisada en Singapur, donde los profesores son mutuamente responsables de sus estudiantes y trabajan de manera interdependiente hacia objetivos comunes. De esta forma, se busca que, por medio de la reflexión y el diálogo, los miembros logren un entendimiento compartido sobre los problemas de la escuela y sus estudiantes. Por ello, no extraña que la efectividad de estas instancias haya estado fuertemente vinculada a la confianza de los profesores en estas prácticas y cómo ella se plasma en los espacios de trabajo en equipo, a través del debate e intercambio de experiencias (Hairon y Dimmock, 2012; Lee et al., 2013). Complementariamente, es posible visualizar que el Programa de Inducción de Ontario también propicia la cultura colaborativa en las escuelas, ya que incluye en el proceso formativo trabajo en equipo, planificaciones conjuntas, observación de pares y reflexión, y espacios de diálogo profesional con colegas y mentores. De esta manera, esta estrategia prepara al profesor novato para integrar la colaboración y el acompañamiento entre pares en el ejercicio profesional futuro. Por su parte, la experiencia portuguesa prioriza la cultura colaborativa entre las distintas escuelas.

Junto con los diferentes enfoques que poseen los modelos examinados, cada uno de ellos se enmarca en un espacio particular que define los principales actores y protagonistas de los procesos de formación continua. En Singapur, Ontario y Portugal, estos últimos se implementan fundamentalmente en la escuela, dando cuenta de un alto nivel de descentralización que no es tan marcado en el caso de Costa Rica, donde la estrategia la realizan instituciones con convenios con el MEP, lo que impone un marco distinto de desarrollo de los cursos. Evidentemente, esto repercute en que los actores que imparten las estrategias sean diversos en los distintos casos, desde los

mismos actores de la escuela (Singapur y Portugal), pasando por directores y profesores mentores (Ontario) o expertos de las instituciones formadoras (Costa Rica). Además, estas diferencias se relacionan fundamentalmente con el contenido de la estrategia, que enfatiza las relaciones más o menos horizontales entre los profesores y los actores formadores. Asimismo, esta configuración repercute también en que cada estrategia otorga distintos roles a los profesores y a los directores de las escuelas, entregando un rol más importante al director -como en el caso de Ontario- o a los profesores pares -como en el caso de Portugal.

También es importante notar que las distintas estrategias tienen diversos mecanismos de configuración de su calidad, que se definen por los distintos niveles de duración de los programas, y por las consecuencias que estos programas tienen para el profesor. En un extremo, la estrategia de Ontario puede considerarse como una práctica altamente estructurada y con altas consecuencias para el docente, pues la obtención misma de su título depende de este proceso. En el otro extremo, se encuentra la estrategia desarrollada por Singapur que, si bien indica que desarrolla evaluaciones permanentes, estas no tienen consecuencias directas en la carrera de los docentes, configurando así una estrategia menos estructurada en términos de su eficacia y consecuencias. En el nivel intermedio de estos dos extremos podríamos ubicar al modelo de los CAEFs, donde existen evaluaciones variables dependientes de las características de los cursos y de las demandas, pero con consecuencias en el ascenso en la carrera de los docentes.

Las estrategias analizadas también pueden diferenciarse por los métodos y recursos didácticos y pedagógicos que utilizan para su desarrollo. Al respecto, es claro que el modelo de cursos y talleres desarrollado por Costa Rica es la estrategia menos diversa en este punto, pues se concentra especialmente en la entrega presencial de los cursos, sin dar cuenta de mayores recursos adicionales. En cambio, todas las otras estrategias desarrollan formas diversificadas de desarrollar las actividades, aunque en los casos de Singapur y Ontario estas formas están más estructuradas y delimitadas respecto del caso portugués. Sin embargo, en estos tres casos se utilizan en alguna medida recursos virtuales (teleconferencia, videoconferencias, plataformas web, etc), lo que da cuenta de la importancia de estos elementos en el desarrollo general de la formación continua. A diferencia de las características de la estrategia, en el caso de los métodos y recursos de aprendizaje no hay una vinculación clara entre este elemento y la “idea conceptual” de la estrategia, lo que permite hipotetizar sobre el uso (más o menos intensivo) de estos elementos de manera relativamente independiente a la estrategia adoptada.

Finalmente, se advierten importantes diferencias en los niveles y formas de evaluación existentes respecto de cada una de las estrategias. Se encontraron evaluaciones de las estrategias desarrolladas tanto por Canadá como por Singapur y Costa Rica, pero en el caso de Portugal no se encontró evidencia sobre el impacto que están teniendo las modalidades de formación continua implementadas por las CFAEs (aun cuando

distintos actores vinculados a estas instituciones han valorado positivamente su funcionamiento).

3. Institucionalidad de los modelos

Aunque el contexto económico, social y cultural del país delimita un marco de posibilidades de éxito o fracaso de las políticas de formación continua, es necesario ahondar en los aspectos institucionales de cada sistema escolar, con especial énfasis en la estructura y el funcionamiento de nivel medio de la institucionalidad que está detrás de cada uno de los modelos analizados. Al igual que en los otros apartados, en este aspecto es posible encontrar diferencias importantes entre los casos de estudio seleccionados.

En el caso de Canadá, todo hace pensar que entre las razones que han favorecido el éxito del programa se encuentra el nivel de descentralización de su sistema de educación, lo que otorga al nivel medio –es decir, al Consejo Escolar– altas responsabilidades por los resultados educativos. En el marco de una sociedad sumamente horizontal y acostumbrada a la autogestión, la descentralización ha permitido, en última instancia, un empoderamiento del director de cada escuela hasta el punto de ser el articulador principal del programa, siempre actuando en conjunto con el Comité designado por el Consejo Escolar (board). Esta última entidad responde ante el Ministerio de Educación de Ontario³⁰ en ámbitos relativos a la administración de las escuelas, lo que incluye, a su vez, responsabilizarse en parte por los resultados de las mismas³¹. El Consejo Escolar es además la instancia encargada de contratar y capacitar los equipos profesionales de cada escuela, incluyendo a su director. Rinde cuenta ante la población de cada distrito, pues sus miembros son elegidos democráticamente. De este modo, la responsabilidad por una gestión deficiente de un director recae en el Consejo Escolar. Lo que se observa es un funcionamiento institucional finamente articulado capaz de generar un círculo virtuoso en beneficio del éxito de las políticas educativas y del funcionamiento del NTIP.

Singapur, en tanto, posee una estructura institucional en el ámbito educativo caracterizada por su *descentralización centralizada* (Tan y Ng, 2007). Esto se expresa en que, al observar su institucionalidad, persiste un modelo centralizado de educación, aun cuando “desde arriba” se promueve la autonomía de las escuelas. Entre el Ministerio de Educación y las escuelas no existe más intermediación que los *clusters*, lo que también responde a las características geográficas y demográficas del país. Se trata de un sistema que continúa viviendo un largo proceso de reforma destinado a transformar directivamente su modelo de educación, hacia uno no directivo. El marco institucional que soporta las Comunidades de Aprendizaje, y en general las políticas destinadas a fomentar el desarrollo profesional docente en el país, posee una

³⁰ En Canadá no existe un Ministerio de Educación a nivel país, sino que cada Estado posee el propio.

³¹ Para mayor información sobre las funciones del Consejo Escolar, ver el siguiente link:

<http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/school-boards/>

estructura desconcentrada, como parte de un proceso en curso hacia una mayor descentralización. Si bien el Ministerio de Educación ha realizado un esfuerzo por transferir funciones y responsabilidades a los organismos intermedios, estos dependen de él y poseen un poder limitado sobre la toma de decisiones. La instancia encargada de materializar las Comunidades de Aprendizaje es la Academia de Profesores de Singapur (AST), entidad ligada al Ministerio de Educación, pero a nivel local. La AST debe hacer coherente el funcionamiento de todas las Comunidades de Aprendizaje del país, articulando “desde arriba” una política destinada a fomentar la autonomía de las escuelas y la colaboración de los profesores al interior de éstas. Esto, si bien puede resultar contradictorio, es reflejo de que los esfuerzos de Singapur están destinados a un cambio cultural que requiere tiempo para su implantación, convicción para afrontar las dudas de los protagonistas a nivel de escuela, y coherencia en la articulación con otras políticas educativas.

Por otra parte, los CFAEs de Portugal son una instancia media que actúa a nivel de escuela. En ello radica su originalidad y también su eficacia. En un contexto en que, si bien se observa una mejora persistente de los indicadores globales, no se cuenta con recursos abundantes, Portugal tiene el mérito de haber creado un modelo de formación continua definido por la autogestión. Los CFAEs son centros descentralizados, con personalidad jurídica y con recursos propios autogestionados (Povoa, 2014). Estos centros han permitido a los profesores portugueses contar con programas de desarrollo profesional docente que responden a sus necesidades y a las de las escuelas a las que pertenecen. Para que los centros sean realmente efectivos se requiere de directores y profesores preparados para la autogestión y la autoformación, es decir, se requiere de capacidades instaladas a nivel de escuela. Dadas sus facultades, el director del centro debe poseer competencias de tipo pedagógico, administrativo y financiero, aunque en ocasiones puede contar con asesores que apoyen su trabajo en estas áreas (Mendes, comunicación personal, junio de 2015). Los directores de las escuelas asociadas, en tanto, asumen la responsabilidad de generar un diagnóstico de las falencias y necesidades observadas en sus escuelas. Asimismo, cada director de escuela debe colaborar, mediante la Comisión Pedagógica, en la elaboración del plan anual de formación continua del CFAE de pertenencia (Mendes, comunicación personal, junio de 2015), lo que se suma al nivel de autonomía de estos centros frente a la instancia de coordinación nacional. En definitiva, con estos altos niveles de autonomía, las CFAEs requieren que los equipos permanentes de las escuelas dispongan de las competencias necesarias, tanto para la autogestión como para la autoformación, lo que puede considerarse a su vez como una potencialidad y un riesgo del modelo portugués.

Finalmente, en el caso de Costa Rica la institucionalidad entorno a la experiencia del CENADI es más acorde a muchos países de América Latina. Con un modelo de formación continua decididamente más centralizado que en los otros casos, la impartición de cursos y talleres estaba en manos de las instituciones con convenios con el MEP, marcando una diferencia importante respecto al modelo portugués en

términos de la gestión y actores involucrados en el proceso de formación continua. Por otro lado, es la articulación de los actores involucrados lo que permitió la detección de las necesidades en las escuelas y la generación de una oferta de cursos acorde a estas, lo que implica el desarrollo de una estrategia que, si bien es centralizada, realiza importantes esfuerzos para ser diversificada. De esta manera, el CENADI puede entenderse como un ejemplo para países que aún no cuentan con un adecuado sistema de formación continua, o bien para países en que las capacidades y competencias profesionales de los profesores y directores no permiten asegurar el éxito de programas que exigen mayores niveles de autonomía, pues combina de una manera bastante interesante elementos de centralización con otros de descentralización.

4. Conclusiones

El análisis comparativo anterior permite realizar algunas observaciones finales a tener en consideración. En primer lugar, parece relevante insistir en que, al momento de tomar decisiones sobre las estrategias de formación continua, han de considerarse las lecciones aprendidas y avances sobre el tema reflejados en la literatura. Es sabido, por ejemplo, que los cursos de corta duración no impactan el desempeño en aula del profesor (Gulamhussein, 2013; Darling-Hammond et al., 2009), por lo que insistir en ellos (como realiza en parte Portugal) puede resultar contraproducente. Por el contrario, la insistencia de la literatura en la efectividad de los programas de inducción (como lo hace Ontario) sugiere tenerlos en cuenta a la hora de enfocar los recursos disponibles (Ingersoll y Strong, 2011). En los últimos años, los expertos han reiterado la importancia de utilizar este tipo de estrategias para acercar la formación continua a los contextos y necesidades particulares de las comunidades educativas (Darling-Hammond, 2009). El énfasis en los aprendizajes situados, colaborativos y apegados a la realidad escolar forma parte de esta orientación. A su vez, la definición del docente como experto adaptativo y profesional clínico, reafirma la importancia del desarrollo profesional sostenido y reorienta los objetivos del mismo (Sockett, 2008; Bransford, 2005). Más allá de los modelos concretos estudiados, es la conjunción entre prácticas política y teoría académica la que permitirá construir un sistema de formación continua sólido, eficaz y eficiente.

En segundo lugar, es claro que los contextos históricos, culturales y económicos juegan un papel importante, pero no determinante en el éxito o fracaso de una estrategia. Un país como Estados Unidos, que posee los mayores gastos por estudiante, no logra obtener resultados acordes a esos gastos, mientras que, en contraposición, un país como Polonia, cuyos índices macro no distan en demasía de los de Chile, está logrando resultados sobresalientes desde hace ya unos años. En el caso de los modelos revisados en este estudio, es claro que las particularidades socioculturales de Singapur o de Ontario influyen (pero no determinan causalmente) el desarrollo y elección de las estrategias de formación, por lo que la consideración tanto de los patrones culturales y sociales existentes (actuales) como de los proyectados (futuros) es un elemento

central para la construcción de la política pública.

En tercer lugar, es claro que institucionalidad es central en el éxito de una u otra estrategia. Como se pudo observar del análisis de los casos, especialmente de Portugal, Costa Rica y Ontario, no es posible adoptar una estrategia sin antes haber realizado un análisis exhaustivo sobre la factibilidad de la misma bajo un sistema dado, lo que implica entender que el análisis de las piezas a modificar en el engranaje institucional es fundamental para lograr la anhelada efectividad de un programa. Un Consejo Escolar como el canadiense, por ejemplo, funciona adecuadamente en la medida que cuenta con las atribuciones y responsabilidades que el sistema le otorga, tal como ocurre, de otra forma, con los Centros de Formación de Asociación de Escuelas portuguesas.

De esta forma, el desarrollo de institucionalidades apropiadas a las estrategias de formación debe entenderse como un componente fundamental para la construcción de los modelos de desarrollo profesional docente. De manera persistente, estos modelos deben buscar una sinergia entre las capacidades (técnicas y políticas) existentes, con las organizaciones presentes, para la consolidación de (nuevos) sistemas de formación continua. Dicho de otra forma, esto implica pensar la implementación de nuevas políticas educativas de manera alineada a las condiciones contextuales dadas y a las metas posibles de alcanzar, evitando extremar los esfuerzos de mejora, pero siempre guardando un criterio de realidad con el fin de evitar posibles fracasos.

En síntesis, el análisis comparado invita a entender los modelos de formación continua como un proceso complejo donde intervienen tres elementos: i) el contexto social, económico y cultural del país y del sistema educativo; ii) la estrategia de desarrollo profesional docente, con sus contenidos, métodos, perspectivas conceptuales y estrategias de acción y; iii) la institucionalidad que se despliega esta estrategia, y que permite accionar y efectivizar en la realidad la estrategia seleccionada.

Análisis Levantamiento de Información a Actores Claves y Sesiones de Expertos

La siguiente sección presenta los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a actores nacionales relevantes³² y la sesión de consulta con expertos nacionales³³. La información se presenta en dos partes. La primera incorpora el diagnóstico que realizan los entrevistados acerca de la formación docente continua en Chile. Esta contiene la información que destacan los entrevistados en cuanto a los avances y desafíos de la formación docente en Chile y además incorpora sus opiniones acerca de la evaluación y el rol que tienen actualmente los diferentes actores del sistema.

En una segunda parte, se presenta la información que destacan los entrevistados sobre la institucionalidad actual y las expectativas al respecto así como las oportunidades y desafíos que presenta el escenario de la reforma en este ámbito.

Además, es necesario agregar, que la descripción y juicios corresponden a las percepciones y valoraciones de los entrevistados. Las citas que se entregan no poseen la identificación precisa del entrevistado para resguardar la confidencialidad comprometida. Del mismo modo en la citas se omiten referencias que puedan evidenciar que persona/institución la emite. Cada cita hace referencia a la categoría en la que se clasificó al entrevistado como se muestra en la siguiente tabla:

Categoría	N de entrevistas y Grupos focales	Identificador
Docentes ³⁴	5 grupos focales	D 1 – D5
Sostenedores y Directivos	7 entrevistas	SD 1 – SD 7
Formadores	5 entrevistas	F 1 – F 5

1. Diagnóstico de formación continua a nivel nacional

De acuerdo a lo señalado por los diferentes actores involucrados en el sistema educativo la formación continua es fundamental en el desarrollo profesional docente. No obstante este reconocimiento, se puede a ver a continuación que en diferentes materias existe más bien una mirada crítica y disconforme con lo que se presenta

³² Para detalle de las entrevistas ver transcripciones en Anexo 4.

³³ Para ver el detalle de las presentaciones/recomendaciones elaboradas por los expertos y los resultados del cuestionario aplicado revisar Anexos 10 y 12, respectivamente.

³⁴ En Docentes se encuentra incluido el grupo focal realizado a la Red de Maestros.

actualmente en el país en dicha materia. Al mismo tiempo se reconocen avances y se destacan iniciativas o programas que se encuentran actualmente en desarrollo en diferentes establecimientos.

1.1. Reconocimiento de la importancia de la formación docente

A modo general es posible señalar que existe consenso en los entrevistados sobre la importancia que tiene la formación continua de los docentes en el ejercicio de sus funciones. Por un lado destacan su relevancia al momento de implementar cambios curriculares, ya sea cambios en el contenido de materias o el aumento de estos. Por otro, en la necesidad que tienen los docentes de estar actualizando y reforzando sus conocimientos e incorporando nuevas habilidades acordes a su desarrollo profesional.

“...porque todo lo que es educación está cambiando día a día, entonces uno no puede decir, ya saqué mi título y de ahí, hasta ahí no más y empiezo a trabajar. No. Uno no puede no estar informado...” Entrevista SD 3

“...la mirada de formación continua no solamente de contenidos, creo que es necesario tener actualización de contenidos específicamente cuando el currículum cambia y uno ve en el fondo hay contenidos y conocimientos descontextualizados, también en destrezas que son necesarias, pero también en habilidades y capacidades” Entrevista F 3

Los entrevistados también destacan la importancia de la formación continua como complemento de la formación inicial. Entendiéndolo como algo imprescindible para la práctica de todo profesional. En este sentido, surge un cuestionamiento hacia la calidad de la formación inicial docente evaluándola de baja calidad e insuficiente muchas veces para la práctica. Asimismo, esta formación inicial deficiente se traduce en la dificultad que tienen los docentes en seguir formándose mientras están en ejercicio de su profesión. En otras palabras, la formación continua no es suficiente para subsanar deficiencias que tiene la formación inicial.

“yo creo que hay que partir de que lamentablemente independientemente de la universidad que sea, los programas para formar profesores no son exigentes ni de calidad” Entrevista SD 1

“cuesta cuando un docente no tiene muy buena formación inicial, incorporarlo a ciertas prácticas, a temas de pedagogía, la pedagogía en relación directa con estudiante” Entrevista SD 3

Asimismo, señalan que la baja calidad existente se da en parte por la falta de estándares mínimos para la formación inicial y escasas exigencias para estudiar la profesión. Se explicita también la necesidad de continuidad en la formación y una mayor vinculación con las necesidades de las escuelas. También, se plantea la necesidad de contar con centros formadores o universidades ligados a las escuelas o centros experimentales. Dichas instancias proveerían campo para la implementación e investigación en la formación inicial y continua.

“si nosotros tomásemos mucho más serio la universidad, el pregrado, la formación inicial, si lo tomáramos en serio no tendríamos que usar parches.”

Entrevista SD 7

“necesaria articulación entre la formación inicial y la formación continua, a mí me preocupa que muchas veces lo que se está dando en formación continua es lo que no se hizo en formación inicial” Entrevista F 3

“el Estado debiera poner diversos estándares en la formación continua, pero si ni siquiera obliga hoy día a los estándares de formación inicial cómo va a obligar a los de formación continua.” Entrevista F 5

1.2. Avances en la materia

Los entrevistados reconocen avances en el contexto nacional de formación continua. Los avances identificados tienen que ver con la mayor oferta de cursos, diversidad de metodologías propuestas y mayor disposición de los docentes a participar de dichos cursos.

“avance en la oferta y en la gratuidad de los cursos” Entrevista D 1

“primero ha pasado mucho tiempo donde los profesores han tenido una resistencia total a los cursos profesionales, eso ya se eliminó. Ya no hay una resistencia si no que al contrario hay una, como ganas de saber qué nos ofrecen este año, o peticiones que antes no se hacían” Entrevista SD 5

“la oferta ha variado, se ha ampliado, se ha puesto más autónomo en término de que la unidad educativa o sostenedores puede seleccionar, tiene sus recursos propios para hacerlo” Entrevista F 3

1.3. Baja calidad

En el diagnóstico de los entrevistados por un lado se cuestiona la calidad de las ofertas de la formación docente continua y se menciona el rol regulador del estado en esta materia. Por otro lado, otros actores también ven avances en términos de estándares y nombran la Ley SEP y la Ley de Aseguramiento de la Calidad como ejemplos de estos.

“efectivamente asegurar calidad, yo creo que hay que ordenar ofertas, ordenar quienes están en condiciones de hacerlos y ahí hay un rol irrenunciable que es del estado, en ese sentido sin duda, puede ser un rol que le corresponde al CPEIP o alguna entidad del ministerio” Entrevista F 1

“la ley de subvención preferencial, la ley de aseguramiento de calidad, hay estándares hoy día, no puede ser visto como un déficit, al revés, es un acierto, para decirlo en directo, a mí se me hace más fácil y a los consultores que trabajan conmigo” Entrevista F 2

1.4. Diferencia en la duración de los cursos y programas

Las diferentes alternativas de formación continua tienen duración distinta según el programa cursado que puede ir desde un curso hasta un doctorado. En relación a los cursos seleccionados y financiados por los sostenedores/directivos estos se describen de corta duración como estrategia para favorecer adherencia y participación.

“Ese curso tiene que haber sido alrededor de unos (...) dos meses, tres meses pero eran semanales. Era los días viernes tantas horas y después iba semana a semana” Entrevista SD 2

“En general te diría, que la mayoría de los cursos son talleres o cursos de duración de 6 sesiones” Entrevista SD 1

“Pero en general la idea es que no sean cursos que sobrepasen los 2 meses y que más que una sesión semanal porque se entorna poco real de asistir. El profesor no dispone de ir dos veces a un lugar y más de dos meses se hace un poco monótono, pierde el sentido, esa ha sido nuestra experiencia” Entrevista SD 1

1.5. Modalidades: presenciales v/s en línea y prácticos v/s teóricos.

Los entrevistados destacan que los cursos más prácticos y menos expositivos son mejor valorados. Se favorece la realización de talleres y se solicita este formato a los oferentes de manera explícita. Por otra parte, pese a la ampliada utilización de formatos en línea estos cursos son menos valorados en relación a su calidad y a los tiempos.

“que el curso sea lo más práctico posible, afuera los power point y la teoría y a practicar, ahora párese, lo que acaban de ver, y eso les ha encantado, y hay oferta de eso, hay que empujarlo un poco sí, no es que llueva, hay OTEC con las que estamos trabajando así, y ellos ya entendieron.” Entrevista SD 1

“el cambio más práctico y quizás menos fructífero, fue pasar de la capacitación presencial a la capacitación online, yo siento que cuando pasó esta modalidad disminuyó el número de docentes capacitados y también muchos nunca completaron o abandonaron en el camino, entonces la capacitación presencial, yo creo que tiene es mucho más fructífera, aunque obviamente es menos extendida porque es más fácil la plataforma” Entrevista SD 4

1.6. Diagnóstico de necesidades de formación continua

Las necesidades de formación continua o capacitaciones se definen a través de diferentes mecanismos. En algunos casos, se señala que existe poco conocimiento sobre las reales necesidades que tienen los docentes. Por otro lado, algunos actores mencionan el uso de encuestas online donde se les consulta a los docentes por las áreas críticas. En otros casos se toman medidas de acuerdo al análisis de la

información provista de la evaluación docente o de las pruebas estandarizadas que rinden los alumnos.

“por parte de los sostenedores y parte de los profesores hay poco conocimiento sobre cuáles deberían ser las necesidades de capacitación que tienen que deberían tener los docentes” Entrevista SD 1

“una encuesta online y se la mandamos a todo el mundo, profesores, gente de la administración central, administrativos, y levantamos necesidades de capacitación” Entrevista SD 1

“hacen un análisis de los resultados de año pasado y miran la realidad de los profesores, a mi me gustaría capacitar a los profesores este año en tal y tal cosa” Entrevista SD 1

Los docentes entrevistados refieren que no se los involucra en la toma de decisiones. Los temas muchas veces les son impuestos o la oferta se restringe a los intereses del sostenedor o las capacitaciones disponibles ya sea por disponibilidad geográfica o por ser gratuitas.

“hay una oferta, me parece que cree que eso es lo que uno necesita y uno lo acoge o no lo acoge, pero no siente que alguien le pregunte a uno, qué es lo que necesita para crear una oferta.” Entrevista SD 4

“Planifican los cursos la gente que no está en aula” Entrevista D1

1.7. Carácter voluntario de la participación en la formación

No obstante que muchas veces los cursos son impuestos y no cumplen las necesidades existentes dentro de los docentes. los entrevistados refieren que la participación en cursos y talleres es en su mayoría de carácter voluntario. El sostenedor o director expone la oferta y son los docentes los que deciden si participan en la mayoría de los casos. Algunos sostenedores refieren sin embargo que ellos cuentan con estrategias y herramientas para implementar capacitaciones o cursos dentro de ciertas épocas del año.

“están preocupados de esta formación docente, pero también es así, un tanto voluntaria, de postulación, no hay una norma que obligue al profesor a perfeccionarse, sino que es todo voluntario” Entrevista SD 6

“Voluntario entre comillas porque hay cursos que son netamente, que uno los hace voluntariamente pero los otros cursos donde en el fondo se le dice al profesor usted tiene que hacer ir al curso tanto, porque el estatuto dice que nos permite las dos primeras semanas de enero hacer algo.” Entrevista SD 5

1.8. Colaboración entre pares

Si bien los entrevistados reconocen la importancia de la colaboración y el aprendizaje

entre pares, mencionan que estas instancias son poco sistemáticas, informales y principalmente voluntarias o autogestionadas. Si bien existen instancias formales de colaboración como los microcentros también se habla de oportunidades de colaboración en instancias como consejos de profesores o celebraciones de cumpleaños reforzando la idea de informalidad de esta colaboración o de casos de puntuales donde profesores comparten sus experiencias y sus materiales. En este sentido, también uno señala que los docentes tienden a ver su trabajo como su “capital” que los distingue de otros.

“sí, tenemos instancias eh por ejemplo en los consejos de profesores tenemos instancias de reflexión, ahí analizamos, algunas situaciones, resultados”
Entrevista D 4

“pero la hora que más estamos juntos e intercambiamos ideas y situaciones que se plantean en el aula es la hora del desayuno que empieza como a las diez veinte más o menos” Entrevista D 5

“Yo diría que no, hay casos específicos de profesores que tenemos que sí, que tienen esa característica que comparten materiales y experiencias, pero la mayoría no, porque siente que es su trabajo y lo cuida y lo enfrenta como un patrimonio personal que lo identifica y lo permite distinguirse del otro.”
Entrevista SD 4

1.9. Ámbitos más relevantes de la formación continua

Llama la atención que al indagar acerca de los temas más necesarios para tratar en la formación continua de los docentes la mirada de los sostenedores, formadores y los docentes no es coincidente. Los formadores reconocen la necesidad de formación de los docentes en ámbitos de didáctica, de planificación y de evaluación. Por otro lado los docentes y sostenedores relevan más la necesidad de recibir mayor formación en el trato con las familias y los alumnos sobre todo de aquellos percibidos como “conflictivos”.

“los profesores necesitan mejorar o adquirir nuevas destrezas sobre todo en el área metodológica porque ha habido muchos avances en cuanto al uso de distintos tipos de materiales TICs, que hay que incorporarlos” Entrevista SD 4

“los profesores no están preparados para manejarse con la situación de esos niños, especialmente los que tienen problemas de necesidades educativas permanentes.” Entrevista F 4

1.10. Iniciativas destacadas en Chile

Los actores participantes señalaron diferentes iniciativas o programas estatales como buenas iniciativas para con el trabajo con los docentes. Entre ellas destacan la Beca Vocación de Profesor, Plan de Apoyo Compartido, Microcentros, Talleres Comunales, Ley SEP y el Programa 900.

Beca Vocación de Profesor

La Beca Vocación de Profesor es vista como un incentivo al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de Pedagogía. Tiene dos modalidades: Pedagogía (BVP Tipo 1), dirigida a alumnos que se matriculen por primera vez en primer año de estas carreras; y Licenciaturas (BVP Tipo 2), para estudiantes que estén cursando el último año de dichos programas, y quieran ingresar a un ciclo de formación pedagógica. Al ser seleccionado para esta beca, el estudiante debe comprometerse a trabajar una vez obtenido su título en un establecimiento municipal, particular subvencionado por un tiempo determinado.³⁵

Uno de los entrevistados destacó la iniciativa que fue la beca vocación de profesor al hacer esta más atractiva la carrera para alumnos con mayores puntajes de PSU.

“Mira, yo creo que una de las cosas que fue buena, no he hecho mucho seguimiento, pero este tema de la beca de vocación de profesores, yo creo que fue un buen incentivo, no sé si esa acción puntual fue buena por sí sola”

Entrevista SD 1

“al profesor que ingresa a estudiar pedagogía, de cualquier universidad da la carrera, on line en alguna universidad o algunos ramos on line, no es difícil ser profesor es poco exigente y ya el puntaje de entrada es súper bajo, desde ahí partes con un perfil de profesional súper distinto al que tienen otras carreras”

Entrevista SD 1

Plan de Apoyo Compartido (PAC)

El plan “Apoyo Compartido” fue una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación en más de mil escuelas del país desde marzo de 2011, centrada en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales: Implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente. Se entregan a las escuelas herramientas pedagógicas (desde NT1 a 4° básico), metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática por parte de Asesores Técnico Pedagógicos del Ministerio que entregaron apoyo continuo a un Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE), (director, jefe de UTP y profesores destacados).³⁶

Varios entrevistados destacan la experiencia y aplicación del plan de apoyo compartido PAC. Si bien reconocen que esta iniciativa fue inicialmente rígida, posteriormente se flexibilizó y fue un aporte en relación a entrega de materiales de seguimiento y acompañamiento.

“nosotros conversamos y vemos, con el tema del plan de mejora y nosotros tenemos el PAC, hay bastante, hay bastantes ideas instaladas” Entrevista SD 3

“como el PAC es un programa de apoyo compartido, son programas que han

³⁵ http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29093&id_portal=74&id_seccion=4188

³⁶ <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

estado apuntando a mejorar la calidad de los aprendizajes” Entrevista SD 6

Microcentros

Los microcentros son comunidades profesionales, constituidas por profesores de escuelas multigrado rurales para el desarrollo profesional de los docentes y para el diseño de las prácticas pedagógicas en función del mejoramiento de los aprendizajes de los escolares. En estas reuniones mensuales apoyadas por la asesoría técnico profesional el foco es el análisis de las propuestas curriculares y materiales pedagógicos, evaluación de la situación de los aprendizajes escolares, revisión y evaluación de los planes de trabajo, intercambio de experiencias pedagógicas y formulación de proyectos de mejoramiento de la enseñanza relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.³⁷

La experiencia de los microcentros rurales es destacada especialmente por conectar escuelas aisladas, de pocos docentes y generar a través de ellos una comunidad de aprendizaje.

“cuando recién se generaron los microcentros, fue una cosa fantástica desde el punto de vista de los profesores, profesores que no interactuaban con nadie en todo el año, nosotros todavía trabajamos con muchas escuelas uni docentes, y la verdad es que cuando se generó eso de que una vez al mes te juntabas con los otros profesores, y se conocieron y pudieron hablar de temas, yo siento si puedo destacar una experiencia, sabes que fue súper valorada” Entrevista F 3

“para los efectos de los microcentros, nosotros construimos comunidades de aprendizaje” Entrevista SD 2

Talleres Comunales

Talleres Comunales son cursos de perfeccionamiento dirigidos a profesores de enseñanza básica, realizados en las propias comunas donde se desempeñan, destinados a actualizar sus conocimientos en la didáctica y metodología de subsectores específicos de aprendizaje. Cada Taller es conducido por un Profesor Guía preparado para estos efectos por el CPEIP. Los sectores y subsectores de aprendizaje materia del Programa Talleres Comunales se determinan anualmente de acuerdo a las prioridades que establezca el Ministerio de Educación para tal efecto.³⁸

Dentro de las iniciativas destacadas aparecen también los Talleres Comunales, esta instancia es valorada por la entrega de contenidos disciplinares, la reflexión pedagógica y la replicación de los contenidos a nivel local.

“los talleres comunales fueron un buen intento de incentivar el generar comunidades de aprendizaje, incentivar que un grupo de profesores de una comuna, de lenguaje o de matemáticas, se pudieran juntar y reflexionar sobre lo que estaban haciendo y cómo lo estaban haciendo” Entrevista F 3

³⁷

http://www.convivenciaescolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4078&id_contenido=18587

³⁸ http://www.dipres.gob.cl/572/articles-42926_doc_pdf.pdf

“de los talleres comunales, no sé si alguno de ustedes participo en alguna de esas instancias, que eran instancias en las cuales se otorgaba un perfeccionamiento durante la semana a un profesor de un aula, entre comillas de una comunidad, y él volvía y explicaba esto, en sus distintas comunidades, provincias donde fuera.” Entrevista D 1

Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y Asesoría Técnica Externa (ATE)

La Ley 20.248 llamada **Ley de Subvención Escolar Preferencial**³⁹, que comenzó a regir el año 2008 determinó una subvención complementaria para aquellos alumnos identificados como vulnerables. Los establecimientos deben destinar esta subvención para implementar medidas de un Plan de Mejoramiento Educativo que se diseña a partir de un diagnóstico del establecimiento. Parte de estos fondos se utilizan para impulsar asistencia técnica pedagógica que pueden ser contratados de manera externa a organismos acreditados como ATE (Asesoría Técnica Externa) a través de lo cual se pueden financiar instancias de formación docente.

Esta ley aparece destacada tanto positiva como negativamente. Aparece como un condicionador de mayor oferta en formación continua docente pero a la vez es percibido como una “mercantilización” de esta. Se cuestiona la idoneidad de las ATE y por otro lado se destaca la calidad de otras.

“ATE que también tienen una propuesta de respuesta que cada uno de ellos ha generado y donde la unidad educativa vienen con los recursos propios por la SEP a contratar estos servicios dependiendo cuál les resulta más pertinente” Entrevista F 3

“lo digo fuertemente y con toda la propiedad, que acá las ATE son solo para ganar dinero, no ha sido ninguna solución, porque acá en la comuna, hay otras en que han intervenido colegios y no ha sido ningún impacto.” Entrevista SD 3

P900 – Programa de las 900 Escuelas Críticas

El programa de las 900 escuelas críticas fue una de las primeras medidas tomadas durante la reforma educacional de los años 90. Este programa, de discriminación positiva, sufrió una serie de importantes reformulaciones a lo largo de su desarrollo (1993 – 2003) . El p900 fue una estrategia de apoyo técnico y material que contempló las siguientes líneas de acción: desarrollo Profesional Docente, atención especial a niños en situación de riesgo, fortalecimiento de la gestión educativa, relación Familia-Escuela, actividades formativas complementarias e intercambio de experiencias⁴⁰.

Se destaca la iniciativa P900 que realizó acompañamiento a escuelas con riesgo educativo. Se destaca como un programa que logró avances pero que estos no habrían

³⁹ <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/subvencion-escolar-preferencial>

⁴⁰ http://ww2.educarchile.cl/PORTAL.HERRAMIENTAS/nuestros_sitios/aprenderyjugar/Modulos/Otros/P900/p900.html

<http://www.economia.puc.cl/TS?docid=3754>

sido sostenibles en el tiempo.

“P900 con un grupo de otros profesionales e investigadores, y también veíamos lo mismo, la escuela le daba el término, daban de alta la escuela, resulta que la escuela al poquito tiempo caía de nuevo” Entrevista F 4

“planes específicos hace años atrás, como el P 900... son programas que han estado apuntando a mejorar la calidad de los aprendizajes” Entrevista SD 6

2. Desafíos en la formación continua

Un segundo tema que emergió de las entrevistas y grupos focales fueron los desafíos que plantea el actual sistema. Por un lado se aprecia diferencias en la oferta existente en los diferentes niveles, la necesidad de evaluar los costos y esfuerzos que significa realizar cursos y talleres y la falta de incentivos o la diferencia que existe en las diferentes dependencias escolares. Asimismo, se ve la necesidad de elaborar un mecanismo que contemple también la alta rotación de docentes que se da en el sistema público.

2.1. Disparidad en la cobertura

Pese a la importancia que los entrevistados reconocen en la formación docente continua, la oferta de esta es percibida como dispar para los docentes de los diferentes niveles de enseñanza.

“uno encuentra más oferta en primer ciclo que en enseñanza media, es más primer y segundo ciclo más que en enseñanza media y yo diría que más que párvulo, creo que se está poniendo más al día, pero si tú me preguntas yo creo que aún falta.” Entrevista SD 1

2.2. Esfuerzos y costos personales para los docentes

Los entrevistados reconocen diferentes costos y dificultades al momento en que los docentes optan por la formación continua. Entre ellos destacan el tiempo que tienen que destinarle, los costos familiares que implica la falta de tiempo y los recursos económicos que se invierten. También los costos se ligan a la calidad del programa, señalando que a mayor calidad mayores costos y viceversa.

“el costo de la capacitación es directamente proporcional con la calidad, lo que hace que no muchos docentes tengan acceso a tener perfeccionamiento porque es más caro.” Entrevista SD 4

“a mí me tocó hacer un curso de una pizarra interactiva, que para hacer un portafolio que se llama, tenia que dedicarle por lo menos seis u ocho horas para fabricar una clase de un portafolio, y uno no tiene seis u ocho horas para una clase, porque son miles de niños. Entonces la oferta que te llega del colegio de parte de los sostenedores tampoco es la mejor” Entrevista D1

2.3. Falta de incentivos

Entendiendo los costos que implica participar de un proceso de formación continua para los docentes, los entrevistados reconocen que el sistema no entrega los incentivos adecuados para fomentar su participación. No se ven beneficios o ganancias individuales asociados a la capacitación y la disparidad en ellos, va asociada a la dependencia de los establecimientos a los que pertenecen los docentes.

“un tema que ocurre con la remuneración, y es que los docentes de los colegios subvencionados creen que capacitarse, más allá de realizar mejores clases, no incide en nada más, en cambio en los colegios municipales si hay una bonificación, entonces lo sienten como injusticia y dicen que para que se van a capacitar si no va a incidir en anda, y va a gastar dinero y tiempo.” Entrevista SD 4

“Entonces, la formación continua es absolutamente necesaria, pero tiene que, primero con el financiamiento que se entrega a los docentes, hay que estar administrando la educación, y segundo, tiene que haber algún tipo de compensación a futuro.” Entrevista SD 2

2.4. Alta rotación de docentes: un obstáculo

Se reconoce como un obstáculo la alta rotación que presentan los docentes en el sistema. Licencias, cargos a contrata, cambios de niveles, ciclos o establecimiento se comportan como condiciones del sistema que dificultan la continuidad de la formación y que esta llegue a impactar a los niños.

“si hay condicionantes y condiciones de trabajo que pueden facilitar más los programas de formación continua y el desarrollo profesional de los profesores, o dificultarlo, cuando tú tienes escuelas con profesores a contrata, empiezas un curso y al año siguiente no están y partes de nuevo y sigues y el profesor de primer ciclo se fue a segundo ciclo, esas condiciones estructurales yo creo que no facilitan a ninguna institución que quiera aportar al desarrollo profesional” Entrevista F 3

2.5. Diseño de una política nacional

Se destaca la importancia del Estado en el diseño de una política que permita subsanar los costos que la formación docente implica para los docentes y al mismo tiempo llene los vacíos que existen actualmente, a su vez esta política debiese tender a incorporar la formación continua como un requerimiento mínimo del ejercicio de la profesión.

“no hay una política pública como para eh, dar horas destinadas al perfeccionamiento. Nosotros incluso no tenemos horas para planificación, menos para perfeccionamiento. Entonces el tiempo que tú puedes destinar para este ítem es por tu propia voluntad.” Entrevista D 1

“el ministerio está haciendo cosas, sí las está haciendo pero está olvidando un poco la mirada desde los docentes, y el tiempo es la mayor amenaza y yo siento que claro, la gente se inscribí y al igual que tú trata de hacerlo, pero no hay, no está la cosa del tiempo” Entrevista D 1

3. Evaluación en la formación docente

La tercera sección refiere como se evalúa la formación docente. Se aprecian diferentes miradas desde la asistencia a cursos solo en términos cuantitativos y encuestas de satisfacción. Además, si bien formadores recalcan la importancia de evaluar a través del resultado de los estudiantes por otro lado, se señalan dejar de mirar los resultados del SIMCE y buscar otro tipo de indicadores. Como medida complementaria, los docentes señalan la necesidad que exista un acompañamiento al mismo tiempo de la evaluación.

3.1. Medir la cantidad beneficiarios

En los entrevistas se menciona que parte de lo evaluado corresponde a la cantidad de docentes que fueron beneficiarios de un cierto curso. Esta valoración se menciona sobre todo al hablar del aumento de los cursos no presenciales.

“parte de la evaluación que se hizo porque obviamente no pasó por él el tema del término del proyecto, fue el impacto, el impacto cuantitativo de la acción, porque decía, cuántos colegios son finalmente los que alcanzamos a impactar con esta política y cuántos quedan fuera” Entrevista D 1

“las políticas da la sensación de que están más bien direccionadas a indicadores cuantitativos, más que a los indicadores cualitativos de lo que se está haciendo. Y finalmente quienes estamos dentro del aula y de los colegios, sabemos que es mucho más significativo el elemento cualitativo” entrevista D 1

3.2. Indicadores de satisfacción de los capacitados

Los entrevistados identifican que una forma común de evaluación de las instancias de formación docente corresponden a encuestas de satisfacción de los docentes capacitados.

“ellos te pasan una encuesta al final” Entrevista D 1

“También miramos satisfacción qué es producto, que paso con el programa, les gustó no les gustó, lo sintieron pertinente, adecuado” Entrevista F 3

“los indicadores de satisfacción son válidos pero dan cuenta solo de un aspecto pero me parece que son igualmente relevantes,” Entrevista F 1

En las entrevistas se muestra que este tipo de evaluación da cuenta de las expectativas de los docentes y la exigencia que hacen a los formadores.

“Ellos evalúan mucho si aprendieron o no aprendieron algo, si es algo nuevo o no es algo nuevo para ellos, o es más de lo mismo” entrevista SD 5

“Critican la mala formación de los expositores, critican digamos principalmente eso, y que no les aporó nada, y que fue una pérdida de tiempo, que no se sienten identificados con la (...) con la formación que se les entrego.” Entrevista SD 5

3.3. Medir el impacto con foco en los alumnos

Algunos entrevistados hacen mención a la importancia de la medición del impacto que la capacitación del docente puede producir en el desempeño de sus alumnos.

“el mejor impacto que uno puede en la universidad de la formación continua es la (...) es evaluar los aprendizajes de los estudiantes, se supone que ese es el sentido último y final, primero y último que tiene” Entrevista F 5

3.4. Evaluar sin depender del SIMCE

Se reconoce en las entrevistas la importancia de los puntajes SIMCE para la selección de las temáticas de formación y para evaluar el impacto de las intervenciones que se realizan en la escuela. Los entrevistados exponen que estos puntajes serían poco representativos de la calidad o impacto de una capacitación, esto principalmente por lo difícil y lento que es tener mejoras significativas de un año a otro

“cuando evaluamos impacto pensamos que esta es una cosa mecánica, así absolutamente limpia, que no tiene otro factor que yo aplico este curso y que por lo tanto este puntaje en el SIMCE sube 20 PTS al año siguiente y eso no ocurrió, sacamos el programa porque no servía y no vemos todo el proceso que se está dando al interior de la escuela con esto, llegar a cambiar una práctica toma tiempo, ósea a eso me refiero con calmar la ansiedad hacemos una apuesta por cambiar la estrategia mantengámosla durante un tiempo” Entrevista F 1

“se levanta un cuadro de indicadores y evidencias que cada vez ha ido más requerido, porque es la única forma de decirle a la persona que financia esto, que no vieron que no sea el SIMCE, por que el SIMCE es muy difícil de mover” Entrevista F 2

Sin desconocer la importancia de evaluar el impacto en los aprendizajes de los niños, se plantea que es importante que las capacitaciones sean seleccionadas con una mirada sistémica y que sean evaluadas también desde esa perspectiva.

“No es solo para ver el impacto que genera en el aprendizaje de los niños, sino también el cambio al interior del establecimiento” Entrevista F 3

“se pude decir que un liceo es pésimo porque tiene 240 puntos SIMCE y venia en 180 y es maravilloso, quizás esa parametrización basada en estándares para mi

es bien relevante.” Entrevista F 2

3.5. Respeto del seguimiento

En general los entrevistados destacan que existe la necesidad de seguimiento pero que esto rara vez ocurre. Mencionan la necesidad de acompañamiento y que cuando esto ocurre es a muy corto plazo lo que es considerado insuficiente.

“debería haber un canal por el cual lo que el profesor está aprendiendo pueda ser acompañado en el punto de vista de los procesos del colegio. Por ejemplo si el profesor está haciendo un curso de metodología, sobre lo que sea, que no sea algo teórico, sino que también el colegio, a lo mejor, pudiese evaluar en aula o acompañarlo en aula” Entrevista SD 4

“es más inmediato, no de largo plazo, es decir durante el año se hace evaluación pero no es algo que sigas en el tiempo.” Entrevista SD 4

Una de las barreras que los entrevistados refieren para el seguimiento/accompañamiento es que para que las entidades formadoras entreguen este servicio en el tiempo esto debe contratarse de manera complementaria.

“En algún momento que contratamos eso, se hizo un seguimiento anual de los procesos, partimos con capacitaciones al inicio del año y hubo seguimiento, después una a mediados de año” Entrevista SD 4

“falta un seguimiento digamos de que, ver el posterior, ahí creo que hay unos ejemplos concretos de gente que dice esto me sirvió en el aula, esto y esto, pero no son (...) casos más aislados.” Entrevista SD 5

Cuando el seguimiento se relaciona con una observación directa de las prácticas del docente en aula se identifica resistencia por parte de estos. Esta resistencia es menor en los casos en que los que realizan el seguimiento son validados por los docentes y tienen una relación más permanente con ellos.

“Los profesores, el profesor de aula que está en la sala de clases es muy receloso en su trabajo, no quiere que entre nadie a verlo, ni un colega, menos un jefe UTP, menos un director” Entrevista SD 7

“estos asesores van a observar clases de estos profesores tiene ese vinculo y feedback par decir, necesitas tal cosa, de todas formas es siempre voluntario” Entrevista SD 1

El seguimiento posterior raras veces se asocia a una retroalimentación acerca de lo observado, esto es percibido por los entrevistados como una falencia del sistema de capacitación.

“puede que se dé una vuelta. Se dan una vuelta, mira, nunca te ha llegado la información de vuelta a ti, nunca.” Entrevista D 1

“incorporamos a los profesores para que realicen su evaluación de clases y eso

ayudó a otros profesores, los que tienen más experiencias.” Entrevista SD 3

4. La institucionalidad

Finalmente, la última sección refiere a la institucionalidad. A modo general, se aprecia que existe un clima de incertidumbre e inestabilidad debido a los cambios políticos. En muchas veces con expectativas positivas pero con grados de incertidumbre. La desmunicipalización también genera estos sentimientos aunque destacan que esta no mejora el sistema de formación continua. Por otro lado, los actores entrevistados señalan que existe una disparidad en los recursos entregados con la actual institucionalidad, no todos reciben lo mismo debido a la diferencias de recursos de las diferentes municipalidades. Enfatizan que en los últimos años el CPEIP perdió su rol de liderazgo en la formación docente continua y que es fundamental que lo recupere en un nuevo sistema. Finalmente los nuevos Comités Regionales son desconocidos por los actores consultados generando incertidumbre, suspicacias y expectativas en su mayoría, positivas. Los mentores son vistos con buenos ojos pero quedan dudas sobre la posibilidad de encontrar mentores en todos los sectores y establecimientos.

4.1. Disparidad de recursos

Desde los entrevistados surge un diagnóstico crítico de la disparidad de recursos que establece la actual institucionalidad. Esta asimetría de recursos limita el acceso a profesores especialistas y a mejores instancias de capacitación según los entrevistados.

*“Claro esa es la dualidad, y además en los municipios chicos, los alumnos y con menos asistencia tienen menos plata, entonces hay una inequidad que evidencia el sistema de financiamiento, eso también debiese de resolverse.”
Entrevista F 3*

“no todos los municipios pero la gran mayoría, los más chicos, peor, porque no funciona el tema de financiamiento porque las matrículas son muy pequeñas, el tema de la autoridad técnica porque no tienen gente para poder hacer eso, no funciona el tema de los recursos porque son débiles” Entrevista F 2

4.2. Inestabilidad debida a cambios políticos

Los entrevistados perciben la actual institucionalidad como inestable para los establecimientos por las variaciones que se presentan con los cambios políticos no solamente por lo cambios a nivel central sino también a nivel local dependiendo de las autoridades de turno. Muchas veces aparece clientelismo, la retribución de favores y se va perdiendo el sentido de la descentralización.

“como pasa con las mismas municipalidades, cambia al alcalde y cambian las políticas y finalmente lo que se dice desde arriba se pone en práctica súper distinta dependiendo quien es el alcalde de turno” Entrevista SD 1

“las municipalidades es un poco eso, que las municipalidades están a nivel de

los cambios políticos que tienen internamente, entonces pasa lo mismo, yo no trabajo en un colegio municipal pero tengo muchos amigos, que uno mismo dice, depende del alcalde, del color político del alcalde, entonces que la plata este bajo esas condiciones” Entrevistas D 1

4.3. Desmunicipalización

En la mayoría de los entrevistados, al ser preguntados directamente se muestra una predisposición positiva hacia la idea de la desmunicipalización pero algunas veces ésta no se basa en ideas concretas de mejora del sistema de formación continua.

“hoy día tenemos la posibilidad de crear algo nuevo y eso no se da muchas veces estamos viéndolo todo, con la complejidad que tienen pero claro, pensar un servicio, podemos inventar con las instituciones, formadores de otra escala, es una buenísima idea” Entrevista F 1

“Yo tendería a pensar que sería positivo, en la medida que tengan mayor atributo de poder administrar no una comuna si no que una macrocomuna para poder tener cantidades de capitales y recursos, sistemas de mejor uso de recursos, eh, (no se entiende) de poder diagnosticar de mejor forma la realidad, pero eso es hipótesis (ríe)” F 5

“cambio de autoridad política, cambio de personas en los cambios directivos de la comuna, cambio de equipos técnicos, y ahí cambias los directores, los cambian por resquicios legales. Entonces el municipio no es un buen sostenedor en términos generales, eso lo han dado los estudios, y términos súper prácticos” Entrevista F 2

Pese a esta disposición positiva ante la idea de la desmunicipalización los entrevistados refieren preocupación por la poca claridad acerca de cómo se implementará esta nueva institucionalidad.

“Hay muchísimas dudas al respecto, y en esas mismas dudas tenemos que en ese consejo directivo que está planteando el gobierno respecto a las agencias, no cierto, vamos a tener como presidente de esos consejos directivos, al alcalde” Entrevista D 1

“no sé si pueda evaluar si la desmunicipalización va a tener un impacto tan negativo o positivo, porque creo que si no cambian otras variables, eso pasa a ser la mera gestión administrativa” Entrevista SD 1

4.4. Rol del CPEIP

En relación al CPEIP los diferentes actores señalan que es relevante que esta institución recupere el rol central en formación docente que tuvo en años anteriores. Señalan que a lo largo de su trayectoria este centro ha sufrido grandes cambios que le hicieron perder solidez y liderazgo. Es esta institución la que debe tomar las riendas de

la formación docente continua según los entrevistados.

“que hubiesen programas nacionales de formación docente, planes nacionales, que recuperara el CPEIP su rol a nivel nacional e impulsara su programa de formación docente, y que eso fuera de manera sistemática, para que realmente haya formación continua, que los docentes vieran, que de verdad se sientan apoyados, sus falencias, su trabajo, que esto está disponible” Entrevista SD 3

“las universidades te enseñan lo general, pero quien te debe actualizar es el ministerio, a través del CPEIP” Entrevista SD 6

4.5. Comités Regionales de Desarrollo Profesional Docente

Al ser consultados sobre la creación de los comités, ninguno de los entrevistados sabía de qué se trataba pese a que algunos los habían oído mencionar. Es posible percibir que la sola posibilidad de existencia de estos comités genera grandes expectativas en relación al diagnóstico, formación y evaluación de instancias de formación continua. También señalan tener el la visión de abarcar en la medida de lo posible. Lo que podría traducirse en grupos pequeños

“no deberían tener una escala muy grande, es decir una entidad que va manejar 100 colegios, lo más probable es que no sepa lo que pasa y no pueda comunicar con ellos. Entonces que sea en una escala que permita una interrelación permanente, que tengan un carácter muy de apoyo y acompañamiento, porque generalmente son vistas como entidades controladoras y de evaluación.” Entrevista SD 4

“bien conformado con las personas idóneas y que este organismo entregue una información eh, oportunidad y veraz a los docentes” Entrevista SD 5

4.6. Mentores o tutores

Los entrevistados vinculan la idea de las mentorías con la inducción, como tal es percibido como algo útil y necesario. Sin embargo refieren que hay escasez de mentores y perciben barreras para la formación de estos (que no especifican). En las instancias en las que pudiera darse una mentoría preocupan la alta rotación de los docentes y la falta de tiempo que amenazan una inducción adecuada.

“porque siempre va a haber una inducción, en que se necesita y se requiere encontrar a los profesores principiantes par que un mentor los ayude a la partida “ Entrevista SD 6

“No hay digamos proceso de mentoría, no tenemos un mentor, no tenemos mentor porque ha sido muy difícil acceder justamente al curso, los diplomados de mentoría que da el ministerio de educación.” Entrevista D 1

“se requiere tiempo para el profesor y una remuneración para el profesor mentor que no deje el aula, se requiere tiempo para el profesor novel, porque

ya es compleja su tarea y si tiene que asumir ese acompañamiento, el profesor le hace leer, que revise cosas, que bueno, requiere tiempo extra. “ Entrevista F 4

5. Síntesis de las entrevistas y grupos focales

En síntesis, tanto formadores como docentes y sostenedores realizaron un diagnóstico de la situación actual de la formación continua de los docentes. En primer lugar dieron cuenta de la relevancia que tiene la formación continua en el cumplimiento del rol del docente para lograr el aprendizaje esperado de los estudiantes. Si bien se reconocen avances en la materia como mayor disponibilidad de cursos, reconocimiento por parte de los profesores para capacitarse se aprecian desafíos y puntos críticos que deben ser resueltos o considerados en una próxima política de formación docente. Por una parte, se aprecia que no existe conformidad con la calidad de los cursos, capacitaciones y programas ofrecidos, disparidad en la oferta actual (duración, modalidades, necesidades). Por otra parte, se destacan iniciativas gubernamentales de los últimos 15 años Ley SEP, P-900, PAC, Beca Vocación de Profesor, etc.).

Profundizando en los desafíos, por una parte se aprecia que existe disparidad en la cobertura de los programas. En otras palabras, no apuntan a todos los niveles de enseñanza (parvularia, básica, media). Además, implican mayores esfuerzos por parte de los docentes quienes deberían ser los beneficiarios de dichas iniciativas junto con los estudiantes. Finalmente ellos se ven perjudicados por los costos asociados en a las diferentes iniciativas de formación continua. Esto último, sumado a la falta de incentivos, genera un descontento generalizado, bajas expectativas y escasa motivación. A estas limitaciones se suma la alta rotación docente que obstaculiza el desarrollo de una carrera docente dentro de las escuelas y las localidades. Tanto directivos como sostenedores terminan invirtiendo en profesores que no van a seguir trabajando con ellos o incluso no van a volver al sistema. Finalmente, el diseño de una política de formación docente continua asoma como un desafío mayor que permita tener un desarrollo profesional docente permanente en el tiempo.

En términos de la evaluación, se alzan las voces al momento de señalar que se consideren aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. En algunos casos se enfatizó el hecho que los resultados son solo evaluados a través de indicadores cuantitativos como pruebas estandarizadas como el SIMCE. No obstante destacan la necesidad de tener instrumentos cualitativos que dé cuenta de lo que ocurre al interior de la escuela. Lo mismo, con los programas que se les ofrecen, siendo importante el número de asistentes más que aspectos cualitativos. Finalmente, se identifica como necesaria la realización de un seguimiento o acompañamiento a los participantes de los cursos y capacitaciones para dar cuenta de los avances, porque muchas veces hay cosas que se olvidan.

Finalmente, respecto a la evaluación, se estableció disparidad en los recursos percibidos por la institucionalidad actual. Asimismo, se evidencia inestabilidad e incertidumbre respecto a los cambios políticos y al proceso de desmunicipalización. Si bien, este último proceso para muchos genera buenas expectativas no queda claro

cómo se resolvería el tema de la formación continua en este nuevo estadio. Respecto del rol del CPEIP, se enfatiza que este no es lo mismo que era antes y se ve la necesidad de que asuma el liderazgo que se le reconocía anteriormente. Por último, el tema de las mentorías aparece como algo novedoso y que generaría grandes expectativas. Sin embargo, se enfatiza la carencia de profesores expertos en las diferentes escuelas e incluso localidades y genera incertidumbre cómo se realizará la formación de los mentores y cómo se enfrentará la alta rotación docente existente. En relación a los Comités Regionales, se aprecia desconocimiento en torno a ellos y genera suspicacia el que pudiesen abarcar la totalidad de los docentes. Sin embargo, agregan que con personas idóneas y con grupos más pequeños estos podrían ser una buena iniciativa.

Recomendaciones de las Sesiones de Expertos

La sesión de trabajo expertos nacionales del ámbito educativo tuvo por objetivo reflexionar sobre los modelos seleccionados y sus principales componentes y obtener recomendaciones para un nuevo sistema de formación docente continua en Chile. Estas consideraciones se cruzaron con las señaladas por los actores relevantes y se identificaron 5 recomendaciones principales: en relación a los programas de inducción, tiempos no lectivos protegidos para formación docente, identificar las falencias y necesidades de formación continua, necesidad de trabajo en red y de trabajo colaborativo.

1. En relación a los programas de inducción o mentoría

Como se señaló en apartados anteriores el Programa de Inducción de Canadá- Ontario es un programa que busca acompañar a profesores novatos a través de la orientación, mentoría y desarrollo profesional.

A partir de este modelo presentado los expertos recomiendan que al momento de implementar sistemas de inducción y mentoría es muy importante definir en qué consiste una mentoría. Esta definición debe incluir precisiones acerca de la duración de estos procesos, los roles y funciones de los participantes. El perfil del mentor y su formación es muy importante en este modelo y es una preocupación que se manifiesta explícitamente en algunos de los entrevistados para este estudio.

Se recomienda que estas iniciativas cuenten con instancias de evaluación que deben ser formativas. En relación a esto último refieren que se debe ser especialmente cuidadoso en que no existan medidas punitivas asociadas a esta observación o evaluación que se realiza en el marco de una mentoría.

Para la adecuada implementación de un programa de inducción recomiendan definir cuando un docente debe participar de estos programas, ya sea al entrar al sistema - docentes recién egresados- o cuando se ingresa a una nueva red o establecimientos lo que puede ocurrir también en docentes con experiencia previa. Algunos entrevistados se refieren a la recomendación que se hace actualmente y como la alta rotación docente plantea un desafío importante para estos programas de inducción.

2. Tiempos no lectivos protegidos para formación docente

En las entrevistas realizadas con motivo del presente estudio uno de las mayores barreras identificadas para la formación continua docente son los tiempos que esta formación requiere. El uso de tiempo personal y familiar para poder llevar a cabo instancias de formación es algo altamente resentido por los docentes. Coincidiendo con esto los expertos recomendaron, a partir del análisis de los modelos presentados el poder garantizar tiempos no lectivos de uso exclusivo para la formación docente.

Este tiempo no corresponde, obviamente, a todo el tiempo no lectivo y no requiere ser utilizado únicamente en la participación en cursos formales. Es importante tanto resguardar estos tiempos como garantizar su correcto uso para estos fines.

Este tiempo puede ser utilizado para el trabajo de inducción con mentores, revisiones de literatura, participación en redes de formación docente o tiempos para colaboración entre pares o con directivos.

3. Identificación de las necesidades de formación

Los expertos recomiendan ser especialmente cuidadosos al momento de identificar las necesidades de formación considerando la mirada de los docentes e incorporando una mirada territorial. Esta mirada es una necesidad que se plantea también en las entrevistas.

Los expertos reconocen lo útil que resulta el considerar los resultados de la evaluación docente al momento de identificar temáticas de formación para docentes, como se plantea por los entrevistados, pero consideran que esto no es suficiente.

En las entrevistas realizadas en el marco de este estudio es posible ver que la decisión de alternativas de formación se ofrecen es lejana a los docentes, no se sienten consultados y las valoran como poco pertinentes en muchos casos.

4. Trabajo en red

En base al análisis de los modelos expuestos los expertos sugieren potenciar el trabajo en red para la formación docente continua. Este trabajo en red se entiende con una estructura formal tal como es posible observar en los modelos de Portugal y Singapur países en los cuales los diferentes centros deben ser parte de una red.

Al analizar los modelos presentados es posible distinguir ciertas características de estos que pudiesen ser claves al momento de implementar este trabajo. Para la conformación de la red esta debe contar una definición explícita de funciones de los diferentes participantes de tal manera que pueda existir una persona o equipo que realice la coordinación. Para que el funcionamiento de esta red pueda mantenerse en el tiempo se requiere que esta cuente con un financiamiento estable. Se recomienda que estas redes cuenten con vínculos con otras redes y con centros formadores de docentes. El trabajo de estas redes debe ser autónomo pero contar con una articulación explícita con entes reguladores como el Ministerio de Educación.

El trabajo en redes no es una experiencia nueva en Chile, los entrevistados destacan experiencias de trabajo en red exitosas como los Microcentros y los Talleres Comunales. En base a esta valoración positiva que hacen los entrevistados creemos que esta recomendación puede tener una buena acogida en los docentes y ser adecuada a la cultura del sistema escolar chileno.

5. Trabajo colaborativo

Los expertos recomiendan el trabajo explícito de colaboración entre pares y con directivos. Esta colaboración es entendida como una colaboración dentro de la misma escuela y con otras escuelas. A su vez puede incluir la colaboración en diferentes ámbitos ya sea en disciplinas específicas, entre los diferentes niveles de enseñanza (párvulos, básica, media, técnico profesional, educación especial, educación de adultos etc.) y con los diferentes actores que forman parte de la comunidad escolar, esto es apoderados, otros funcionarios por ejemplo.

Para este trabajo colaborativo es necesario identificar las competencias de los diferentes actores y establecer liderazgos que garanticen el desarrollo profesional en la escuela.

A partir de la información obtenida en las entrevistas es posible identificar que actualmente el trabajo colaborativo, pese a ser valorado por los entrevistados, es escaso e informal. Dentro de las barreras que presenta este trabajo colaborativo destaca la falta de tiempos y la escasez de instancias formales para desarrollarlo.

Análisis Integrado: Referentes Internacionales y Actores Nacionales Clave

En el siguiente apartado se realizará un análisis integrado que busca complementar el análisis comparado de los modelos con las percepciones de los entrevistados y expertos **nacionales**.

Los modelos presentados ponen como foco de sus estrategias y parámetro de la evaluación de las mismas el desempeño de sus estudiantes. Esto no llama la atención y es concordante con países que han tenido progresos en su desempeño en mediciones internacionales. En los últimos años, en Chile el desempeño de los alumnos ya sea en pruebas nacionales o internacionales ha sido un parámetro para evaluar la calidad de la educación recibida. En las entrevistas, se evidencia que la percepción de los docentes acerca de sus propias necesidades de formación se vinculan más con la resolución de conflictos, trabajo con familias o manejo de alumnos que puedan resultar conflictivos. Si bien esto llama la atención inicialmente, al indagar más acerca de la implementación de los modelos revisados es posible observar que estos no centran esos avances en entrega de contenidos disciplinares. Canadá, Portugal y Singapur promueven y miden la capacidad de los docentes de vincularse con sus alumnos y el uso de estrategias de comunicación efectiva. Esta situación nos plantea una inquietud acerca de que necesitan más los docentes en Chile. Es importante considerar que el modelo de Ontario contó con toda una primera etapa que busca garantizar una adecuada formación inicial de docentes y que en Singapur existe una institución que imparte la formación inicial. En las entrevistas realizadas para este estudio una de las primeras inquietudes que plantearon los entrevistados fue acerca de la calidad de la educación inicial de los docentes, la gran variabilidad de lo que entregan los diferentes centros formadores y como se articula con la formación de docentes en servicio, misma inquietud que presentaron los expertos, puesto que consideran que dentro de las adecuaciones que habría que realizar al sistema de formación chileno, está indudablemente el fortalecimiento de la formación inicial docente, lo que a su juicio favorecería la implementación de nuevas estrategias de formación continua.

Por otro lado en los modelos analizados se busca que los docentes sean conductores de su propio desarrollo y que cuenten con herramientas de planificación, evaluación e investigación que hagan de su formación un proceso reflexivo y no una mera adquisición de conocimientos, esto refleja la importancia que se le otorga a los docentes y a los directores en las diferentes instancias de formación. En relación a lo anterior los expertos nacionales reconocen la importancia de estos roles, pero a la vez están conscientes de que esto no se está dando en nuestro contexto, por lo que señalan que es necesario fortalecerlos, potenciando el liderazgo de ambos.

Por otro lado, una de las mayores falencias identificadas por los entrevistados fue la escasa evaluación, poco sistematizada, y el seguimiento insuficiente de las diversas estrategias que se han implementado. Al respecto los expertos destacan del modelo de Costa Rica el seguimiento realizado por el CENADI, y plantean la importancia de contar con un seguimiento de impacto de la formación continua y los planes de mejoramiento de cada escuela.

Los entrevistados y expertos que participaron en este estudio manifestaron una importante preocupación por que existan tiempos no lectivos protegidos para la formación docente. Esto coincide con lo que vemos en los modelos analizados en los que es posible ver tiempos destinados a diferentes instancias de formación, especialmente aquí ellas que incluyen acciones colaborativas y trabajo entre pares. En Canadá existen numerosas instancias de interacción entre mentores y docentes novatos que incluyen la observación mutua, retroalimentación y además trabajos de planificación, todas estas requieren de tiempos no lectivos protegidos. Es más en Ontario estas instancias se suman a otras que están abiertas a todos los docentes de las escuelas, no solo aquellos que participan en programas de inducción. En el modelo de comunidades de aprendizaje de Singapur actualmente se cuenta con al menos 1 hora no lectiva protegida para el trabajo en comunidades. Pese a esto en la evaluación de este modelo una de las debilidades observadas fue la escasez de los tiempos.

Una institucionalidad clara, estabilidad política y administrativa para las escuelas, redes y comunidades de aprendizaje han resultado claves en el éxito de los modelos analizados. Los programas analizados llevan sobre 10 y hasta más de 20 años de implementación si consideramos sus programas precursores y pilotos. Una de las cosas que mencionan repetidamente los entrevistados en Chile es lo frágiles que pueden resultar las diversas iniciativas e formación docente frente a los cambios administrativos comunales, provinciales y centrales. Esto es similar a lo que se observa en relación a la estabilidad en el financiamiento. El modelo de Portugal se ha visto altamente impactado por la disminución y luego desaparición de los aportes monetarios de la Comunidad Europea tal como los entrevistados en Chile mencionan que programas valiosos para ellos han ido desapareciendo en el tiempo (ejemplo P900). En este sentido, los expertos señalan la importancia de no olvidar las experiencias que se han llevado en Chile sobre formación continua.

En los modelos analizados la formación de los docentes en servicio es una parte importante de la carrera docente. En las entrevistas realizadas esto se expresó como una necesidad para nuestro sistema. Los docentes y sostenedores entrevistados expresan que en un contexto de escasez de tiempo en el que la inversión de tiempos personales para la formación profesional es prácticamente inevitable es importante que el reconocimiento tanto laboral como social a este esfuerzo sea importante, idea que es compartida por los expertos quienes al respecto señalan la necesidad de vincular las actividades de formación a la trayectoria docente.

Recomendaciones

A partir de la literatura revisada y la información y percepción obtenida de expertos y actores del sistema educativo planteamos recomendaciones en 4 ámbitos y algunos desafíos específicos.

Muchas de las recomendaciones que contiene el presente documento son coincidentes con la minuta de creación de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente y están contemplados en los pilotos que se están implementando. Pese a eso buscamos reiterar la importancia de estos a la luz de la evidencia recopilada en el presente estudio.

1. Formación inicial docente y el rol de la mentoría

Recomendación 1: Elaboración de un Marco Nacional de Cualificaciones.

La formación inicial docente surge como una de las primeras preocupaciones que plantean los entrevistados y expertos al hablar de desarrollo profesional. Las preocupaciones que se manifiestan tienen que ver con la disparidad de los programas, a nivel de estructura y de la calidad de la formación inicial entregada. Está la preocupación de que esto último se traduciría en el egreso de profesores que no se encuentran adecuadamente habilitados para desempeñarse de manera exitosa en aula ni preparados para promover aprendizajes efectivos en los alumnos.

En Chile, hoy en día no existe definido un Marco de Cualificaciones que permita establecer los estándares que deben presentar las carreras de educación superior, tanto técnicas como universitarias. Creemos que una herramienta de este tipo, presente en numerosos países, pudiese ser útil para establecer una mayor homogeneidad en los programas de formación inicial docente en el país.

Un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) es un instrumento que permite reconocer, desarrollar y clasificar los conocimientos, destrezas y habilidades de todas las personas a lo largo de un continuo de niveles. Esto se logra mediante la caracterización de dichos conocimientos, destrezas y habilidades en términos de resultados de aprendizaje; esto es, de afirmaciones claras acerca de lo que una persona sabe, y sabe hacer.

De este modo, un MNC permite caracterizar de manera precisa los conocimientos, destrezas y habilidades que debe poseer una persona para desempeñarse en un determinado tipo de actividad y con un determinado nivel de responsabilidad. En cuanto a la Educación Superior, un MNC aporta a mejorar la legibilidad, transparencia y comparabilidad de los títulos y grados que las instituciones entregan.

En los modelos de DPD analizados es posible observar que por ejemplo en Singapur existe una institución única de formación de docentes. Esto claramente es posible en un contexto de un país que cuenta con menos de un tercio de los habitantes que tiene Chile y además tiene un total de 360 escuelas. Un modelo de formación inicial de este tipo sería inaplicable en el país. Sin embargo, es posible observar que en Portugal se

trabaja con un sistema de acreditación de formadores, algo más similar a nuestro actual modelo de formación continua. Sin embargo existe una única institución acreditadora que no externaliza esta labor. Ambos modelos no son replicables en estos momentos en Chile. En ese contexto es que se considera pertinente el desarrollo de un MNC para la formación de docentes.

Países como Australia e Irlanda han desarrollado MNC de manera exitosa, logrando plenamente el cumplimiento de los principales objetivos que tiene un marco de estas características: asegurar la provisión de una fuerza laboral de alta calidad, que logre cubrir todos los puestos de trabajo que el mundo laboral demanda, y el fomento de la educación a través de la vida.

Recomendación 2: Establecer un sistema de mentoría que sea situado y cuente con mentores formados, habilitados y periódicamente certificados que estén actualmente en aula.

En el contexto actual de la formación inicial resulta clave y útil la implementación de programas de mentoría. En ese sentido el modelo implementado en Ontario ha demostrado ser exitoso y ha permitido favorecer la permanencia de los nuevos docentes en el sistema y mejorar sus resultados. En Chile la implementación de esta estrategia requiere la definición de un perfil claro de las condiciones que debe tener un mentor y las certificaciones que requiere para su habilitación. Creemos importante recomendar que este docente mentor sea alguien que idealmente provenga de la misma escuela o de similar contexto y que este, al momento de realizar la mentoría, aun desempeñándose en sala. Tanto la evidencia empírica como las entrevistas nos demuestran que los profesores valoran en mayor medida la formación o acompañamiento entregado por otros docentes que también se encuentren en sala, es por esto que un mentor que lleve mucho tiempo fuera del aula puede ser considerado como un interlocutor menos válido. Esta condición además permite que se produzca una observación de prácticas recíproca, algo que ha mostrado utilidad en los modelos internacionales analizados.

2. Diagnóstico de necesidades de formación

Recomendación 3: Diagnósticos de necesidades participativos, pertinentes en lo local y con foco en los alumnos y los establecimientos y liderados por los Comités Locales

La nueva institucionalidad de formación docente busca que tengamos profesores que sean protagonistas de su propia formación. Este desafío no es menor ya que el sistema actual presenta numerosas barreras para esto. Para esto es muy importante la pertinencia de la oferta. Es importante que los diagnósticos de necesidades de formación provengan de los equipos docentes y directivos y que al hacerlo recojan no solamente las necesidades individuales de los docentes sino también como estas hacen sinergia con las necesidades del establecimiento y, más importante aún, de los

alumnos.

Se debe incorporar a los docentes de manera activa en la toma de decisiones sobre perfeccionamiento de cara a las necesidades de la escuela y de sus alumnos. Para un adecuado diagnóstico de estas necesidades es imprescindible que los docentes y equipos directivos cuenten con tiempos y herramientas para determinar sus necesidades en base a datos objetivos. Este proceso requiere de un liderazgo que coordine y a la vez facilite este diagnóstico. Esta función facilitadora pudiera ser uno de los grandes aportes de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente quienes a su vez pueden entregar información pertinente y oportuna acerca de los cambios en las políticas públicas y en el curriculum que pudieran ser integrados en este diagnóstico.

La evidencia analizada enfatiza la importancia que el docente sea un experto adaptable, creativo e innovador en contraposición a un implementador rutinario que, en más ocasiones de las que esperamos, se pueden ver en algunas salas. Para esto es indispensable que el sistema entregue condiciones para que los docentes desplieguen este potencial.

3. Trabajo en colaborativo y en red

Recomendación 4: Definir cantidad de escuelas que conforman una red en consideración de la realidad local. Establecer en lo posible redes que idealmente no cuenten con más de 15 establecimientos.

En los modelos de DPD analizados esto resulta clave. En las entrevistas vemos que los actores y expertos del sistema no perciben que en Chile se ofrezcan instancias formales ni oportunidades reales para este tipo de trabajo.

Para que este trabajo colaborativo y en red sea una realidad y no solo una declaración en el papel es muy importante considerar la magnitud que deben tener las diferentes redes y equipos de formación. Tanto en la experiencia de Portugal como la de Singapur los grupos de trabajo en red no consideran más de 12 a 15 escuelas. Esto presenta un desafío importante a nivel de institucionalidad dada la gran variedad de escenarios que presenta nuestro país con áreas de alta concentración geográfica de escuelas y otras de gran dispersión. A su vez el tamaño de estas escuelas, dotación de docentes y cantidad de alumnos varía también mucho. Los comités tienen por tanto el desafío y la oportunidad de realizar un diagnóstico adecuado y un rol de apoyo en la conformación de estas redes de escuelas. El proyecto de Ley de la Nueva Educación Pública contempla la conformación de redes locales de escuelas. Sería recomendable que los comités regionales de DPD puedan aprovechar estas estructuras y trabajar en base a ellas sumando otros establecimientos en caso que sea pertinente. A su vez los comités pueden proveer a las diversas redes de un catastro de docentes especialistas y mentores que puedan entregar apoyos de diversa índole a otras redes cercanas.

4. Aprendizajes en relación a la institucionalidad

Recomendación 5: Establecer un mecanismo de selección de directivos y conformación de los comités que otorguen estabilidad institucional a estos nuevos organismos.

Recomendación 6: Dotar a los Comités de los recursos que puedan favorecer la adecuada implementación de su planificación a mediano y largo plazo.

Tal como es posible aprender a partir del análisis de la institucionalidad del modelo de Ontario y Singapur los sistemas exitosos de desarrollo profesional docente requieren de una adecuada estabilidad institucional. En las entrevistas y reunión con expertos fue posible reconocer que estos perciben esto como un desafío para Chile. Tanto docentes como directivos reclaman los cambios bruscos que se presentan cuando hay cambios de la administración municipal y central con programas que aparecen y desaparecen, énfasis que van de un tema a otro y además con el debilitamiento del rol del CPEIP que ha sido percibido como un agente muy potente en la formación docente por los entrevistados.

Desafíos

A continuación queremos destacar algunos desafíos que surgen como muy relevantes en consideración de la evidencia analizada

Tiempos no lectivos

Los docentes requieren y piden un aumento de los tiempos no lectivos. La nueva política de desarrollo profesional docente es explícita al destinar tiempos no lectivos para este fin. Sin embargo es importante no funcionar bajo el supuesto que el 100% de estos tiempos pueda ser dedicado únicamente al DPD. Los entrevistados y expertos reconocen también que se requieren de tiempos protegidos para poder planificar, corregir, entrevistar apoderados y realizar trabajo más personalizado con algunos alumnos. Si no se reservan explícitamente tiempos para estas funciones creemos que existe un riesgo real que estas puedan usar tiempos que están destinados a la DPD y esto fomente la sensación de agobio de los docentes frente a sus múltiples funciones.

Interacción con las demás instituciones del sistema

Resulta muy importante que tanto la comunidad como los directivos como docentes tengan claridad de las funciones y alcances del trabajo de las diversas instituciones que forman parte del sistema (CNED, AGENCIA, Superintendencia, Comités de DPD). La poca claridad en esto pudiera generar falsas expectativas duplicidad de requerimientos y de acciones que pudieran sobrecargar y generar resistencias en los diferentes actores del sistema escolar. Esto es una gran oportunidad en el contexto actual de discusión legislativa y elaboración de la Institucionalidad de la Nueva Educación Pública.

Rotación docente

En las entrevistas surge la preocupación por la alta rotación de los docentes por licencias, reemplazos entre otras. Esto es percibido como un desafío para la continuidad del DPD entregado y a la vez como un impedimento para que los esfuerzos de formación muestren impacto en los alumnos ya que los docentes formados se cambian de establecimiento o salen del sistema.

Conclusiones

La idea de que los docentes son la pieza fundamental del desarrollo y el mejoramiento de los sistemas educativos se encuentra ampliamente difundida en la actualidad. Junto con ello, los procesos de formación continua en el ámbito de la educación adquieren cada vez mayor relevancia, en un contexto de permanente actualización, expansión y propagación del conocimiento. No solo ha aumentado la importancia del aprendizaje continuo entre los maestros, sino que también ha cambiado el modo en que se entiende su desarrollo profesional.

En los últimos años, los expertos del área han destacado la necesidad de contar con modelos flexibles, reflexivos, y colaborativos de perfeccionamiento docente, adecuados al contexto socio-cultural en el que se inserta las escuelas, y cercanos a ellas y particularmente a los procesos que tienen lugar dentro del aula.

Así como en muchos países, estos desarrollos han impactado los programas y políticas de formación docentes impulsados en Chile en los últimos años. Ejemplo de ello son iniciativas como el Programa de las 900 Escuelas (P900), los Microcentros Rurales, los Grupos Profesionales de Trabajo y los Talleres Comunes impulsados por el Ministerio de Educación.

Los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, creados recientemente, forman parte del conjunto de iniciativas orientadas a abordar esta nueva comprensión de la docencia y la formación continua. Ellos apuntan a fortalecer el aprendizaje situado, descentralizado, en red y adecuado al contexto local.

Este estudio ha sido desarrollado en el contexto de la implementación de dichos Comités en distintas regiones del país, e intenta aportar a la consolidación de los mismos como una herramienta valiosa en el fortalecimiento del Sistema de Formación Continua Docente chileno. Los resultados derivados de él, permiten reflexionar sobre aspectos centrales del sistema actual de formación continua de docentes en Chile, a la luz de los avances teóricos y la evidencia práctica sobre el tema, experiencias internacionales exitosas, las voces de los actores relevantes en el contexto nacional y la perspectiva de expertos del área.

Si bien los **modelos internacionales** revisados poseen características muy diversas, se observan algunos elementos comunes entre ellos. En gran parte, las actividades formativas se realizan al interior de las escuelas, son desarrolladas por los mismos actores escolares y están apoyadas fuertemente por la dirección de los establecimientos.

Se advierte una tendencia hacia el trabajo práctico, colaborativo, el aprovechamiento del potencial de los profesores dentro de las escuelas y la elaboración de diagnósticos

de necesidades cercanos a los establecimientos educacionales y liderados por sus directores. Muchas de las iniciativas son apoyadas por medios tecnológicos, pero centradas en actividades presenciales. Respecto a la institucionalidad de los modelos, se observa una inclinación hacia la descentralización y a dotar de altos niveles de autonomía a las escuelas.

El contexto socio-cultural en el que se despliegan las estrategias de formación continua define parte importante de su éxito. La historia y características de los distintos países y de sus sistemas educativos, los recursos disponibles y sus contextos políticos particulares forman parte de las condiciones de posibilidad y desarrollo de los modelos. Entre las experiencias revisadas, el caso de Singapur muestra la dificultad de promover la autonomía de las escuelas en un sistema jerárquico y centralizado y una tradición cultural con un fuerte sentido de verticalidad y respeto a la autoridad. Otro ejemplo es el caso de Portugal, donde las políticas de formación docente impulsadas en los últimos años han estado fuertemente vinculadas a los procesos económicos y sociales más amplios que ha experimentado el país.

Los antecedentes recogidos muestran la importancia de planificar las estrategias de aprendizaje continuo considerando conjuntamente el contexto local, las estrategias de formación y la institucionalidad bajo la cual estas se desarrollan. Estos elementos se influyen mutuamente y repercuten en las posibilidades de éxito de los distintos componentes y del sistema en su conjunto.

Respecto a la **evidencia nacional**, los representantes de los distintos actores implicados, también entregan orientaciones relevantes de considerar. Parte importante de ellas coincide con los desarrollos teóricos en el tema y las premisas de los modelos explorados.

Un área crítica, planteada por varios de los consultados, refiere a la baja participación de los docentes en la definición de las necesidades de formación, tanto en la creación de instancias de aprendizaje continuo como en las decisiones que toman las escuelas en esta materia. Este problema refleja la escasez de canales de comunicación entre las escuelas y los centros de formación, así como entre los actores que trabajan al interior de estas.

Por otra parte, se advierte la falta de instancias de aprendizaje colaborativo. Cuando ellas ocurren, se enmarcan en espacios informales, sin más recursos que la voluntad de los propios docentes de prestarse apoyo y desarrollar aprendizajes conjuntos.

Junto con esto, la información recogida señala como los principales desafíos pendientes en el sistema de formación continua: el aseguramiento de la calidad de los programas ofrecidos; la reducción de obstáculos monetarios, temporales y motivacionales para formarse; la incorporación de criterios cualitativos para la

evaluación del éxito de la formación; la inclusión de instancias de seguimiento y acompañamiento posteriores a la capacitación; y la reducción de la rotación docente.

A su vez, los entrevistados muestran un alto grado de desconocimiento e incertidumbre en relación a los cambios impulsados recientemente en el contexto de la Reforma Educativa, si bien la mayoría de ellos posee expectativas positivas al respecto. En cuanto al rol del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se advierte el anhelo de que este asuma un mayor liderazgo en los procesos de formación de los profesores, como lo hacía en el pasado.

Por su parte, los expertos nacionales plantean entre sus recomendaciones promover programas de inducción y aprendizaje colaborativo dentro de la escuela; formalizar instancias de colaboración entre pares; establecer tiempos no lectivos de dedicación exclusiva para el desarrollo profesional; considerar las particularidades locales y demandas docentes en la elaboración de la oferta de formación; y fortalecer las redes de colaboración entre escuelas.

Los productos derivados del estudio permiten proponer **recomendaciones** para fortalecer el sistema de formación docente y la labor de los Comités Locales dentro del mismo. En primer lugar, se sugiere elaborar un Marco Nacional de Cualificaciones que establezca los estándares mínimos que deben alcanzar los programas de formación inicial docente, a fin de mejorar la preparación de los profesores que ingresan al sistema. En segundo lugar, se advierte la conveniencia de impulsar procesos de mentoría liderados por docentes que provengan de la misma escuela o al menos un contexto similar al de los profesores nóveles. Se plantea también la conveniencia de que los mentores sean periódicamente certificados y que continúen desarrollando labores docentes en el aula.

Por otra parte, resulta esencial dotar de mayor protagonismo a la escuela y los docentes en la toma de decisiones sobre la formación continua, cuyo eje central deben ser las necesidades de los estudiantes. Asimismo, las redes de colaboración entre escuelas han sido una herramienta fundamental del desarrollo profesional docente en otros contextos, que se sugiere replicar en el ámbito nacional. Iniciativas desarrolladas en esta línea han tenido una buena acogida por parte de los actores escolares en el pasado. Los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente se proyectan como una instancia propicia para liderar este tipo de procesos.

La consolidación de los Comités dentro del sistema educativo requiere la participación de profesionales altamente competentes y directivos elegidos a través de procesos transparentes y competitivos. En paralelo, estos organismos deben contar con la legitimidad, los recursos y la estabilidad institucional suficiente para planificar acciones futuras y proyectarse en el mediano y largo plazo.

Como desafíos pendientes del sistema educacional chileno, para la mejora de los procesos de formación docente, es posible mencionar la necesidad de ampliar los tiempos no lectivos en la jornada laboral docente, promover mejores canales de información e intercambio entre los diversos entes involucrados y reducir la rotación docente en las escuelas.

En definitiva, los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente pueden ser un instrumento central para otorgar mayor protagonismo a los docentes y las escuelas. En primer lugar, un mayor involucramiento de los profesores en el perfeccionamiento es vital para propiciar que este sea adecuado a sus reales necesidades y las de los estudiantes. Los docentes deben contar con las herramientas necesarias para ser el motor de su propio desarrollo y el de sus pares. Los equipos docentes deben adquirir un mayor protagonismo en estos procesos, a través de comunidades educativas que propicien el desarrollo profesional colaborativo a través de procesos de inducción, mentorías, comunidades de aprendizaje u otras iniciativas similares. Los Comités Locales pueden tener un rol importante en la promoción de estas iniciativas.

La escuela también ha de ser un eje central de la formación continua del cuerpo docente. Al ser una instancia local, los Comités tienen la posibilidad de vincularse más estrechamente con las escuelas y abordar con mayor eficacia las inquietudes y requerimientos que ellas tienen en relación a la formación continua. Es necesario preparar a las escuelas para adquirir mayor autonomía en este ámbito, desarrollando sus competencias de gestión e implementación de procesos de formación profesional y mejoramiento escolar internos. Resulta central generar instancias de apoyo y acompañamiento a los establecimientos escolares, que sean considerados por ellos como un soporte adicional a su labor educativa más que como una instancia adicional de control y rendición de cuentas. Por último, la información recopilada apunta hacia la importancia de crear redes entre las escuelas como una estructura formal de apoyo a los procesos de desarrollo profesional docente. Para ser efectivas, ellas deben estar a su vez conectadas con otras redes y centros de formación profesional. Si bien en la experiencia internacional considerada estas instancias tienen un alto grado de autonomía, su articulación se encuentra apoyada por entes reguladores externos, como podrían ser los Comités Locales dentro de la realidad nacional.

Finalmente, estos resultados señalan importantes desafíos para el desarrollo de la formación continua de los docentes en Chile, así como un abanico de posibilidades a considerar en el fortalecimiento del sistema de formación continua y la consolidación de organismos locales que lo respalden.

Bibliografía

Almeida dos Santos, A. (2014). Parecer. Regime jurídico dos centros dos centros de formação de associações de escolas. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

Alves Goncalves, L.M. (2011). Formação Contínua de Professores em Contexto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Amiguiño, A., Brandão, C., Miguéns, M. (1994). ESE de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria. In A. Amiguiño & R. Canário (orgs.). Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação (pp. 59-96). Lisboa: Educa.

Amiguiño, A. & Canário, R. (1994). Nota de Apresentação. In A. Amiguiño & R. Canário (orgs.). Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação (pp. 912). Lisboa: Educa.

Antúnez, S., Imbernon, F. (2006). La formación permanente de docentes en la Región Centroamericana y república Dominicana: análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdf2/la-formacion-permanente-de-docentes-centroamerica.pdf>

An introduction to PLCs (s.f). Academy of Singapore Teachers. Recuperado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/cos/o.x?c=/ast/pagetree&func=view&rid=1069395>

Ávalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar . Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile . Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina : Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño” San José , Costa Rica, 28-30 junio de 1999, pp.213-248. Recuperado de: http://educacionparatodos.cl/wp/wpcontent/uploads/2012/10/Desarrollo_del_docente_en_la_institucion_escolar_Chile_los_microcentros_rurales_y_los_grupos_profesionales_de_trabajo_en_Chile.pdf

Beyer, H. (2009). ¿Qué hacer con la educación pública ? Estudios Públicos | N° 114, otoño 2009, pp. 89-125. Recuperado de: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4429_2573/rev114_hbeyer_educacion.pdf

Bransford, J., Derry, Sh., Berliner, D., Hammerness, K., Beckett, K.L. (2005). Theories of Learning and their Roles in Teaching. En L. Darling-Hammond y J. Bransford. Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass.

Buchmann, M., Floden, R. (1993). Coherence: The Rebel Angel. En M. Buchmann y R. Floden. (Eds.), Detachment and Concern: Conversations in the Philosophy of Teaching and Teacher Education. London: Cassell Press, pp. 222-235.

Cadiz, J., Marinic, S. (2007) Variables de eficacia escolar en contextos de pobreza . El caso del p 900 en Chile . Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad , Eficacia y Cambio en Educación . Vol 5, No. 5e, 2007, pp. 229-243. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Sergio%20Martinic/VARI>

[ABLES-DE-EFICACIA-ESCOLAR-EN-CONTEXTOS-DE-POBREZA.pdf](#)

Caena, F. (2011). Literature Review: Quality in Teachers' continuing professional development. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (orgs.). Escolas e mudança: o papel dos centros de formação (pp. 13-58). Lisboa: Educa.

Cartín, M. (2010). Sistematización de experiencias y esfuerzos relevantes en materia de mejoramiento de los sistemas educativos centroamericanos y de República Dominicana, durante la década 2001-2010. Costa Rica.

Casassus, J. (1990) Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. BOLETIN 22 Santiago, Chile, Agosto 1990, pp. 6-18.

Chang, E. y Simpson, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. Education Policy Analysis Archives. Vol. 5, (7).

Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahweh, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers.

Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (s.f). Instituto Irene Lisboa. Recuperado de: <http://www.iil.pt/artigo.asp?id=33>

Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education (s.f). European Comission. Recuperado de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education).

Compilation of Professional Development Core Content to Support the New Teacher Induction Program (NTIP). A Resource for Boards NTIP Teams. Ontario Ministry of Education, 2010.

Costa Rica, Leyes (1983, 6 de abril). La Gaceta N° 65. Creación del Centro Nacional de Didáctica: Decreto 18752-MEP. Costa Rica, San José.

Costa Rica, Leyes (1994, 29 de julio). La Gaceta N° 144. Reglamento de la Organización administrativa de las Direcciones Provinciales de Educación. N° 23490. Costa Rica, San José.

Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson N., Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Dallas: National Staff Development

Council.

Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st- Century Teacher Education. En V. Hill-Jackson, C.W. Lewis Transforming Teacher Education. What Went Wrong with Teacher Training, and How We Can Fix It. Virginia: Stylus Publishing.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford. Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass.

Devés, R., Reyes, P. (2007). Principios y estrategias del programa de educación en ciencias basada en la indagación (ECBI). Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, No 2, 2007. pp. 115-131. Recuperado de: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFiAB&url=http%3A%2F%2Fpensamientoeducativo.uc.cl%2Findex.php%2Fpel%2Farticle%2Fdownload%2F419%2F856&ei=sjyfVcnBGoHleqjMk8gF&usg=AFQjCNEgHZtDu6gfc1mi3ujgH DdqNfzgg&bvm=bv.96952980,d.dmo>

Feiman-Nemser, Sh. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En W. R. Houston (Ed.), Handbook for Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

Goodlad, J. (1990). Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Grossman, P., Hammerness, K.M., McDonald, M., Ronfeldt, M. (2008). Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs, Journal of Teacher Education, Vol. 59, No. 4, Septiembre-October 2008, pp. 273-287.

Gulamhussein, A. (2013). Teaching the Teachers. Effective Professional Development in an Era of High Stakes Accountability. Center for Public Education, National School Boards Association.

Guskey, T., Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? Phi Delta Kappan, Vol. 90, (7), pp. 495-500.

Hairon, S., Goh, J.W.P., Abbas, D. (2014). Challenges to PLC Enactment in Singapore Hierarchical School System. Joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane.

Hairon, S., y Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. Educational Review, 64, (4), pp. 405-424.

Hanson, M. (1997) La Descentralización Educativa . Problemas y Desafíos. Santiago:PREAL. Recuperado de: [file:///Volumes/Untitled/Nueva%20carpeta%20\(2\)/hanson9.pdf](file:///Volumes/Untitled/Nueva%20carpeta%20(2)/hanson9.pdf)

Hickox, E.S. (2012). School Boards. The Canadian Encyclopedia. Recuperado de: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/school-boards/> HICKCOX

Howey, K., Zimpher, N. (1989). Profiles of Preservice Teacher Education. Albany: State University of New York Press.

Ingersoll, R., Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*. Vol. 81, (2), pp. 201-233.

Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), pp. 4-10.

Kane, R. G., Jones, A., Rottmann, J., Conner, M. (2010). NTIP Evaluation. Final Report – Executive Summary. Cycle III. February 2010. Recuperado de: http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/may2010/NTIP_Evaluation_Report_2010.pdf

Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (3), pp. 4-17.

Korthagen, F., Loughran, John, Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp. 1020-1041.

Learning Circle (s.f). Academy of Singapore Teachers. Recuperado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/learning-circle>

Lee, D. y Lee, W.O. (2013). A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The Case of a State-Led Initiative in Singapore Schools. *British Journal of Educational Studies*, 61:4, pp.435-451.

Lee, D., Hong, H., Tay, W., y Lee, W.O. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools. *Journal of Co-operative Studies*, 46 (2).

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, Vol. 30, pp. 27-56.

Ministerio de Educación . (2002). Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF). Gobierno de Chile, Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/574/articles-14857_doc_pdf.pdf

Ministerio de Educación Pública (2001) Sistema nacional de formación permanente y desarrollo humano (SIFOPER). San José Costa Rica: MEP

Ministerio de Educación Pública (2003) Plan nacional de desarrollo profesional, recursos didácticos y mejoramiento cualitativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación costarricense. San José Costa Rica: MEP.

Nascimento, J. y Pina, M. (2011). Os CFAE e a formação contínua de professores. Algumas reflexões. Recuperado de: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_04/pdf_04/es_03_04_jn_mp.pdf

New Teacher Induction Program. Induction Elements Manual. Ontario Ministry of Education, 2010.

OECD (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and*

Learning, OECD Publishing. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OEI (2013). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la Educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI. Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes. Cuba. Recuperado de: <http://www.oei.es/webdocente/cuba.htm>

Partnering for Success. Getting the most from Ontario's New Teacher Induction Program. A Resource Handbook for Mentors. Ontario Ministry of Education, 2010.

Partnering for Success. Getting the most from Ontario's New Teacher Induction Program. A Resource Handbook for New Teachers. Ontario Ministry of Education, 2010.

Partnering for Success. Getting the most from Ontario's New Teacher Induction Program. A Resource Handbook for Principals. Ontario Ministry of Education, 2010.

Póvoa Silva, A.R. (2014). O Espaço de Intervenção de um Centro de Formação de Associação de Escolas. Ciclo de estudio conducente al grado de Master en Ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa, Instituto de Educación.

Santelices, A. (2003). Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana. ¿Desafío posible? Cuadernos de Educación básica para todos. UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf>

Silva, J. N. P. (2012). A formação ao serviço do desenvolvimento organizacional da escola - Contributos, papéis e responsabilidades dos CFAE e das escolas.

Sockett, H. (2008). The Moral and Epistemic Purposes of Teacher Education. En M. Cochran-Smith, Sh. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K.E. Demers. Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Nueva York: Routledge.

Sotomayor, C. (2011) Formación docente: Nuevas estrategias para aprendizajes en contexto de vulnerabilidad. Presentado en Primer Seminario Internacional "Jornada Extendida, una nueva forma escolar". Provincia de Río Negro, Argentina. Recuperado de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=25

Swan Dagen, Allison, Bean, Rita M. (2014). High-Quality Research-Based Professional Development. En Linda E. Martin, Sh. Kragler, D.J. Quatroche, K. L. Bauserman, Handbook of professional development in education: successful models and practices, PreK-12. Nueva York: The Guilford Press.

Tan, Ch. y Ng, P.T. (2007). Dynamics of change: decentralized centralism of education in Singapore. Journal of Educational Change, 8, (2), pp. 155-168.

TERCE (2014). Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Santiago, UNESCO. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

The 3 big ideas (s.f). Academy of Singapore Teachers. Recuperado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/professional-learning-communities/the-3-big-ideas>

The 4 critical questions (s.f). Academy of Singapore Teachers. Recuperado de: <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/professional-learning-communities/the-4-critical-questions>

Valbuena, M. (2004). Descentralización Educativa. Encuentro Educativo ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41 Vol. 12(1) enero-abril 2005, pp. 69 – 82. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/download/864/866>

Veenman, S. (1984). Perceived Problema of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. Review of Educational Research, vol. 54, (2), pp. 511-526.

Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B., Shapley, K. L. (2007) Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues and Answers Report. REL 2007 – No. 033. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Zeichner, K. y Conklin, H.G. (2008). Teacher Education Programs as Sites for Teacher Preparation. En M. Cochran-Smith, Sh. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K.E. Demers. Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Nueva York: Routledge.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education, Journal of Teacher Education, Vol. 89, (11), pp. 61-89.