

Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y Servicios Locales de Educación (SLE)

INVESTIGADORES¹

HORACIO SOLAR

Facultad de Educación

ERNESTO TREVIÑO

Facultad de Educación

ERNESTO SAN MARTÍN

Facultad de Matemáticas

PAMELA AYALA

Instituto de Sociología

Resumen²

El objetivo del proyecto es generar un modelo de apoyo para el desarrollo profesional de profesores, en el contexto de los nuevos Servicios Locales de Educación (SLE). Con este fin, un objetivo anterior es caracterizar los focos de apoyo que requieren los docentes y el sistema escolar.

La premisa del proyecto es que profesores destacados pueden ejercer de líderes intermedios, para acompañar a sus pares tanto en el mismo establecimiento educacional como en otros de la misma zona. En esta línea, la literatura identifica tres competencias pedagógicas clave para el acompañamiento: el monitoreo, la retroalimentación y, en particular, el modelar las prácticas a otros profesores.

De acuerdo al diseño metodológico, se levantaron criterios para seleccionar establecimientos, que permitieron recabar información de distintos

1 Esta investigación contó con la participación de las estudiantes de magíster Daniela Quezada y Trinidad González.

2 Esta propuesta fue presentada en un seminario organizado por el Centro de Políticas Públicas UC, realizado el 8 de noviembre de 2017, en el que participaron como panelistas: Jaime Veas, director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, del Ministerio de Educación; Sylvia Eyzaguirre, investigadora del Centro de Estudios Públicos; y Mónica Andrade, jefe técnico de la Corporación Municipal de Educación de Pudahuel.

actores educativos a nivel de aula, como profesores y directores, además de la administración. Los criterios de selección se basaron en: el índice de retroalimentación docente, construido a partir de un análisis factorial exploratorio aplicado a los cuestionarios del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), que responden los estudiantes; los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS), autoestima y convivencia; y los porcentajes de logro de las pruebas en Lenguaje y Matemática.

Por otro lado, se focalizó la atención en tres zonas de anticipación territorial³: Huasco, en el norte; Barranca, en el centro; y Andalién, en el sur. Usando los criterios anteriormente señalados, se seleccionaron tres establecimientos en cada una de ellas, donde se recogió información en profundidad por medio de entrevistas semiestructuradas a jefes del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM); directores, jefes técnicos y profesores destacados. Además, se realizaron grupos focales con los profesores, para obtener evidencia que permitiera levantar el modelo de apoyo: diagnóstico de las escuelas; focos de apoyo para los profesores; y metodologías de formación, para que docentes destacados tomen un rol de asesor de sus pares.

Finalmente, se presentan las condiciones de implementación del modelo de apoyo propuesto para los SLE.

Introducción

Sin lugar a dudas, el profesor es una pieza crucial para lograr un mayor aprendizaje de los estudiantes, por lo que parece fundamental la discusión sobre su desarrollo profesional permanente. La evidencia indica que los distintos sistemas educativos articulan una serie de actividades, en pos de la formación continua de sus plantas docentes. En concordancia, las cifras de TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje), muestran que casi el 89% de los docentes, de 23 países estudiados, señala haber sido parte de alguna instancia de esa índole durante los últimos 18 meses (OECD, 2009). A pesar de la alta cobertura, estas actividades parecen ser muy heterogéneas y de bajo impacto (Villegas-Reimers, 2003; Musset, 2010). La evidencia disponible para la educación parvularia muestra que la formación continua que contempla acompañamiento, retroalimentación y reflexión, lleva a que las educadoras promuevan mayores niveles de desarrollo entre los niños (Dickinson, 2011; Treviño et al., 2018).

3 El Plan de Anticipación para el nuevo Sistema de Educación Pública ha consistido en una estrategia de trabajo en red entre sostenedores de educación municipal, sus establecimientos educacionales y sus comunidades escolares a fin de mejorar la calidad de la educación a través de un esfuerzo colaborativo. Los territorios de anticipación emulan la implementación de los Servicios Locales de Educación (SLE). Ver: <https://educacionpublica.mineduc.cl/plan-de-anticipacion/>.

En Chile, aunque tradicionalmente el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha ofrecido capacitación a los profesores desde la década del 2000, diferentes actores de la comunidad educativa han tomado un rol protagónico en este tipo de formación. Así, existe una activa oferta y demanda de formación continua a docentes y asesorías a los establecimientos educacionales, ya sea con fondos públicos o privados. Hoy, la gran mayoría de estas actividades son ofrecidas por instituciones que proporcionan Asistencia Técnica Educativa (ATE). Actualmente, se cuenta con más de 900 ATE, con diferentes esquemas de propiedad, siendo instituciones con o sin fines de lucro, pertenecientes a privados, fundaciones y universidades.

En los últimos años ha habido cambios importantes en las políticas públicas para regular la formación de profesores. Por medio de la Ley de Inclusión, se exigen nuevas condiciones a las ATE que intentan cautelar una capacitación de calidad a los profesores. Entre estas nuevas exigencias se destaca que, a contar de junio de 2018, deben poseer una Persona Jurídica sin fines de lucro, además de una certificación ante el Ministerio de Educación y un cambio en los mecanismos de compra a licitación y/o concurso público. A ello se suma la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente, que estipula que la formación continua de profesores debe estar a cargo de universidades con carreras de pedagogía acreditadas, lo que limita la participación de las ATE a solo realizar asesorías a los establecimientos educacionales y no cursos de capacitación.

En ese escenario se proyectan cambios importantes hacia un rol más protagónico en la organización y ejecución de la formación de profesores por parte de las direcciones de administración educacional municipal, y de los Servicios Locales de Educación Pública contemplados en la nueva Ley del Sistema Nacional de Educación Pública⁴. A través de entrevistas en algunas municipalidades de la Región Metropolitana se constató que estas modificaciones podrían estar orientadas a aumentar la formación de las autoridades locales para crear equipos propios de apoyo, además de implementar mecanismos para levantar requerimientos de formación continua que se pueden demandar de las universidades y de crear nuevos protocolos para la contratación de asesorías por parte de las ATE, etc.

Por ello, es necesario realizar una caracterización de los focos de apoyo en el desarrollo profesional docente y, a partir de ello, levantar un modelo de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes, que contribuya a las políticas y estructuras del gobierno municipal para los Servicios Locales de Educación. Este modelo abarca aspectos tales como: protocolos para el diagnóstico a nivel comunal, focos en el desarrollo profesional de los docentes y metodologías de acompañamiento, que permiten optimizar la formación de profesores.

⁴ Ley promulgada el 16 de noviembre de 2017 por la presidenta Michelle Bachelet, junto a la Ministra de Educación, Adriana Delpiano.

El modelo de apoyo que se pretende levantar tiene como premisa que profesores destacados pueden ejercer de líderes intermedios para acompañar otros docentes, tanto en el mismo establecimiento educacional como en otros de la misma zona.

Objetivos de investigación

El objetivo general es crear un modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente. Con este fin, un propósito anterior es caracterizar los focos de apoyo que requieren los docentes y el sistema escolar. Por ello, la propuesta se desarrolla en dos grandes objetivos específicos:

1. Caracterizar los focos de formación en el desarrollo profesional docente: Las experiencias internacionales y nacionales han mostrado que existen requerimientos en la formación continua que no necesariamente están contemplados en la oferta de cursos y focos de apoyo a los docentes. Para esto, es necesario caracterizar adecuadamente cuáles pueden ser los focos de apoyo clave para la formación de profesores. Uno en que existe cierto consenso sobre su relevancia, es en el conocimiento pedagógico del contenido del docente (Shulman, 1986). Por lo tanto, antes de generar el modelo de apoyo, es necesario determinar otros focos de apoyo para el docente de acuerdo a sus propios requerimientos y del sistema escolar.
2. Formular un modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente: a partir de los focos de apoyo, se contemplan aspectos como las características de un diagnóstico para levantar requerimientos de los docentes y el sistema escolar, los focos de apoyo caracterizados en el primer objetivo y una metodología para el acompañamiento.

Marco teórico

1. Modelos de apoyo en el contexto internacional y oportunidades de desarrollo en Chile

Los sistemas educativos más efectivos se caracterizan por sus buenas prácticas en cinco ejes, los que son fundamentales para lograr la mayor efectividad docente: reclutamiento de profesores, formación inicial, inducción, desarrollo profesional continuo y mejora colectiva de la práctica docente (Darling-Hammond, 2017). El éxito de un sistema educativo se juega en la forma en que se articulan estos cinco ejes y, por sobre todo, en el compromiso adquirido en apoyar un desarrollo profesional reflexivo.

Dentro de estos, el desarrollo profesional continuo ha sido descrito como clave para el incremento de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para alcanzar los resultados más altos para los estudiantes (Gopinathan et al., 2008). Adquiere especial importancia en contextos de

reforma educativa (Buchberger et al., 2000), ya que las cada vez más grandes demandas a la profesión docente exigen una mayor formación en la adquisición de nuevas competencias y habilidades. No obstante, la evidencia indica que las actividades de formación continua suelen ser muy heterogéneas y fragmentadas, prevaleciendo los talleres cortos y de bajo impacto (OECD, 2009), lo que la vuelve ineficaz e ineficiente (Schwille & Dembélé, 2007).

Contrario a ello, en los sistemas educativos más efectivos, se han generado oportunidades de desarrollo profesional continuas e integradas, de alta calidad e impacto, y en las que se producen instancias para que los profesores compartan sus conocimientos dentro de la misma escuela, pero también con docentes de otros establecimientos (Darling-Hammond, 2017). Este componente colaborativo entre escuelas parece ser la clave para no dejar a nadie atrás, y remite a un esfuerzo por organizar de forma local los modelos de apoyo y formación continua.

El sistema educativo en que esta práctica ha sido más extendida es en Ontario (Canadá), cuyas estrategias de colaboración entre escuelas incluyen: el ayudar a los distritos y a las escuelas a establecer metas razonables y ambiciosas, y trabajar en pro de ellas; establecer y apoyar redes de aprendizaje para compartir prácticas y resultados; proporcionar recursos intelectuales, desde documentos de apoyo al currículo hasta las grabaciones de buenas prácticas, para que las escuelas puedan acceder fácilmente al conocimiento (Darling-Hammond, 2017).

En el contexto latinoamericano también se ha avanzado hacia modelos de desarrollo profesional continuo descentralizados, que otorgan mayor autonomía a las entidades locales y permiten que los profesores participen en la generación de propuestas y estrategias de capacitación. En Colombia surge la Expedición Pedagógica Nacional, que es un espacio de construcción colectiva y transversal de conocimiento pedagógico. Este es un modelo basado en redes o colectivos de profesores que son convocados por algún problema en común, en el cual cada miembro participa colaborativamente. Una de las características de las redes es que colocan en el centro de la escena al docente y a sus prácticas, permitiendo superar el aislamiento y el trabajo individual al incrementar el intercambio con otros colegas (Vezub, 2007).

Este tipo de prácticas fomentan la idea de que las escuelas también son lugares valiosos para el desarrollo profesional (Musset, 2010). Además, permite a los profesores identificar de forma más precisa las necesidades educativas de su contexto. Por otro lado, el trabajo colaborativo entre ellas posibilita compartir ampliamente la investigación y las buenas prácticas, lo que posiciona a profesores y directores como protagonistas de los cambios en educación.

En el caso chileno, en el que los profesores deciden su desarrollo profesional de forma autónoma (lo que es menos común entre los países de la

OECD) (OECD, 2015), existe un terreno fértil para el desarrollo de iniciativas locales, situadas en y desde la escuela. En la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903), se promueve, además, dentro de las actividades curriculares no lectivas, labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes. Esto en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, que implica que se invita a los equipos directivos a promover un desarrollo profesional dentro del establecimiento basado –entre otras cosas– en el trabajo colaborativo entre los profesores. De esta forma, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se basa en el principio de la colaboración, tendiente a la construcción de comunidades de aprendizaje, guiadas por los directivos, quienes tienen la labor de facilitar el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Modelo de formación continua

El profesor aprende estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, en donde su conocimiento profesional se desarrolla contrastando creencias y experiencias en contextos reflexivos y colaborativos (Roesken, 2011). En consecuencia, se requiere poner un especial foco en modelos de formación que indaguen y abordan las prácticas de enseñanza.

En el contexto internacional, se destacan tres características de las experiencias de desarrollo profesional:

- Varias propuestas de formación de profesores basan su metodología de enseñanza en la perspectiva de cognición situada, en que existe un cierto consenso en que el desarrollo profesional debe situarse en la práctica (Lave & Wenger, 1991; An & Peter-Koop, 2015).
- Otros de los aspectos importantes que se recogen del estado del arte sobre experiencias de desarrollo profesional tienen relación con la colaboración. Varios autores sostienen la importancia que ha tenido la colaboración entre colegas (Goodchild, 2014), y entre investigadores y profesores en el contexto de formación continua (Schoenfeld, 2011).
- Otra dimensión que se destaca es el uso de videos en la formación de profesores (Sherin & van Es, 2009), que se asocia al trabajo de análisis en base al uso de evidencias desde contextos cercanos y reales. El uso de videos en la formación de profesores tiene un impacto directo en las concepciones de los docentes (Lipowsky, 2004), dado que desarrolla la “mirada profesional” (noticing, en inglés) (Sánchez-Matamoros, Fernández & Llinares, 2015). Esta competencia profesional se puede caracterizar por tres elementos: identificar los aspectos relevantes de una situación de enseñanza, interpretar y tomar decisiones (Sherin, Jacobs & Phillip, 2011).

En el contexto nacional, estos requerimientos en la formación de profesores se pueden encontrar en el modelo de formación continua “Mejoramiento de la experiencia docente”, cuyas etapas de formación promueven cambios de manera integradora de las concepciones y desempeños de los docentes (Solar, Ortiz & Ulloa, 2016).

Desde el foco del desarrollo integral del estudiante, en experiencias en Estados Unidos, se están solicitando nuevos enfoques de liderazgo y mentoría que se basan en la investigación sobre diversidad, equidad e identidad (Jack & Lobovsky, 2016). Estos requerimientos se condicen con el desafío de desarrollar habilidades del siglo XXI en la enseñanza, en particular en sistemas educativos con mecanismos de rendición de cuentas de altas consecuencias (como el SIMCE).

3. Competencias de acompañamiento

La literatura ha definido a los profesores que pueden ejercer mentoría o acompañamiento como “líderes intermedios” (Bennett, 2003), término que abarca a los coordinadores, jefes de departamento o de área, entre otros. En el contexto de generar un modelo de apoyo para los servicios locales para la formación de profesores, el foco estará en los profesores, que no necesariamente tienen un cargo administrativo y que pueden tener un rol de mentor o acompañamiento hacia otros de sus pares.

Si bien la mentoría se asocia, generalmente, a un acompañamiento a profesores principiantes durante un periodo acotado (Boerr, 2010), se considera oportuno extender el concepto hacia un acompañamiento que puedan tener profesores regulares del sistema escolar en varios tipos de aspectos, tales como conocimientos pedagógicos del contenido (Shulman, 1986), desarrollo integral de los estudiantes y gestión efectiva de la clase, entre otros. Por eso, en adelante, para incluir a todos los docentes, se dirá procesos de acompañamiento en vez de mentoría.

La colaboración horizontal entre asesor y docente es un aspecto clave en un proceso de acompañamiento: es exitoso en la medida que la relación construida entre asesor y profesor es fundamental. Esta relación se basa en comportamiento ético, respeto y confianza mutuos, los que son clave para el éxito de la tutoría como proceso para promover la reflexión del profesor. El respeto y el aprendizaje, sin embargo, deben ocurrir en ambas direcciones, en que el docente debe buscar maneras de demostrar respeto y apoyo al profesor acompañante (Linek et al., 2003).

Bajo estas condiciones, es necesario caracterizar las competencias específicas que contribuyen a lograr mejorar la efectividad del aprendizaje en los estudiantes. La literatura no entrega lineamientos consensuados de estas competencias; ello se puede deber a que gran parte de literatura de liderazgo se ha

enfocado en las competencias transversales de un líder intermedio en su cargo, relacionadas con aspectos de gestión y negociación de recursos (Jarvis, 2008; Irvine and Brundrett, 2016); la gestión de emociones con los profesores (Wong et al., 2010) y, finalmente, las competencias pedagógicas para acompañarlos en el abordaje de los procesos de aprendizaje. Aun así, es posible reconocer tres competencias pedagógicas fundamentales de quienes asumen el rol de liderar a sus pares: monitorear (Dinham, 2007; Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazentrantz, 2015), retroalimentar (Ritchie, Mackay & Rigano, 2006) y modelar prácticas docentes (Rhodes & Brundrett, 2009). En efecto, dentro del conjunto de prácticas que se distingue en la literatura para el ejercicio del liderazgo escolar, monitorear el aprendizaje y retroalimentación aparecen con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Respecto de la competencia de retroalimentación, se requiere tiempo para que el mentor y los profesores principiantes hablen, planifiquen y reflexionen (Taylor & Karcinski, 2016). Finalmente, se ha evidenciado que una buena modelación de roles por parte de los profesores que asumen liderar a sus pares es útil para el aprendizaje de los docentes (Rhodes & Brundrett, 2009).

Metodología

1. Diseño metodológico

Para dar cumplimiento a los objetivos de investigación de caracterizar los focos de formación en los profesores y formular un modelo de apoyo docente, se requiere recabar información de distintos actores educativos a nivel de aula, como profesores y directores, además de la administración.

La hipótesis que orienta las estrategias de análisis es la siguiente: el desempeño de un establecimiento educacional en tres dimensiones (calidad de la retroalimentación de los docentes, percibida por los estudiantes, indicadores de desempeño personal y social, y estándares de desempeño de los estudiantes en las pruebas SIMCE de Lenguaje y Matemáticas), se debe en gran medida a la acción que los docentes desempeñan en dichos establecimientos.

Para recabar información de docentes y directivos que sea útil para la construcción del modelo de acompañamiento, se seleccionaron entre tres a cuatro escuelas de territorios que, según el Plan de Anticipación de inicios de 2017⁵, emularían la implementación de los Servicios Locales de Educación (SLE): Huasco, en la provincia del mismo nombre; Barrancas, en la provincia de Santiago; y Andalién, en la provincia de Concepción.

La selección de escuelas se realizó teniendo en cuenta su desempeño en las dimensiones mencionadas anteriormente. Para ello se utilizaron las bases

⁵ El Plan de Anticipación contempla dos territorios más en la Región Metropolitana de Santiago; territorio de La Bandera y Chacabuco. Este Plan sigue vigente con la promulgación de la Ley de Sistema de Educación Pública, el 16 de noviembre de 2017.

de datos provenientes del estudio “Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo social y personal 2014” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015), centrándose en uno de los factores con una de las correlaciones más favorables hacia estos indicadores: el índice de retroalimentación docente, que hace referencia a la percepción de los estudiantes sobre la manera en que sus profesores ofrecen *feedback*. Se analizaron así las relaciones entre este índice de retroalimentación con factores de desarrollo social y personal, y con los resultados del SIMCE.

En cada caso se realizaron entrevistas y grupos focales a distintos actores, con el fin de levantar información para el modelo de apoyo.

2. Selección de establecimientos y trabajo en terreno

El objetivo del análisis cuantitativo fue establecer criterios para caracterizar cada establecimiento educacional. Tal como se mencionó anteriormente, estos criterios fueron construidos a partir de la integración de índices de retroalimentación, clima escolar, convivencia y los estándares de desempeño de estudiantes en el SIMCE de Lenguaje y Matemáticas.

La información utilizada correspondió a los resultados de la prueba SIMCE y del cuestionario complementario aplicados los años 2014 y 2015, lo cual es administrado por la Agencia de Calidad de la Educación. La especificación de los datos usados para los análisis se describe en el Anexo. A partir de esta información, se seleccionaron de manera intencionada algunos establecimientos en los territorios locales de Huasco, Andalién y Santiago. La intencionalidad de la selección está justificada por la hipótesis mencionada anteriormente.

A continuación se describen las estrategias específicas para la caracterización de las escuelas.

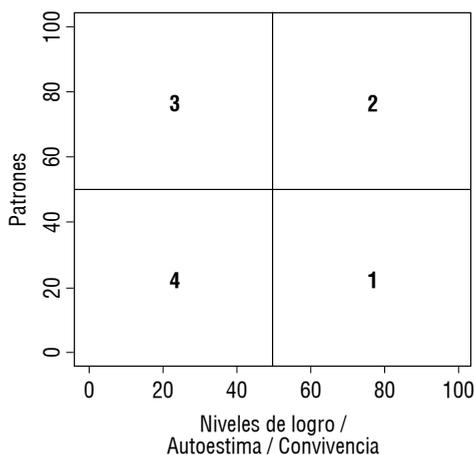
- **Construcción del índice de retroalimentación.** La caracterización de los tipos de retroalimentación se desarrolló por medio de un análisis factorial que organizó los ítems en los cuales los estudiantes evaluaron la calidad de la retroalimentación proporcionada por los docentes en Matemáticas y Lenguaje. El resultado final de los análisis factoriales exploratorios arrojó tres subdimensiones de retroalimentación: pragmática, la cual se refiere a retroalimentación de tareas, guías y similares; perseverante, que refiere al rol del docente en pos de lograr que todos los estudiantes tengan acceso permanente a instancias de retroalimentación; y emocional, que refiere al esfuerzo del docente de potenciar la autoeficacia de los estudiantes. Lo anterior permitió construir un índice para caracterizar a cada establecimiento en patrones de retroalimentación según niveles altos o bajos en cada uno de los tipos de retroalimentación identificados.
- **Caracterización de los establecimientos educacionales.** De los indicadores de desarrollo personal y social se escogió el de autoestima académica y

motivación escolar y el de clima de convivencia escolar. Ambos indicadores tienen directa relación con el desempeño de los estudiantes en su aprendizaje, así como en la interacción que tienen con los docentes, principalmente con lo que dice relación con retroalimentación.

Además, se consideraron los porcentajes de estudiantes en cada una de las tres categorías de desempeño en el SIMCE, tanto para Lenguaje como para Matemáticas. Así, cada establecimiento educacional quedó caracterizado por 11 indicadores de desempeño: la proporción de estudiantes que reportan los niveles insuficiente, elemental y avanzado en Matemáticas y Lenguaje, además de los niveles de los tres tipos de retroalimentación, los de autoestima académica y motivación escolar, y clima de convivencia escolar. Todos estos indicadores están en una escala porcentual.

Para seleccionar establecimientos escolares de cada zona de anticipación, se definieron cuatro cuadrantes de calidad, como muestra la Figura 1: el cuadrante 1 corresponde a establecimientos educacionales de altos niveles de logro en el SIMCE, así como de autoestima y convivencia escolar, pero bajos niveles en los patrones de retroalimentación. En el cuadrante 2 se ubican los establecimientos con los niveles más altos en patrones de retroalimentación, logro en el SIMCE y autoestima y convivencia. Los cuadrantes 1 y 2 conforman el grupo de establecimientos escolares de calidad alta. En el cuadrante 3 se visualizan los colegios que presentan altos niveles en el patrón de retroalimentación, pero más bajos en autoestima y convivencia, así como en los de logro. Estos corresponden al grupo de establecimientos escolares de calidad media. Por último, el cuadrante 4, corresponde a establecimientos con bajos niveles en todos los indicadores en la zona de anticipación, que no fueron considerados.

FIGURA 1. **Clasificación de establecimientos escolares según patrones de logro**



Fuente: elaboración propia.

Para los establecimientos seleccionados, se consideraron además los resultados de la evaluación docente, con el objetivo de determinar el porcentaje de profesores con resultados competentes y destacados en la evaluación.

Según los análisis cuantitativos realizados, se seleccionaron los establecimientos que cumplen con los criterios de calidad, clasificándose en nivel de calidad alta (es decir, los establecimientos que están en el cuadrante 2) y media (los establecimientos que están en el cuadrante 3). Inicialmente se eligieron los colegios que potencialmente se contactarían para recabar información y responder a los objetivos del estudio: cuatro en Barranca, dos en Freirina y cinco en Andalién, clasificados en nivel de calidad alto y medio (Tabla 1). Para una descripción del proceso de contacto y el número de establecimientos seleccionados, ver Tabla 2.

TABLA 1. Listado de establecimientos para seleccionar

Nivel de calidad	Barranca	Huasco	Andalién
Alto	Dos establecimientos de Pudahuel	Un establecimiento de Freirina	Tres establecimientos de Concepción
Medio	Un establecimiento de Pudahuel Un establecimiento de Cerro Navia	Un establecimiento de Alto del Carmen	Dos establecimientos de Chiguayante

Una vez seleccionados los establecimientos, para levantar información sobre los focos de apoyo (objetivo 1) y modelo de apoyo (objetivo 2), se recogió información a partir de los distintos agentes educativos. Esto implica que en los tres territorios de anticipación se realizaron entrevistas semiestructuradas a jefes DAEM o directores de Corporación Municipal de Educación, según corresponda, y a directivos y profesores “expertos” de aquellos establecimientos que presentaron resultados favorables en retroalimentación docente; asimismo, se efectuaron grupos focales a un conjunto de profesores de cada establecimiento (número de instrumentos aplicados, ver tabla 2). A modo general, cada una de las entrevistas trató tres temas: la importancia de la implementación de un diagnóstico sobre la realidad de los docentes y dimensiones que este debería abordar; las áreas en las que debería enfocarse la formación continua y propuesta de metodología; y la opinión sobre una metodología de acompañamiento a los docentes y posible ejecución en la práctica.

El acceso a los equipos directivos de los colegios seleccionados en la muestra se dio por medio de las DAEM o corporaciones municipales de educación. Una vez logrado el acceso a las escuelas, se invitó a los profesores a formar parte del estudio.

TABLA 2. **Establecimientos seleccionados e instrumentos aplicados por zona de anticipación**

Zona de anticipación	Proceso en el establecimiento contactado	Instrumentos aplicados y periodo de aplicación
Barranca Cerro Navia, Lo Prado, Pudahuel	De los cuatro establecimientos, se pudo conectar con los tres establecimientos de la Corporación Educacional de Pudahuel y, al cumplirse el criterio de tener tres establecimientos, se decidió no conectar con el DAEM de Cerro Navia.	Una entrevista a jefa técnica del DAEM. Tres entrevistas a directores. Cuatro entrevistas a docentes destacados. Dos grupos focales. Segunda y tercera semana de agosto de 2017.
Huasco Vallenar, Huasco, Freirina y Alto del Carmen	Se contaba con dos establecimientos que cumplían con los criterios de selección. Dadas las características de alta vulnerabilidad de la zona y de tener menores resultados de calidad que las otras dos, se decidió contactar a un establecimiento del DAEM de Huasco y a otro de Freirina que no necesariamente estuviera en la lista. En cambio, sí se mantuvo el establecimiento del listado del DAEM de Alto del Carmen, dado su contexto rural.	Tres entrevistas al DAEM. Tres entrevistas a directores. Dos entrevistas a docentes destacados. Dos grupos focales, uno de ellos con profesores destacados. Segunda semana de septiembre de 2017.
Andalién Concepción, Florida, Hualqui y Chiguayante	De los cinco establecimientos posibles, se contactó con dos establecimientos del DAEM de Concepción y uno de Chiguayante.	Dos entrevistas al DAEM. Tres entrevistas al cuerpo directivo. Tres entrevistas a docentes destacados. Un grupo focal. Entre la segunda semana de octubre y segunda semana de noviembre de 2017.

El análisis de la información se basa en códigos definidos a priori en virtud de las dimensiones incorporadas en los instrumentos y que han sido especificadas previamente. El análisis es ejecutado por los académicos que participan de la investigación en conjunto con el personal técnico a través del uso del software Atlas ti.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la fase cualitativa, los que están organizados en base a los dos objetivos de investigación: en un primer apartado respecto de los focos de apoyo; y en un segundo, en referencia a la estructura del modelo de apoyo.

1. Focos de apoyo

A partir de los datos recogidos, es posible señalar que existen tres aspectos comunes en las tres zonas de anticipación como foco de apoyo: cursos que ha-

cen referencia a la enseñanza y aprendizaje disciplinar, por ejemplo, a la enseñanza y aprendizaje de la matemática o a lenguaje, que se pueden denominar como cursos de conocimientos pedagógicos del contenido (CPC); formación en inclusión; potenciar la colaboración entre docentes o con profesionales.

Respecto del foco sobre conocimientos pedagógicos del contenido, el cruce de la información obtenida de diversas fuentes permitió identificar que uno de los principales requerimientos de los docentes –de manera transversal en todos los territorios comprendidos en el estudio– era generar más herramientas para la evaluación de los aprendizajes. Este tema fue mencionado de manera más frecuente en el Territorio de Anticipación de Huasco y en Pudahuel, comuna en la que además se realizaron capacitaciones en instrumentos de evaluación durante 2017.

La formación en las áreas disciplinares como matemáticas y lenguaje fue otro de los focos mencionados, especialmente en Pudahuel y en el Territorio de Anticipación de Andalién Sur. Al preguntar en las entrevistas por sus necesidades de formación docente, se respondió que el perfeccionamiento en áreas de formación disciplinares. La falta de profesores especialistas y la presión hacia la obtención de buenos resultados que ejerce el SIMCE en los establecimientos posicionan la formación en matemáticas, lenguaje y ciencias como fundamentales a desarrollar en los docentes. En palabras de la directora de un establecimiento de Pudahuel:

“Y yo digo más que eso, si ellos no tienen su especialización, porque son generalistas, tiene que ser de primero a octavo, y si no tiene noción de matemáticas o historia, ahí es donde quedan los vacíos. Y en estos tiempos donde está la educación tan competitiva, que nos están midiendo todos, año a año, el SIMCE, uno no se puede quedar en el pasado” (directora, Pudahuel).

Otros aspectos menos mencionados, en comparación con los temas establecidos previamente, pero igualmente importantes, son las estrategias de enseñanza, la gestión de la clase, la retroalimentación y la planificación.

Un segundo tipo de focos de apoyo –de los más nombrados de manera transversal en todos los territorios comprendidos en el estudio– tiene relación con la necesidad de una formación en inclusión en el cuerpo docente. Los profesores se enfrentan cada día a una mayor diversidad al interior del aula, específicamente, a niños con necesidades educativas especiales y ante los cuales no se sienten preparados debido a la escasa formación en el ámbito de inclusión:

“Entonces, falta ese trabajo de capacitación en ese tema, de cómo nosotros empezamos a adoptar este... el tema del Decreto 83⁶, y

6 Decreto 83: Avances en la diversificación de la enseñanza.

cómo se empiezan los profes a apropiarse de esto. Porque las capacitaciones que hemos tenido de Decreto 83 en realidad han sido más que nada información sobre la ley, sobre lo que se espera, sobre lo que tenemos que tener. Pero no ha habido una capacitación práctica en que le enseñen al profesor a decirle “¿Sabe qué? Usted tiene que hacer esto, usted tiene que hacer esto otro” (director, Freirina).

De este modo, la formación de los docentes en inclusión, independientemente de su modalidad, debería ser más práctica que teórica. En particular, surge el tema de la construcción de instrumentos de evaluación que estén dirigidos a todos los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, esta área ha sido identificada en los procesos de diagnósticos ejecutados en la Corporación de Educación de Pudahuel y por el DAEM de Huasco, y es reconocida por los profesores en las entrevistas como una de sus principales debilidades, sobre todo cuando se trata de evaluar a niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, los entrevistados —fundamentalmente de Pudahuel y Concepción— reconocen que requieren de herramientas para lograr un desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, existe una necesidad, por parte de directivos y docentes, de hacerse cargo de los problemas emocionales y relacionales de las nuevas generaciones de estudiantes y de formarlos en ámbitos que van más allá de las asignaturas tradicionales como formación ciudadana y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esta preocupación se explica en la medida en que, para los directivos y profesores de los establecimientos, la escuela no es solo un espacio orientado a la formación académica, sino también valórica de los alumnos.

Un tercer foco de apoyo tiene relación con el trabajo colaborativo entre docentes y otros actores del sistema escolar. De los datos recogidos, se pudo establecer que el trabajo colaborativo entre docentes se desarrolla tanto a nivel de cada comuna como al interior de los establecimientos. En Pudahuel, el trabajo colaborativo se ha dado en talleres de articulación entre kínder y primero, que han permitido a las educadoras de párvulo discutir ciertos lineamientos pensando en los futuros Servicios Locales de Educación. El resto de los profesores se juntan con sus pares de otros establecimientos cuando existen capacitaciones o cursos.

Por su parte, en el territorio de anticipación de Huasco existen redes por disciplina, algunas de ellas más activas, como las de inglés y matemáticas que se reúnen mensualmente, y otras que se juntan con una periodicidad bimensual o trimestral. Sin embargo, no todas las comunas tienen la posibilidad de participar en dichas redes. Un ejemplo es el caso de Alto del Carmen, donde los establecimientos se encuentran bastantes distanciados unos de otros:

“Por las distancias, por ejemplo, la red funciona aquí en Vallenar. Está la red de inglés; ellos se juntan a las dos de la tarde, están dos, tres horas [en] la red de inglés, pero el profesor para ir esas dos, tres horas en la tarde, se tiene que ir en la mañana por el tema de la locomoción, por lo tanto, para nosotros es el día completo” (jefe del DAEM, Alto del Carmen).

En el Territorio de Anticipación de Andalién Sur, los entrevistados destacan como instancias donde se desarrolla el trabajo colaborativo las redes de liceos municipales y de inglés, y los talleres de articulación entre kínder y primero básico. Además, se menciona la experiencia particular de visitas entre establecimientos, las cuales han permitido a los docentes compartir formas de trabajo e incluso planificar futuras actividades.

Por otra parte, al interior de los establecimientos existen experiencias diferenciadas con relación al trabajo colaborativo. La mayor parte de los colegios cuentan con Consejos de Reflexión que se realizan una vez a la semana y donde se tratan temas pedagógicos y administrativos. Sin embargo, algunos docentes los consideran una instancia más informativa que de colaboración o derechamente no cuentan con dicho espacio, lo que se da específicamente en establecimientos que poseen doble jornada. Estas escuelas han buscado nuevos horarios para reunirse como, por ejemplo, el de colación.

Además de los Consejos de Reflexión, tres establecimientos comprendidos en el estudio, pertenecientes a las comunas de Pudahuel, Huasco, Alto del Carmen y Concepción, realizan trabajo de articulación, ya sea entre profesores de kínder y primero, entre docentes y psicopedagogos o entre profesores de diferentes asignaturas:

“Lo otro que hacemos era el año pasado, ya más organizado es el proceso de articulación entre kínder y primer año para así tener una comunicación clara con la colega de las parvularias porque ahí hay, había como una desinformación. Había quedado un como un vacío entre los estudiantes que pasaban a primer año, e incluso la metodología que se usaba no era para seguir una continuidad, porque se les cortaba ahí” (grupo focal profesores, Alto del Carmen).

En general, estas instancias de colaboración son valoradas por las autoridades de los DAEM, los directivos y los docentes, debido al intercambio de experiencias y recursos que se da entre los profesores. Incluso, en los Territorios de Anticipación de Huasco y Andalién Sur, los entrevistados manifiestan que faltan más espacios de trabajo colaborativo, ya sea al interior del establecimiento como entre profesores de distintas escuelas.

2. Estructura del modelo de apoyo

Los resultados se presentan por medio de los aspectos que contempla el modelo de apoyo: diagnóstico, focos de apoyo –que ya han sido abordados en el apartado anterior– y la metodología de formación para los docentes. Cada uno de estos aspectos se ha desarrollado por medio de evidencias clave que hemos recogido de las tres zonas de anticipación.

2.1 Diagnóstico

Con el propósito de recoger las necesidades de formación continua de los docentes de las comunas de Pudahuel y de los Territorios de Anticipación de Huasco y Andalién Sur, las autoridades han implementado durante el último año distintos procesos de diagnóstico. Dentro de estos, destacan la aplicación de una encuesta a casi todos los profesores de los respectivos territorios –en Huasco, algunos docentes dan a conocer que no fueron consultados– y el cruce de la información obtenida a través de esta consulta con insumos como la Evaluación Docente, lo que se da en todas las comunas a excepción de Chiguayante. La siguiente cita ilustra este proceso de entrecruzamiento de distintas fuentes de información:

“Entonces hicimos un diagnóstico donde era una encuesta en que se le preguntaba a los docentes cuáles eran sus necesidades, de acuerdo a lo que ellos detectaban, de capacitación, de formación. También tomamos en cuenta otra fuente que es “Voces”, que es un informe que salió este año, en que se les preguntaba a los docentes, y está dividido por provinciales, así que era bien fácil ver en qué sector... Y de hecho ese estudio está más dividido porque habla del Territorio Las Barrancas. [...] Sacamos información de ahí. Y sacamos información de la evaluación docente. O sea, cuáles eran los indicadores más destacados en ese sentido en el portafolio comunal” (jefa técnica, Pudahuel).

Sin embargo, pese a que los docentes valoran que se les haya consultado sobre sus demandas, consideran que aún existen falencias. Específicamente, los profesores de algunos establecimientos de los tres territorios plantean que aún faltan instancias de consulta sobre sus necesidades de formación. En la misma línea, sugieren que los cursos o talleres a implementarse en el futuro deberían estar en mayor correspondencia con sus peticiones. De acuerdo a lo manifestado por un profesor de la comuna de Huasco:

“Claro, al final queda como en el papel no más, se realizó una capacitación, pero muchas veces el contenido no era lo que tú necesitas o lo que tú esperabas. En base a las exigencias de que ya estás en el ámbito profesional, laboral, estás trabajando, y se supone que para eso te preparaste en la universidad. Hay muchos aspectos que no se abordan” (profesor, Huasco).

En este sentido, el proceso de consulta es un aspecto relevante para los entrevistados, especialmente para los profesores, al momento de determinar los temas a abordar en las diferentes instancias de formación continua.

A nivel de cada establecimiento, tanto los directores como los docentes de Pudahuel, Freirina y Chiguayante señalan como una de las principales instancias donde pueden expresar sus necesidades los Consejos de Reflexión o en algunos establecimientos los Consejos de Profesores:

“Los miércoles. Son cuatro al mes. De esas cuatro tenemos tres Reflexiones y un Consejo de Profesores. En esas Reflexiones obviamente se trabaja el tema pedagógico pensando e involucrando a todos los miembros de la comunidad en un proceso que va netamente de apoyo al proceso de aprendizaje de los niños. Y eso también involucra al docente porque van naciendo necesidades de ellos [...]. Y hay un día que es el de Consejo de Profesores en donde a través de ese consejo, los profesores plantean sus necesidades pensando desde las capacitaciones” (directora, Pudahuel).

En el Territorio de Anticipación de Andalién Sur, los entrevistados además identifican como instancia de diagnóstico al interior de sus establecimientos aquella que se da en el marco del Plan de Mejoramiento Escolar. En palabras de un profesor de un establecimiento de Concepción:

“Se hace un diagnóstico de escuela, se evalúan diferentes ítems, no sé, tanto de infraestructura, de liderazgo, de gestión pedagógica, en esas áreas, y anualmente estamos haciendo un diagnóstico para después esos datos, se basa en eso el plan de mejoramiento” (profesor, Concepción).

Entonces, estos datos permiten a los directivos de los establecimientos tomar diversas acciones para cumplir con los objetivos del PME. A diferencia de lo ocurrido con la información obtenida a partir de los diagnósticos realizados por los DAEM o corporaciones, la capacidad de dar respuesta a las demandas expresadas en los Consejos de Reflexión o en los diagnósticos del PME queda principalmente sujeta a los recursos con los que cuenta cada establecimiento. En este sentido, un caso particular es el de un establecimiento de Concepción donde se ha dado la posibilidad de implementar capacitaciones en temas como la planificación y la inclusión.

De acuerdo a la evidencia presentada, uno de los aspectos que debería considerar cualquier modelo de apoyo para el desarrollo docente es la generación de procesos de diagnóstico que contemplen una variedad de fuentes tales como el uso de información secundaria proveniente de la Evaluación Docente, el SIMCE y la PSU, informes de la Agencia de Calidad, CPEIP, entre otros; aplicación de instrumentos por parte del Servicio Local de Educación o

DAEM a los distintos actores del establecimientos para establecer los requerimientos; y sistematizar información proveniente de las distintas instancias de reunión de los establecimientos como el Consejo de Reflexión.

Por otra parte, la estrategia metodológica aplicada en este proyecto para seleccionar establecimientos puede ser utilizada para diagnosticar cuáles pueden requerir más apoyo en la relación entre la retroalimentación docente, con los niveles de logro en el SIMCE y en autoestima y convivencia, como también identificar qué colegios tienen mejores resultados en estos factores, para así recabar información y experiencia de estas instituciones, datos que pueden ser transferidos a otros establecimientos del mismo SLE con niveles más bajos. Este diagnóstico puede ser aplicado, por ejemplo, por la Agencia de Calidad o por el centro de estudios que puedan tener un SLE.

2.2 Metodologías de formación

Respecto de la estrategia de formación docente, una de las metodologías más destacadas por los entrevistados fue el acompañamiento de un par, el cual es valorado porque se trata de un proceso de largo plazo, que permite ir corrigiendo al docente a partir de su trabajo en el aula e ir observando in situ los cambios que realiza a partir de dicha retroalimentación:

“Yo creo que hay diferentes, hay capacitaciones que tú puedes dar porque hay temas que son comunes y que deberían capacitarlos, pero si una capacitación no tiene acompañamiento, no sirve. La verdad es que tú puedes capacitar, lo que decía el director, si uno mira el currículum aquí es fantástico, aquí no deberíamos tener ninguna falla porque es tal la preparación académica de los profesores, pero cuando llegas a la sala [con] un acompañamiento es para ver en qué estamos, cuánto estamos aplicando, cuánto de lo que estamos aplicando nos sirve, entonces aquí está la capacitación, el acompañamiento” (director y jefe de la UTP, Chiguayante).

Otras características deseables de la metodología de formación continua que fueron enfatizadas en los distintos territorios son: su orientación práctica, su incorporación dentro del horario de los docentes y su extensión en el tiempo, ya que la mayor parte de las capacitaciones que reciben los entrevistados se limitan solo a un par de sesiones.

Por una parte, existen algunos entrevistados que valoran la metodología de acompañamiento, porque les permite a los profesores ir corrigiendo ciertas estrategias utilizadas en la sala de clases. Sin embargo, otro grupo de entrevistados, de los cuales todos son docentes, presentan ciertos reparos frente al acompañamiento, manifestando que este debería darse bajo una serie de condiciones. De acuerdo a lo manifestado por un profesor experto de Concepción:

“Porque ellos vienen una hora a la semana, conversan con ellos, se comprometen a hacer distintos tipos de evaluación, se comprometen a cambiar el currículum, se comprometen a cambiar cierta estructura de clase, pero en el tiempo mientras el que está acompañando no ingrese a la sala con él, va a quedar en nada po’. Así lo veo yo, a lo mejor depende, quizás eso es una isla, no es algo que genere realidad, pero he visto acompañamientos de dos años, donde han venido docentes a trabajar con los docentes de aula y no pasa nada” (profesor, Concepción).

Dentro de las características que debería tener todo acompañamiento, según los entrevistados de los tres territorios, se encuentra su extensión en el tiempo para generar los cambios necesarios, lo cual no es de extrañar considerando que tal aspecto también se menciona al preguntar por las características ideales de una metodología de formación continua dirigida a los docentes. Además, los entrevistados, principalmente de Pudahuel y del Territorio de Anticipación de Andalién Sur, manifiestan que el acompañamiento puede ser tanto individual como grupal, dependiendo de la especificidad del tema o propósito del acompañamiento. Por último, los distintos actores plantearon como propuesta un acompañamiento que podría desarrollarse internamente dentro de cada establecimiento, donde los directivos y profesores pueden asesorar a otros docentes.

Esta última idea se sustenta en las experiencias de acompañamiento que han sido implementadas en los establecimientos de los diferentes territorios. En todas las escuelas se han estado llevando a cabo procesos de acompañamiento con visitas mensuales por parte de los directivos. Incluso, en algunos establecimientos de Pudahuel y Huasco, han ido más allá y han generado el acompañamiento por parte de un par aunque sea de manera informal:

“Y luego nosotros instauramos las evaluaciones entre pares. Que también tienen la perspectiva de mirar la clase porque nosotros es lo que vivimos a diario. Y la hicimos también así. Tratamos de hacerlo... la [...] profesora (de una asignatura) de primer ciclo miraba a la profesora de lenguaje de primer ciclo. El profesor de matemática de primer ciclo, con el de matemática de segundo ciclo. Y después cualquiera podía observar al de cualquier clase. Ese acompañamiento también se hizo” (profesor destacado, Pudahuel).

Por otra parte, el profesor que acompaña al par debe contar fundamentalmente con tres características: amplia experiencia en el trabajo de aula, lo que le otorga una validación ante sus pares; vasto manejo de conocimientos disciplinares y pedagógicos, los que pueden ser acreditados mediante un posítulo; y posesión de habilidades blandas, que le permitan al asesor relacionarse de buena manera con el profesor que tiene a su cargo. En el Territorio

de Anticipación de Huasco, se agrega como cuarta característica del asesor su conocimiento del contexto en el que va a trabajar, lo que se explica porque en dicha zona las escuelas tienen ciertas particularidades como, por ejemplo, ubicarse en sectores rurales y ser multigrado y unidocentes.

En cuanto a las competencias del asesor para realizar el acompañamiento, los entrevistados enfatizan principalmente tres: monitoreo, retroalimentación y modelamiento. Las competencias de monitoreo y retroalimentación son las más nombradas en Pudahuel, Huasco y Andalién. En segundo lugar, aparece el modelamiento, el cual es destacado principalmente en Pudahuel y en el Territorio de Anticipación de Andalién Sur. Varios entrevistados interpretan las tres competencias nombradas como etapas de acompañamiento en el mismo orden presentado. En palabras de una profesora destacada de Pudahuel:

“Yo creo que sería que viniera, nos observara, y nos dijera qué le parece. Y después, hiciera una clase al curso, al mismo curso donde nos observó, para que él también se enfrente a lo que nosotros nos enfrentamos a diario” (profesor destacado, Pudahuel).

Además, se hace mención a una etapa previa al acompañamiento, consistente en una conversación inicial, lo cual es planteado por los entrevistados de Pudahuel, Huasco y Freirina.

En síntesis, una posible secuencia de etapas de acompañamiento que se interpreta de los entrevistados corresponde a: una conversación inicial donde el asesor explica al docente los propósitos de su visita e idealmente se busca generar un vínculo entre ambas partes; a eso le sigue una etapa de monitoreo, en la cual el monitor observa las clases del profesor e identifica los puntos críticos para realizar la posterior retroalimentación; finalmente, el profesor que acompaña al docente puede dar una clase donde muestre sus conocimientos y capacidades, y dé a conocer nuevas estrategias a las que puede recurrir su colega.

3. Discusión de los resultados

A continuación se discuten los resultados respecto del marco teórico que se ha utilizado de referencia, en relación con los procesos de diagnóstico, los focos de apoyo, la metodología de formación y las competencias de acompañamiento.

En cuanto a los procesos de diagnóstico, las experiencias internacionales destacan la importancia de posicionar al profesor en el centro de un trabajo reflexivo y colaborativo. Casos como el de Ontario (Darling-Hammond, 2017) y el de Colombia (Vezub, 2007) destacan, en primer lugar, que la etapa de diagnóstico puede fundarse en el trabajo colaborativo entre escuelas, de modo de identificar las necesidades educativas en el contexto específico en el

que están situadas y, luego, trabajar en conjunto para abordar la problemática identificada. Esto implica, además, posicionar a la escuela no solo como un espacio valioso para el aprendizaje de los profesores, sino que permite una identificación más precisa de las necesidades.

Los casos estudiados parecen ir en esa dirección, aunque aún queda mucho por hacer. Los resultados dan cuenta de que durante los últimos años se han implementado distintos procesos de diagnóstico, los que han logrado identificar las principales necesidades de formación de los docentes. Del mismo modo, los Consejos de Reflexión parecen ser una instancia clave.

Ahora bien, no basta con que los focos de apoyo se funden en un proceso de diagnóstico reflexivo, también es necesario que sean de alto impacto. En la literatura se destaca que las actividades de formación continua suelen ser muy heterogéneas, fragmentadas e ineficientes (Schwille & Dembélé, 2007; OECD, 2009), y esto mismo es declarado por los profesores, quienes sostienen que la formación debe extenderse en el tiempo (en contraste de los cursos cortos y aislados), tener una orientación práctica (más que teórica), ser flexible y adaptada al contexto. Así, los docentes abogan por instancias de aprendizaje continuas e integradas, focalizadas en la práctica más que en la teoría, y que posibiliten instancias para aprender con otros y compartir experiencias que podrían enriquecer el trabajo.

Particularmente, los distintos actores señalan tres grandes temas de apoyo para los docentes. En primer lugar, apoyo en Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), tales como estrategias de enseñanza en disciplinas como Matemáticas o Lenguaje, planificación, gestión de la clase y métodos de evaluación. Si bien ha existido tradicionalmente en la formación en los profesores, este es uno de los focos cuyo impacto depende en gran parte de la metodología de formación y no solo del CPC en juego (Solar, Ortiz & Ulloa, 2016). Experiencias internacionales y nacionales han evidenciado que esta formación debe situarse en la práctica (An & Peter-Koop, 2015) y, en particular, en la propia práctica docente (Solar, Ortiz & Ulloa, 2016), en que el uso de videos es un recurso metodológico significativo que permite desarrollar la mirada profesional del profesor (Sánchez-Matamoros, Fernández & Llinares, 2015).

Una segunda demanda, reportada especialmente por los docentes, tiene relación con el desarrollo integral en los estudiantes. En particular, se demandan prácticas pedagógicas en contextos de inclusión, ya que los docentes se sienten con escasas herramientas para aplicar sus dominios en estos ámbitos en contextos de diversidad en el aula, tal como se ha reportado en contextos internacionales (Jack & Lobovsky, 2016). Estos requerimientos se condicen con el desafío de desarrollar habilidades del siglo XXI en los estudiantes (Tan & Low, 2016).

Una tercera demanda tiene relación con el trabajo colaborativo entre profesores y otros profesionales educativos. Tal como señala la literatura (Schoenfeld, 2011; Goodchild, 2014), los datos muestran que la colaboración entre establecimientos y profesores es relevante en todas las experiencias de formación de estos últimos. No obstante, existen experiencias diferenciadas en las tres zonas de anticipación con relación al trabajo colaborativo. Es por ello que el modelo de apoyo para los SLE debe ser suficientemente flexible, para considerar las realidades de los distintos contextos. Con el fin de lograr que los docentes participen en los diagnósticos u otras instancias, se requiere generar una cultura colaborativa y, por ello, es de vital importancia ser consciente de que los temas de apoyo que se quieran promover en un establecimiento se aprovechen para también fortalecer la colaboración entre docentes y con otros colegas. Por ejemplo, el docente con el educador diferencial.

Respecto de la metodología de formación, tal como reporta la literatura, si bien el acompañamiento es mucho mejor valorado por los docentes que la capacitación, debe ser utilizado con dos condiciones importantes: que sea prolongado en el tiempo y el conocimiento del contexto de la escuela, que se asocia a un real involucramiento del asesor en los establecimientos.

Para lograr este tipo de involucramiento que es demandado por los distintos actores del sistema escolar, más que poner el foco en asesorías externas, se pueden aprovechar las propias capacidades instaladas en los establecimientos para la organización del acompañamiento en distintos focos de apoyo a los docentes, convirtiéndolos así en lugares valiosos para el desarrollo profesional de los profesores (Musset, 2010). El modelo de apoyo que presentaremos en el siguiente apartado cuenta con este principio para la organización del desarrollo profesional docente.

En referencia a las competencias de acompañamiento que puede tener un asesor, es interesante señalar una tendencia en valorarlo por la experiencia y reconocimiento de sus pares, y no solo por las certificaciones que puede mostrar (especialización, desempeño destacado). En este sentido, cobra relevancia el principio que un asesor, además de poseer certificaciones, sea parte de un contexto local.

Monitorear (Dinham, 2007; Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2015), retroalimentar (Ritchie, Mackay & Rigano, 2006) y modelar prácticas docentes (Rhodes & Brundrett, 2009) son las tres competencias pedagógicas fundamentales de quienes asumen el rol de liderar a sus pares, reconocidas por los distintos actores del sistema. Si bien las más connotadas son las de monitorear y retroalimentar, los docentes muestran una especial disposición para que el asesor pueda modelar prácticas docentes. El uso del video de clases es un buen recurso de los asesores para incentivar esta práctica, ya que ha mostrado un impacto directo en las concepciones de los docentes

(Lipowsky, 2004). Estas competencias pueden interpretarse como etapa de acompañamiento. Si bien los entrevistados reconocen una secuencia de monitorear, retroalimentar y modelar, para el caso de práctica en que no están instaladas en los establecimientos o en el docente, consideramos que puede iniciarse con una etapa de modelar prácticas de profesores mediante videos, para luego monitorear y retroalimentar en base a un marco de referencia, tal como es el caso de modelos de formación que inician el acompañamiento analizando la práctica de otros (Solar & Deulofeu, 2016).

Presentación de la propuesta

A partir del análisis y discusión de los resultados, en este apartado presentaremos el modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para los Servicios Locales de Educación (SLE). Los dos objetivos de investigación han permitido fundamentar la propuesta con evidencia por parte de distintos actores del sistema escolar, el primer objetivo con los focos de apoyo y el segundo objetivo con el propio modelo. En primer lugar, se presentarán los principios que lo sustentan para luego describir las tres dimensiones del modelo de apoyo.

1. Principios del modelo de apoyo desarrollo profesional docente para SLE

A partir de la literatura revisada y de la sistematización de las ideas clave para lo que serían las necesidades de los SLE, se han definido tres principios básicos para generar un modelo de apoyo:

Colaboración entre establecimientos adscritos a un SLE: de las experiencias internacionales (Darling-Hammond, 2017), y que la propia Ley de Carrera Docente recoge, uno de los pilares de la mejora docente es por medio de la colaboración entre escuelas y docentes.

Participación de los docentes en la detección de necesidades: el proceso de desarrollo docente incorpora al docente en la detección de necesidades en el establecimiento (Musset, 2010), idea que se puede extender a las necesidades del Servicio Local de Educación.

Profesores destacados asumen rol de asesores: quienes hayan tenido un desempeño destacado o incluso competente en la Evaluación Docente, pueden asumir roles de asesor de otros profesores en el SLE, además debería considerarse otros elementos, tales como experiencia en los establecimientos del SLE (para así cautelar aspectos como conocimiento del medio local y reconocimiento por parte de los pares).

2. Modelo de apoyo desarrollo profesional docente para SLE

En base a los principios, se consideran tres dimensiones para generar un modelo de apoyo: un diagnóstico de las necesidades de las escuelas, esta-

blecimiento de los focos de apoyo y determinación de una metodología del acompañamiento por parte de los profesores que tomen un rol de asesor.

2.1 Diagnóstico

Es habitual que entidades externas establezcan diagnósticos de las escuelas por medio de instrumentos para observar el aula y, a partir del análisis de las prácticas docentes, focalizar en temas de formación; por ejemplo, CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Para hacer partícipe al docente de los diagnósticos se debe generar un protocolo que considere las necesidades que ellos mismos detectan y relacionarlas con las requeridas por el equipo directivo del establecimiento y el equipo pedagógico del Servicio Local de Educación, además de las detectadas por los instrumentos de observación.

Para apoyar en la detección de necesidades se pueden poner sobre la mesa temas relevantes para la formación de los docentes, tales como: retroalimentación docente; gestión de la clase con relación a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos; atención a la diversidad, conocimiento pedagógico del contenido. La focalización en algunos de estos temas contribuye a robustecer la formación continua con temas que de antemano se pueden tener en una propuesta de acompañamiento.

2.2 Focos de apoyo

Es común que asesorías externas a los establecimientos se centren en focos de apoyo. Muchas veces esos temas de formación, que pueden ser muy relevantes, se presentan en un formato de capacitación, que, si bien los docentes evalúan de una manera satisfactoria, tienen poco impacto en su práctica. Por otra parte, tal como se ha descrito en el transcurso de este informe, un formato de acompañamiento tiene un mayor impacto en los docentes y debe ser el idóneo para su desarrollo profesional. Generalmente, el acompañamiento que realiza un asesor es uno a uno con el docente y no tiene un foco de apoyo concreto, dando una respuesta a la práctica observada o a los requerimientos del docente. Consideramos que los acompañamientos deben ser grupales y tener focos de formación, lo que permitiría lograr un impacto más específico y profundo en el desarrollo profesional docente. Los temas de formación pueden ser similares a los detectados en el diagnóstico u otros, dependiendo de los objetivos acordados entre los docentes, el establecimiento y el Servicio Local de Educación.

2.3 Metodologías de acompañamiento

Finalmente, es necesario generar una metodología para el asesoramiento al docente. Para ello se recogen las tres competencias clave de la literatura, que han sido también descritas por los distintos actores del sistema escolar: monitorear, retroalimentar y modelar prácticas docentes.

Respecto de la retroalimentación que realiza el asesor al docente, es clave que suscite la práctica. Más que evaluar, debe incentivar al profesor a que sea él mismo quien reconozca y valore su desempeño.

El monitoreo y el modelar son competencias que pueden ir de la mano; el asesor puede, en primer lugar, monitorear el docente para diagnosticar sobre una práctica, por ejemplo, la retroalimentación a los estudiantes, para luego modelar de manera eficaz cómo se podría mejorar. De manera inversa, en primer lugar, el asesor puede modelar una práctica que quiere promover en los docentes, para luego monitorearlos. Para modelar de manera grupal, el uso de videos es clave, dado que el asesor puede llevar a los docentes su propia práctica grabada o la de otros profesores, para analizarla desde el punto de vista del foco de apoyo. Como se ha descrito en el transcurso del informe, el uso de videos para la formación de profesores es cada vez más frecuente y ha demostrado impactar en sus prácticas y concepciones (Solar, Ortiz, & Ulloa, 2016).

3. Orientaciones para la implementación

La Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) establece una serie de opciones que impulsan y reconocen el trabajo colaborativo en las escuelas y entre redes de escuelas. Esta situación, además, se fortalece con la reciente aprobación de la Ley de Nueva Educación Pública, la cual promueve el trabajo en red entre establecimientos.

Ahora bien, los procesos de trabajo colaborativo y retroalimentación requieren de métodos probados de creación de capacidades en las escuelas y territorios. Esto quiere decir que no debe asumirse que, en el sistema escolar, existen capacidades instaladas para diseñar, implementar y evaluar procesos de retroalimentación y colaboración efectivos en términos de cambiar las prácticas docentes, mejorar la enseñanza y, a la postre, impactar en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, es factible que las instituciones escolares y sostenedores contraten servicios de asesoría para instalar estos procesos, lo cual puede lograrse a través de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial destinados a este propósito y que se adjudican a través de licitaciones públicas.

Será necesario, también, que el SDPD provea de los instrumentos y financiamiento para llevar a cabo este tipo de iniciativas, pues existe una inercia en el sistema escolar público de encapsular la formación en cursos cortos durante el receso de verano e invierno. Los procesos de asesoría y acompañamiento in situ, como el propuesto acá, deberían ser sujetos de reconocimiento y financiamiento en el reglamento que emane del SDPD.

Otro aspecto a considerar son las funciones de la Unidad Técnico-Pedagógica de los SLE. En la Ley de Nueva Educación Pública, el inciso e) del

artículo 18 da cuenta de que una de las funciones del SLE es “implementar iniciativas de desarrollo profesional para los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de los establecimientos educacionales de su dependencia”. Se entiende que esta condición implica que se contará con equipo técnico pedagógico encargado de la formación de los docentes. Asimismo, los Servicios Locales tendrán recursos para la contratación de apoyos externos con el propósito de construir capacidades. Si bien la ley del SDPD apunta a promover el trabajo colaborativo y las labores de mentoría por parte de profesores destacados, es necesario contemplar planes para que estos docentes –junto a jefes de UTP y directores destacados– puedan formar parte integral de una red de aprendizaje para la mejora continua en cada servicio local.

Para concluir, es indispensable sumar a otros profesionales (no solamente a los profesores) en los procesos formativos y de retroalimentación. Esto cobra especial relevancia para los procesos de inclusión que requieren de la colaboración multidisciplinaria de aquellos que apoyan los procesos pedagógicos en las escuelas.

4. Disponibilidad de la información y secreto estadístico

El sistema de información propuesto requiere que los SLE cuenten con la información de cada establecimiento educacional en lo referente a los porcentajes de estudiantes por nivel de logro en las pruebas SIMCE, los indicadores de autoestima y clima escolar, además de los tres indicadores de retroalimentación. Dado que un establecimiento educacional es una persona jurídica, esta información resulta sensible y, por tanto, cabe preguntarse si se transgreden en algún sentido las disposiciones legales concernientes a la protección de información personal, como consta en la Ley 19.628. Más aún, en el trámite legislativo de la nueva normativa que regulará al Instituto Nacional de Estadística, en su artículo 31, se establece: “prohibición de revelar los hechos que se refieran a personas naturales o jurídicas determinadas, de los que hayan tomado conocimiento de manera directa o indirecta en el desempeño de sus actividades”. Por otro lado, la Ley 20.529 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad establece que las individualizaciones de datos no están permitidas (ver artículo 11, letra h; y artículo 20), y cabe preguntarse si estas normas protegen la identidad de un establecimiento educacional. Además, el artículo 30 de la Ley 20.529 permite revelar la identidad de establecimientos educacionales en cartas dirigidas a padres y a apoderados bajo una circunstancia especial, a saber que un establecimiento educacional haya cesado sus funciones de acuerdo a la misma Ley. Por lo tanto, es válido cuestionarse si enviar la información sensible que el sistema de monitoreo propuesto en este proyecto transgrede o no el secreto estadístico, o si, por el contrario, está permitido por ley identificar a cada establecimiento educacional con toda la información referente a su calidad, de manera que cualquier usuario tenga acceso a ella.

5. Posibles estudios futuros y otras implicancias de política pública

Este proyecto es una primera propuesta con foco en la organización del desarrollo profesional de los docentes en una nueva estructura de los SLE. La aplicación de este modelo en un SLE puede tener grandes implicancias en los establecimientos, que contemplan desde aspectos netamente pedagógicos –como una nueva manera de organizar la formación de profesores– hasta otros administrativos –como una nueva organización en los fondos para desarrollo profesional. En particular, se destaca la contribución en diversificar el rol del profesor, ya no centrado solo en su práctica pedagógica de aula con estudiantes, sino en un actor que participa en los procesos de diagnóstico de los establecimientos y que puede participar activamente en la formación de otros profesores del SLE. Esta diversificación de roles fortalece la profesión del docente y está en consonancia con fortalecer la colaboración entre las escuelas que busca la Ley de Sistema de Educación Pública.

En caso de la aplicación de este modelo en un SLE, es necesario realizar estudios longitudinales que puedan dar evidencia de cómo un profesor destacado se transforma en asesor de otros adscritos a un SLE.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación**, 2015. *Informe Técnico SIMCE 2013*.
- An, S. & Peter-Koop, A.**, 2015. In-Service Education, Professional Development of Mathematics Teachers, in Cho, S. (ed.) *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education. Intellectual and Attitudinal Challenges*. Heidelberg New York Dordrecht London: Open, Springer, pp. 513–516.
- Bennett, N.**, 2003. *Assessing the impact on practice of professional development activities*. London: Sage Publications.
- Boerr, I.**, 2010. *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Edited by I. Boerr. Santiago: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación. Available at: <http://www.oei.es/idie/chile03.pdf>.
- Buchberger, F. et al.**, 2000. *Green Paper on Teacher Education in Europ*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Darling-Hammond, L.**, 2017. European Journal of Teacher Education Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291–309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399.
- Dickinson, D.K.**, 2011. Teachers Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children, *Science*, (333), pp. 964–967. doi: 10.1126/science.1204526.
- Dinham, S.**, 2007. The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes, *Journal of Educational Administration*, 45(1), pp. 62–79. doi: 10.1108/09578230710722458.

- Goodchild, S.**, 2014. Mathematics teaching development: Learning from developmental research in Norway, *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, (46), pp. 305–316. doi: 10.1007/s11858-013-0567-6.
- Gopinathan, S. et al.**, 2008. *Transforming Teacher Education Redefined Professionals for 21st Century Schools*, Education.
- Irvine, P. & Brundrett, M.**, 2016. Middle leadership and its challenges, *Management in Education*, 30(2), pp. 86–92. doi: 10.1177/0892020616643158.
- Jack, D. & Lobovsky, R.**, 2016. Mentoring aspiring racialized leaders, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. Edited by L. J. Searby and Denise Armstrong. Emerald Group Publishing Limited , 5(3), pp. 170–186. doi: 10.1108/IJMCE-03-2016-0022.
- Jarvis, A.**, 2008. Leadership lost: A case study in three selective secondary schools, *Management in Education*, 22(1), pp. 24–30. doi: 10.1177/0892020607085627.
- Lave, J. & Wenger, E.**, 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Linek, W. et al.**, 2003. Mentoring Literacy Researchers, *Journal of Literacy Research*, 35(4), pp. xi–xiv.
- Lipowsky, F.**, 2004. Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?, *Die Deutsche Schule*, (96), pp. 462–479.
- Musset, P.**, 2010. Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective, *OECD Education Working Papers*, (48). doi: 10.1787/5kmbphh7s47h-en.
- OECD**, 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Learning*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264072992-en.
- OECD**, 2015. *Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada*. Available at: <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>.
- Rhodes, C. & Brundrett, M.**, 2009. Growing the leadership talent pool: perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools, *Professional Development in Education*, 35(3), pp. 381–398. doi: 10.1080/19415250902987122.
- Ritchie, S.M., Mackay, G. & Rigano, D.L.**, 2006. Individual and collective leadership in school science departments, *Research in Science Education*, 36(3), pp. 141–161. doi: 10.1007/s11165-005-9001-6.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C.**, 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*.

- Roesken, B., University of B.,** 2011. *Hidden Dimensions in the Professional Development of Mathematics Teachers*, Sense Publishers. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/s13398-014-0173-7.2.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C. & Llinares, S.,** 2015. Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept, *International Journal of Science and Mathematics Education*. doi: 10.1007/s10763-014-9544-y.
- Schoenfeld, A.H.,** 2011. Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making, *ZDM Mathematics Education*, (43), pp. 457–469. doi: 10.1007/s11858-011-0307-8.
- Schulle, J. & Dembélé, M.,** 2007. Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice. Paris.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Levy-Gazenfrantz, T.,** 2015. Authentic leadership strategies in support of mentoring processes, *School Leadership & Management*, 35(2), pp. 183–201. doi: 10.1080/13632434.2014.992777.
- Sherin, G.M. & van Es, E.A.,** 2009. Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision, *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 20–37. doi: 10.1177/0022487108328155.
- Sherin, M. G., Jacobs, V.R. & Phillip, R.A.,** 2011. Situating the study of teacher noticing', in Sherin, M.G., Jacobs, V.R., & Philipp, R.A. (eds) *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York: Routledge, pp. 3–13. doi: 10.1080/13632434.2014.992777.
- Shulman, L.,** 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4–14.
- Solar, H. & Deulofeu, J.,** 2016. Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas, *Boletín - Mathematics Education Bulletin*, 30(56), pp. 1092–1112. doi: 10.1590/1980-4415v30n56a13.
- Solar, H., Ortiz, A. & Ulloa, R.,** 2016. MED: In-service instructional model for mathematics teachers based on experience, *Estudios Pedagógicos*, 42(4), pp. 281–298. doi: 10.4067/S0718-07052016000500016.
- Tan, O. & Low, E.,** 2016. Singapore's Systemic Approach to Teaching and Learning Twenty-First-Century Competencies, in Press., H. E. (ed.) *Teaching and learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula From Six Nations*, pp. 25–68.
- Taylor, R. T. & Karcinski, L.,** 2016. Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning Science and Mathematics Mentees and Mentors : Who Benefits the Most?, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Routledge, 1267(October), pp. 1–15. doi: 10.1080/13611267.2016.1222813.
- Treviño, E. et al.,** 2018. Cachapoal: el camino de la Mejora y la consolidación de UBC, in Treviño, E., Aguirre, E., & Varela, C. (eds) *Un buen comienzo para los niños de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Vezub, L.F.**, 2007. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1). doi: <http://www.ugr.es/local/recfpro/re-v111ART2.pdf>.
- Villegas-Reimers, E.**, 2003. Teacher Professional Development: an International Review of The Literature, *UNESCO: International Institute for Educational Planning*.
- Wong, N.-Y. et al.**, 2010. The Mathematical Knowledge of Elementary School Teachers A Comparative Perspective-NY Wong.pdf, *Journal of the Korean Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 14(2), pp. 173–194.

Anexo

Bases de datos

La información fue recolectada a partir de 11 bases de datos provistas por la Agencia de Calidad de la Educación:

- Cuestionarios del SIMCE cuarto básico, aplicado en 2014.
- Base de puntajes del SIMCE Matemática y Lenguaje cuarto básico 2014.
- Cuestionarios estudiantes del SIMCE cuarto básico, aplicado en 2015.
- Base de puntajes del SIMCE Matemática y Lenguaje cuarto básico 2015.
- Cuestionarios estudiantes del SIMCE sexto básico, aplicado en 2014.
- Base de puntajes del SIMCE Matemática y Lenguaje sexto básico 2014.
- Cuestionarios estudiantes del SIMCE sexto básico, aplicado en 2015.
- Base de puntajes del SIMCE Matemática y Lenguaje, sexto básico 2015.
- Base de datos con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, información proporcionada a nivel de establecimiento educacional.
- Base de datos de evaluación docente 2014.
- Base de datos evaluación docente 2015.