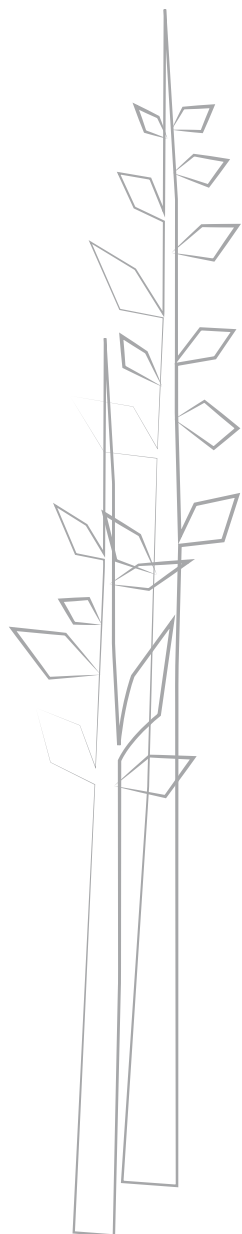


MODELO DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DIRECTIVO



ANTECEDENTES PARA ELABORACIÓN DE ORIENTACIONES Y BASES TÉCNICAS
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS
CPEIP - 2017



Encargado de Contenidos:

Hugo Nervi Haltenhoff.

Coordinador del Área de Formación para Educadoras, Docentes y Directivos:

Sergio Enrique Parra Villalobos.

Responsable de textos:

Juanita Magdalena Medina Soto.

Profesional Colaboradora:

María Rebeca Miranda Molina.

Diseño y diagramación:

Daniel Hugo Videla Zavala.

PRIMERA EDICIÓN, 2018.

D.R. © 2018 por Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Ministerio de Educación Chile.

ISBN: 978-956-292-703-1



9

7 8 9 5 6 2 9 2 7 0 3 1

ISBN: 978-956-292-703-1

Registro de propiedad intelectual: A-287354

Impreso en Chile

Índice

Presentación	5
Introducción	6
I. MARCO CONCEPTUAL	10
1. Definición de Desarrollo Profesional Docente	10
2. Objetivo del Desarrollo Profesional Docente y Directivo	11
3. Definición de Trayectoria	12
3.1. Formación inicial es formación continua	12
3.2. Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional	13
3.3. Itinerarios Formativos que responden a Trayectorias	14
4. Sistema Formativo para el Desarrollo Profesional	15
4.1. Principios orientadores del modelo de formación para el desarrollo profesional	15
4.2. Formación docente y directiva en una escuela que aprende	23
4.3. Plan local	26
5. Propósitos de las acciones formativas	28
5.1. Propósitos formativos	29
5.2. Perfiles de destinatarios y tópicos de acciones formativas	33
II. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN	38
1. Enfoques de la formación	38
2. Didáctica de la formación	39
2.1. La Problematización	39
2.2. Componentes Didácticos de las Acciones Formativas	40
2.3. Modalidades de la formación: aprendizaje híbrido y flexible	54
3. Evaluación auténtica para el desarrollo profesional	57
3.1. Características del Plan de Evaluación	58
3.2. Seguimiento	59
III. CONDICIONES PARA EL DISEÑO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS	64
1. Aseguramiento de la calidad y pertinencia	64
2. Dimensiones y Criterios de Certificación	65
IV. ANEXOS	70
1. Referencias	70
2. Bibliografía	71
3. Notas	74



Presentación

El presente documento tiene por objeto poner a disposición de la comunidad responsable de procesos de diseño, desarrollo y realización de acciones formativas para docentes y directivos, las orientaciones que propone el CPEIP, a través de su Modelo de Formación para abordar los desafíos de la profesionalización, basados en los propósitos que para tales efectos consagra la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Docente para Chile.

Esta Ley establece que la formación para el desarrollo docente se ofrece en gratuidad, y su pertinencia se intenciona en la mejora continua, y en su sentido para la progresión en el Sistema de Desarrollo Profesional.

Uno de los desafíos prioritarios de la formación en servicio es proporcionar a quienes desempeñan funciones de aula y directivas en los establecimientos educacionales del país, una actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, como asimismo, una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula.

La formación para el desarrollo docente debe considerarse en términos de la interacción entre una práctica contextualizada y fundamentada y el cuestionamiento guiado del docente sobre su propia experiencia, transformándose, de modo que el conocimiento teórico y conceptual construido en otro lugar pueda ponerse en práctica.

Invito a la comunidad docente, a los académicos de las instituciones de educación superior vinculados a la educación escolar, a los sostenedores y equipos responsables en los establecimientos educacionales, a abordar nuevos contextos de formación, innovando en sus concepciones como en sus espacios de construcción conjunta.



Jefe del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

**Jaime
Mario Veas
Sanchez**

Firmado digitalmente por Jaime
Mario Veas Sanchez
Nombre de reconocimiento (DN):
c=CL, st=METROPOLITANA -
REGION METROPOLITANA,
l=Santiago, o=Subsecretaría del
Ministerio de Educación Pública,
ou=Terms of use at www.e-sign.cl/
rpa, ou=RUT - 8102042-6,
title=Director CPEIP, cn=Jaime
Mario Veas Sanchez,
email=jaime.veas@mineduc.cl
Fecha: 2018.02.05 12:47:57 -03'00'





INTRODUCCIÓN

La Ley N°20903, que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación.

En la Ley se imprime este compromiso explicitando que educadoras y docentes, en funciones de aula, técnicas o directivas, serán apoyados en su desarrollo profesional, con formación de calidad y pertinencia; concebida, diseñada e implementada como política formativa, a través de un sistema que provee formación y apoyo en las distintas etapas de la carrera profesional, con especial enfoque en las educadoras y docentes que prestan servicio en establecimientos aislados y rurales y en los profesionales que evidencian mayor necesidad de acompañamiento de acuerdo a evidencias recogidas en sus resultados en los procesos de reconocimiento.

Esta formación para el desarrollo deberá ser consistente y coherente no solo con la información que disponga el nuevo Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, sino que también con los diagnósticos y planes emanados de los propios establecimientos, sus sostenedores, redes de colaboración y de los Servicios Locales de Educación que tendrán a su cargo a las escuelas y liceos públicos.

Este documento presenta los elementos constituyentes del Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el que orientará la toma de decisiones respecto a la definición de acciones formativas desde el territorio y a los propios diseños del Centro.

El **Modelo de Formación del CPEIP** reúne tanto las condiciones de conceptualización y diseño básico para promover el desarrollo profesional de acuerdo con la Ley 20.903, como también las consideraciones para abordar las exigencias de elaboración e implementación de las acciones formativas, cuya finalidad se establece en el foco de la mejora del desempeño en tareas de la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso de identificación de necesidades, propuestas de acciones formativas, implementación y seguimiento, se desarrolla en tres niveles: a nivel de dispositivos de alcance nacional en aquellas acciones cuyo contexto es general y se destinan a la docencia ampliamente; las acciones formativas con foco en demandas territoriales con orientaciones específicas para su ejecución y aquellas locales, que se determinan y se desarrollan con apoyo directo de sostenedores y orientaciones del CPEIP.

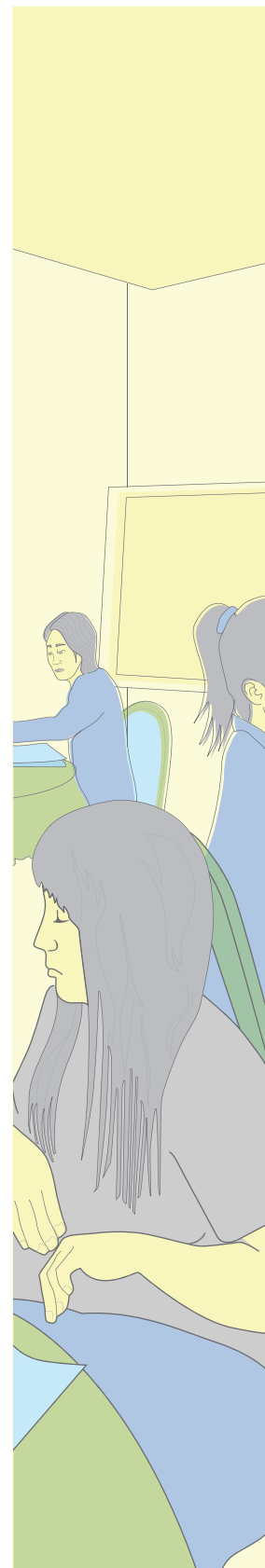


Las definiciones recogen el sentido del acompañamiento a educadoras, docentes y directivos en el enriquecimiento de su trayectoria, como los referentes de una formación basada en valores de calidad y pertinencia para apoyar el desarrollo docente de acuerdo a la demanda de mejoramiento y reconocimiento de necesidades identificadas en contextos reales de desempeño; el reconocimiento de desempeños auténticos configurados en torno a metas comunes en una comunidad educadora de propósitos compartidos; enfoque de formación basado en la experiencia de aprendizaje profesional; diseño articulado con significados de pertinencia disciplinar, social y personal, resuelto con el apoyo de tecnologías de la comunicación y la información y el diseño para la ejecución de acciones formativas alineado con criterios e indicadores de certificación de calidad, instrumento que aplica el CPEIP a las acciones formativas.

Las acciones formativas para educadoras y docentes se definen por su propósito en acciones de **fortalecimiento**, destinadas a apoyar el mejor desempeño de docentes con reconocimiento de tramo inicial en la carrera, de tramo temprano y desempeños evaluados como básicos e insatisfactorios; acciones de **actualización**, dirigidas a complementar competencias y desempeños profesionales y de **especialización**, como formación que otorga una cualificación para un desempeño con exigencias particulares.

Los mismos propósitos formativos se definen para directivos, en función de la definición de competencias de base, para inducción y directivos que requieren consolidar competencias; competencias complejas, para directivos que tienen competencias consolidadas y comprobados desempeños en gestión y liderazgo educativo.

Estas acciones formativas se abordan en el nuevo modelo de acuerdo con el Sistema de Desarrollo Docente, a través de la convergencia de cuatro instancias interdependientes: la colaboración entre expertos y novatos, el apoyo experto, el trabajo colaborativo entre pares y la reflexión personal; considera destinatarios docentes, educadores y docentes directivos.



I MARCO CONCEPTUAL

1. Definición de Desarrollo Profesional:

Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional.⁽¹⁾

El desafío que plantea la Ley al Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es garantizar la **calidad y pertinencia** de las acciones formativas para el desarrollo docente y directivo. Esta calidad y pertinencia está sustentada en los principios orientadores al Sistema de Desarrollo Profesional⁽²⁾ y enfatiza una formación que aporta al desarrollo docente, al aprendizaje de los estudiantes y de la organización escolar.

(1) Documento Política Nacional Docente, 2014. CPEIP – MINEDUC.

(2) Ley 20903, Art. 19: Principios Orientadores del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

2. Objetivo del Desarrollo Profesional Docente y Directivo:

Fortalecer la capacidad docente⁽³⁾ del país para que estos, solidaria y coordinadamente con demás miembros de la comunidad educativa, en redes de aprendizaje profesional, diseñen y gestionen una enseñanza de calidad que lleve a los estudiantes a alcanzar los aprendizajes que señala el currículo nacional, contextualizados en el medio local.

Este Modelo intenciona que los docentes solos y con sus pares, revisen, renueven y amplíen su compromiso profesional ante los propósitos de la enseñanza, como agentes de cambio social y humano y por el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el buen actuar profesional, la planificación y práctica con niños, jóvenes y otros docentes a través de cada fase de su trayectoria.

El Desarrollo Profesional es un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesoras, profesores y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula.

(3) Dentro de los conceptos “desarrollo docente, capacidad docente” y otros conceptos similares, se comprenden educadoras, educadores y docentes en diferentes funciones de aula o directivas.



3. Definición de Trayectoria:

La trayectoria formativa de un docente se configura a partir de todos los momentos, hechos y reflexiones que han marcado su formación, y considera dimensiones académicas, personales y de vida laboral.

Las acciones de apoyo que el CPEIP define promover, bajo enfoque de trayectoria, se establecen de acuerdo con una matriz cuyos ejes estructurantes son, en primer término, el Marco de la Buena Enseñanza y la información generada en Evaluación Docente observadas en el Portafolio y, en el segundo, el eje de los tramos de la carrera docente y desempeños que de forma progresiva plantean desafíos formativos.

Los apoyos formativos para docentes en funciones técnico-pedagógicas y directivas se basan en el Marco por la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y consideran las orientaciones de este Modelo, para su diseño.

En el marco del Sistema de Desarrollo Profesional, el principal desafío formativo es mejorar y generar oportunidades renovadas y pertinentes que enriquezcan la trayectoria de la observación y reflexión crítica de la actividad profesional, que abarca la realidad del aula-escuela y su entorno territorial-social.

3.1. Formación inicial es formación continua:

Dado que la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente posee un enfoque sistémico sobre la profesión, abordar la formación inicial como parte de la trayectoria docente es un antecedente para comprender los trayectos y la continuidad para desarrollar y determinar itinerarios de formación.

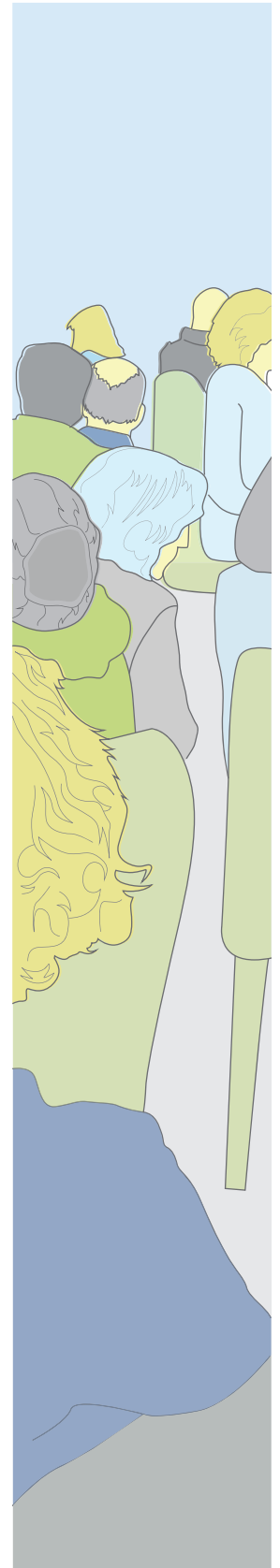
El primer paso de la trayectoria es participar de una formación inicial de calidad impartida solo por universidades, con requisitos claros y comunes de ingreso a las carreras de pedagogía; con estándares pedagógicos y disciplinarios incidentes en la acreditación de las universidades y una Evaluación Nacional Diagnóstica que retroalimentará las mallas formativas, a través de planes de mejoramiento.

Estas transformaciones en la formación inicial docente dan continuidad a la formación a través de itinerarios que articulan resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica con procesos de inducción, resultados de evaluación docente y un acompañamiento ajustado a las necesidades diagnosticadas como recurrentes en trayectoria.

3.2. Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional:

El Sistema de Reconocimiento entrega a las educadoras y docentes en ejercicio un marco explícito, conocido y motivador para el desarrollo profesional y personal, aportando de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno.

Se reconocen en los tramos de la carrera las distintas etapas de progreso que van alcanzando las educadoras y docentes a lo largo de su trayectoria, sus responsabilidades funcionarias, su desempeño, experiencia y conocimientos, lo cual va asociado a incentivos profesionales claros y a una nueva escala de remuneraciones que incrementa sustantivamente los salarios de todos los docentes en ejercicio y los que a futuro ingresen a la profesión, incluidos estímulos de remuneraciones adicionales para quienes, estando en los más altos niveles de desarrollo, se desempeñan en establecimientos con alta concentración de alumnos prioritarios.



Los apoyos formativos que debe generar el Centro (CPEIP) deben responder al sentido de trayectoria, promoviendo acciones formativas que transformen prácticas y posibiliten avances en los tramos de la carrera. Para ello, se proponen itinerarios formativos o programas (cursos alineados en progresión en función de un propósito formativo), que abordan las necesidades docentes diagnosticadas a través del portafolio de Evaluación Docente, la Evaluación de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos y los resultados de las consultas realizadas e informadas en Voces Docentes, diagnósticos locales coordinados por las secretarías técnicas de Comités Locales de Desarrollo Profesional.

3.3. Itinerarios Formativos que responden a Trayectorias Docentes:

En el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el desafío es reforzar o generar oportunidades renovadas y pertinentes que enriquezcan la trayectoria formativa de los docentes considerando las particularidades de sus desempeños, la realidad del aula-escuela y su entorno territorial-social. Para ello las acciones formativas implementadas por el Centro, se organizarán en programas formativos, que nominaremos itinerarios.

Un itinerario formativo se comprenderá como una ruta conformada por unidades o cursos que abordan el desarrollo de una misma temática formativa o competencia. Estos itinerarios se caracterizan por su progresión, flexibilidad y pertinencia con las características de los docentes a quienes están dirigidos. Los itinerarios serán sugeridos a los docentes pertenecientes a un tramo del Sistema de Reconocimiento Profesional, pudiendo estos optar por conformar sus propios itinerarios, utilizando la disposición de acciones formativas del Centro.

Los itinerarios formativos serán direccionados según el nivel de logro de los desempeños docentes y/o las necesidades de desarrollo profesional diagnosticadas en consultas docentes, dando respuesta en primer lugar a las prioridades definidas en la Ley 20903.

4. Sistema Formativo para el Desarrollo Profesional:

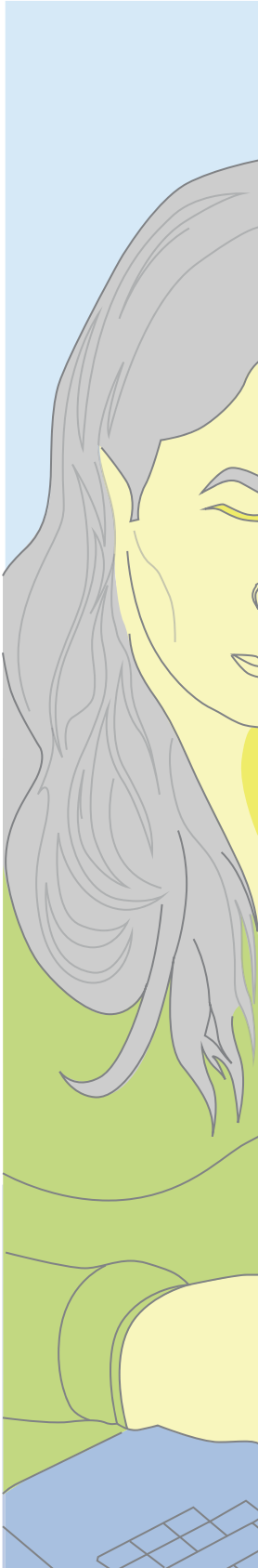
El modelo de formación para el desarrollo profesional que promueve el Centro, concibe al docente como un profesional reflexivo, capaz de recuperar el saber generado en la práctica y con autonomía para generar conocimiento pedagógico. Considerando esta concepción del docente, los principios orientadores deben incidir y transformar los diseños de acciones formativas.

4.1. Principios orientadores del modelo de formación para el desarrollo profesional

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se inspira en los siguientes principios:

- **Profesionalidad docente:** el sistema promueve la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes.

La profesionalidad docente se observa en la demostración de capacidades y toma de decisiones oportunas y pertinentes durante la acción educativa en situaciones de aprendizaje, donde el docente es capaz de construir solo y colectivamente un proyecto en referencia a los objetivos y el sentido ético de equidad y derecho, analizando sus propias acciones y avanzando en su autoaprendizaje y reflexión a lo largo de su vida profesional. Se puede entender



como el paso de una profesión definida en la implementación de tareas a una profesión basada en la responsabilidad de los actores de pleno derecho, en el diseño, implementación y evaluación de su práctica.

- **Autonomía profesional:** el sistema propicia la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo con las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación. La formación para la autonomía en el ejercicio reconoce las capacidades profesionales docentes en un contexto de autoridad y corresponsabilidad en la producción y socialización de un conocimiento pedagógico reconstruido en la práctica y construyendo desde la acción su propia agenda de formación para el desarrollo.
- **Responsabilidad y ética profesional:** el sistema promueve el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes, y cautela el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación.

Estas conductas propias que promueve la formación en servicio ponen en el centro el derecho al aprendizaje de todos y todas sus estudiantes, en un aula de inclusión, de valoración de la diversidad social y cultural y en una comunidad de pares que se nutre al construir y compartir una visión sobre el sentido educativo y de desarrollo personal, social en la acción educativa.

➤ **Desarrollo continuo:** el sistema promueve la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, abordando la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo con el contexto escolar en que se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia.

- La formación para el desarrollo se genera en dos planos complementarios: tanto en la política de desarrollo nacional docente como en el apoyo a la mejora en el contexto de desempeño escolar. En este sentido recoge la participación de la comunidad docente y la detección de sus necesidades formativas para abordar el apoyo sostenido de la mejora continua. Los Planes Locales (Art. 12 y 18, Ley 20.903) de fortalecimiento escolar deben considerar el uso orientado de recursos y un liderazgo participativo, de educadores y educadoras, profesores y profesoras que renuevan y amplían el compromiso ante los propósitos de la enseñanza y su rol como agentes educativos. Estos planes deben incorporar acciones a través de las cuales se desarrollen o adquieran críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el buen actuar profesional, la planificación y práctica con niños, jóvenes y pares profesionales, en un arco de mejora continua.
- Los Planes deben concretarse en iniciativas para *“la mejora continua del ciclo, que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados”* (Estatuto Docente, art. 18 C).



- **Innovación, investigación y reflexión pedagógica:** el sistema fomenta la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.
 - La acción profesional se articula con el desarrollo del conocimiento en el contexto, reconociendo su carácter dinámico, de modo que las decisiones pedagógicas se validan como tales en procesos reflexivos, de colaboración en el abordaje de las problemáticas, la generación de innovaciones y las transformaciones de prácticas, que requieren del vínculo entre las definiciones educacionales generales y el proyecto educativo, los marcos de actuación curricular y profesional y la coherencia de estos referentes con las mejoras asociadas a los fines y las responsabilidades profesionales.

- **Colaboración:** se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - El modelo de formación para el desarrollo profesional docente intenciona el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional.
 - La reflexión docente, compartida y centrada en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, como también los procesos institucionales, permite: la autoobservación de las prácticas, escuchar, compartir y aprender de las experiencias de otros/

otras, motiva el cambio de prácticas a través de la validación de los pares, lo que permite correr riesgos, innovar; genera espacios para el levantamiento de criterios compartidos sobre los procesos y proyectos educativos de la institución. Aporta a la construcción de un discurso educativo común, que da sustento a un estilo particular de enseñanza.

- Permite el reconocimiento de debilidades y fortalezas, en un ambiente de confianza.

➤ **Equidad:** La comunidad educativa está llamada a favorecer estas condiciones para una educación significativa universal y de desafíos para el desarrollo docente. El sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos prioritarios, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes. Este propósito es expresión del interés superior de otorgar condiciones aseguradoras para que los y las estudiantes, como sujetos de derecho, participen en contextos educativos en que prime la centralidad de la calidad de los aprendizajes.

➤ **Participación:** el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.

- La participación docente, desde la perspectiva del desarrollo profesional, debe avanzar hacia espacios que superan los límites del aula y las temáticas asociadas a la enseñanza, lo que define al docente como un instrumentalizador del currículum.

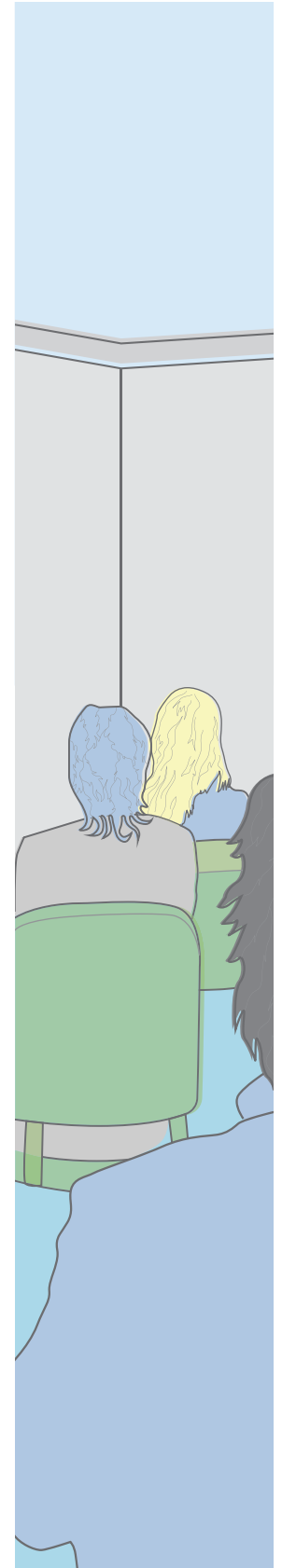


Se requiere de docentes que aborden responsablemente también los aprendizajes y las tareas de la escuela frente a las familias y las comunidades como también la clásica división entre los que piensan y los que hacen, entre los que planifican y los que ejecutan para mejorar la calidad del trabajo profesional.

- El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como “la movilización de capacidades profesionales, comprendidas su disposición personal y su responsabilidad social donde: articula relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participa en la gestión educativa; se promueve el fortalecimiento de una cultura institucional democrática, se generan condiciones para intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, cuyo centro es la promoción en los estudiantes de aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.
- Desde esta perspectiva la participación puede comprenderse en tres dimensiones incidentes en el desarrollo de la organización escolar: dimensión de los aprendizajes, comprendida como la dimensión fundamental y central de la profesionalidad docente; de la gestión educativa, aborda el sentido de responsabilidad y liderazgo compartido en las escuelas; y, la dimensión de las políticas educativas, tanto escolares como locales, refiere a la participación en su formulación, implementación y evaluación.

➤ **Compromiso con la comunidad:** el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.

- El compromiso profesional con los objetivos declarados en el Proyecto Educativo Institucional se expresa de diferentes formas, fundamentalmente en la formación y promoción integral de sus estudiantes, donde su liderazgo y respeto por la dignidad humana se expresa en la particular consideración a la diversidad. Precisar lo que se comprende como compromiso y su relación con la profesionalidad es gravitante para lograr una mirada comprensiva del desarrollo profesional en un escenario de cambio educativo.
- Las particularidades del compromiso se evidencian en “profesores que creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus estudiantes por lo que ellos son, lo que ellos saben y cómo ellos enseñan” (Day, 2007: 254); asimismo los profesores comprometidos tienen la certeza de que tanto ellos -su identidad- como su trabajo -conocimiento pedagógico, disciplinar, profesional-; las estrategias de enseñanza que utilizan, así como también sus creencias, actitudes y valores, tendrán un impacto significativo en sus alumnos e instituciones en las cuales trabajan (Day, 2007, 2009; Sammons *et al*, 2007). Es parte del desarrollo de las capacidades del docente potenciar el espacio de autonomía dentro y fuera del aula y la responsabilidad del estudiante frente a su propio aprendizaje, del que se generen nuevos sentidos e innovaciones producto de interacciones pedagógicas⁽⁴⁾.
- El compromiso es una dimensión descriptible que puede ser clarificada por cada comunidad educativa respondiendo a las particularidades de su contexto y que se asume como aprendido



(4) Texto extraído de “Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio”. Fuentealba e Imbarack. Pag. 261. Valdivia 2014.

en interacción con otros, lo que hace directa referencia a su carácter situado (Abd y Ngurah, 2010; Crosswell y Elliott, 2004); por lo tanto, no puede ser considerado como lujo, adorno, posesión o competencia de solo unos pocos profesores, ya que es esencial para una buena enseñanza y, en consecuencia, por incómodo que pueda parecer, está en el centro de lo que ella es (Day, 2006).

- Este compromiso con la comunidad se intencionará en los procesos de formación docente y directiva del Centro y se entenderá como marco de análisis para su explicitación el Proyecto Educativo Institucional.

- **Apoyo a la labor docente:** el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación. La política nacional docente contempla el apoyo permanente para el desarrollo profesional, en los dominios del fortalecimiento de las capacidades, la actualización y la especialización, sentando los pilares de un modelo para la formación centrada en las necesidades de la comunidad educativa y el desarrollo profesional, las oportunidades para el diálogo entre pares y el proceso de construcción conjunta de sentidos pedagógicos compartidos, el trabajo en colaboración y la reflexión investigativa.

4.2. Formación docente y directiva en una escuela que aprende:

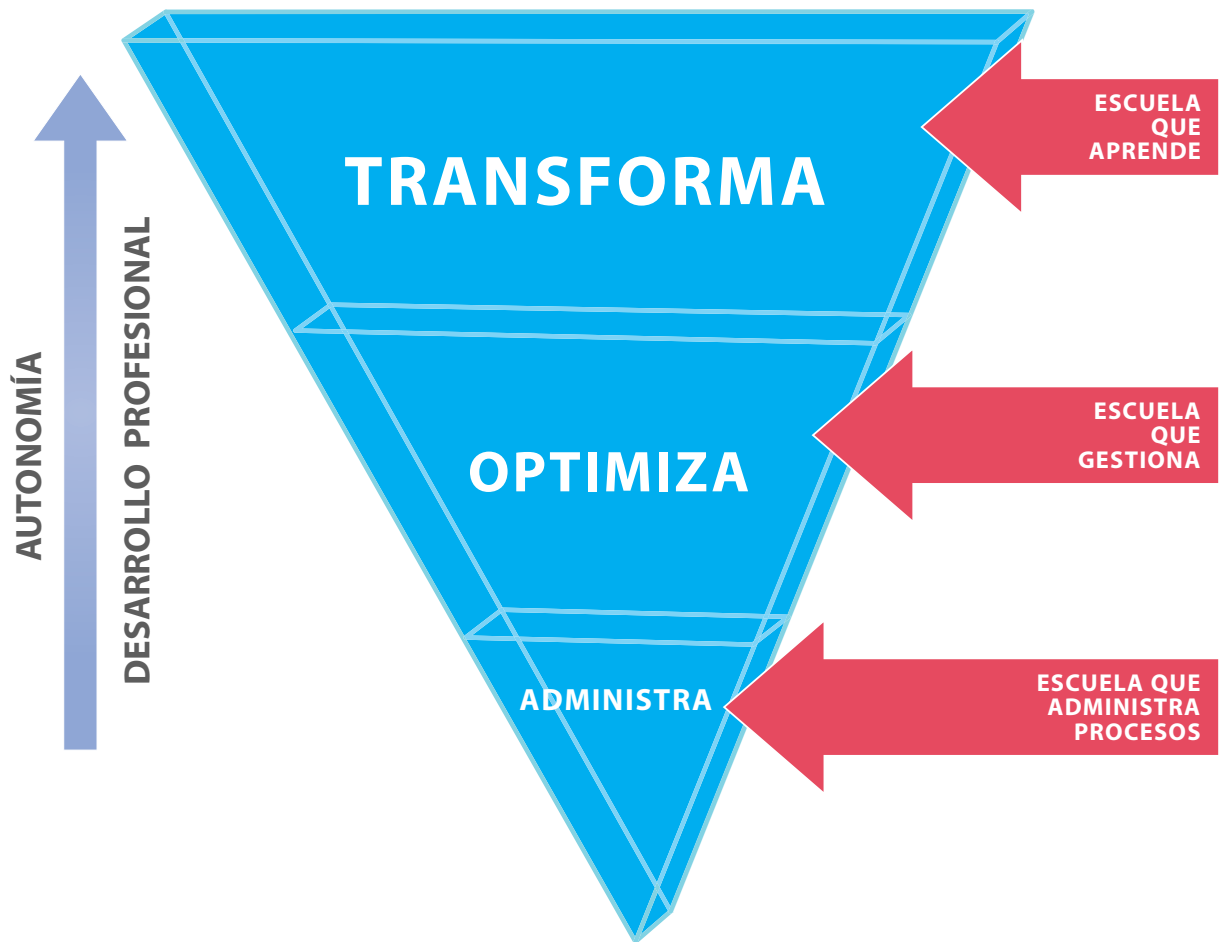
El compromiso de una comunidad escolar, razón de ser de la misma, es generar aprendizajes contextualizados, de calidad y permanentes en el tiempo, en todos los y las estudiantes. Para ello las comunidades comprometen Planes de Mejoramiento, que abordan las diferentes dimensiones del quehacer escolar.

Cada uno de los ciclos de mejoramiento es en sí mismo un ciclo de aprendizaje organizativo (colectivo e individual). Las organizaciones pueden ser muy hábiles en planificar y realizar repetidos ciclos de mejora, pero el conocimiento que se genera en esos procesos no se traduce en un conocimiento público e “institucional”, formalizado y compartido por todos, sino que se queda en la esfera privada de los individuos o el grupo que ha participado en ese proceso. Todas las organizaciones aprenden, pero solo algunas están comprometidas con un proceso de *construcción social* del aprendizaje organizativo.

Reflexionando sobre sus prácticas, sobre sus dificultades, una organización aprende, pero para alcanzar niveles de mayor transformación se debe generar conciencia sobre lo que se aprende, socializar, sistematizar.

Las organizaciones escolares presentan niveles de desarrollo diversos según sea la calidad de las prácticas, el nivel de compromiso de sus miembros con la comunidad, los grados de participación y puentes de comunicación, la identidad institucional y sentido de pertenencia caracterizada por el nivel de acuerdos logrados y la cohesión para concretar el Proyecto Educativo Institucional.⁽⁵⁾

(5) Diagrama basado en los niveles de desarrollo de la organización escolar. La escuela que aprende. Joaquín Gairín.

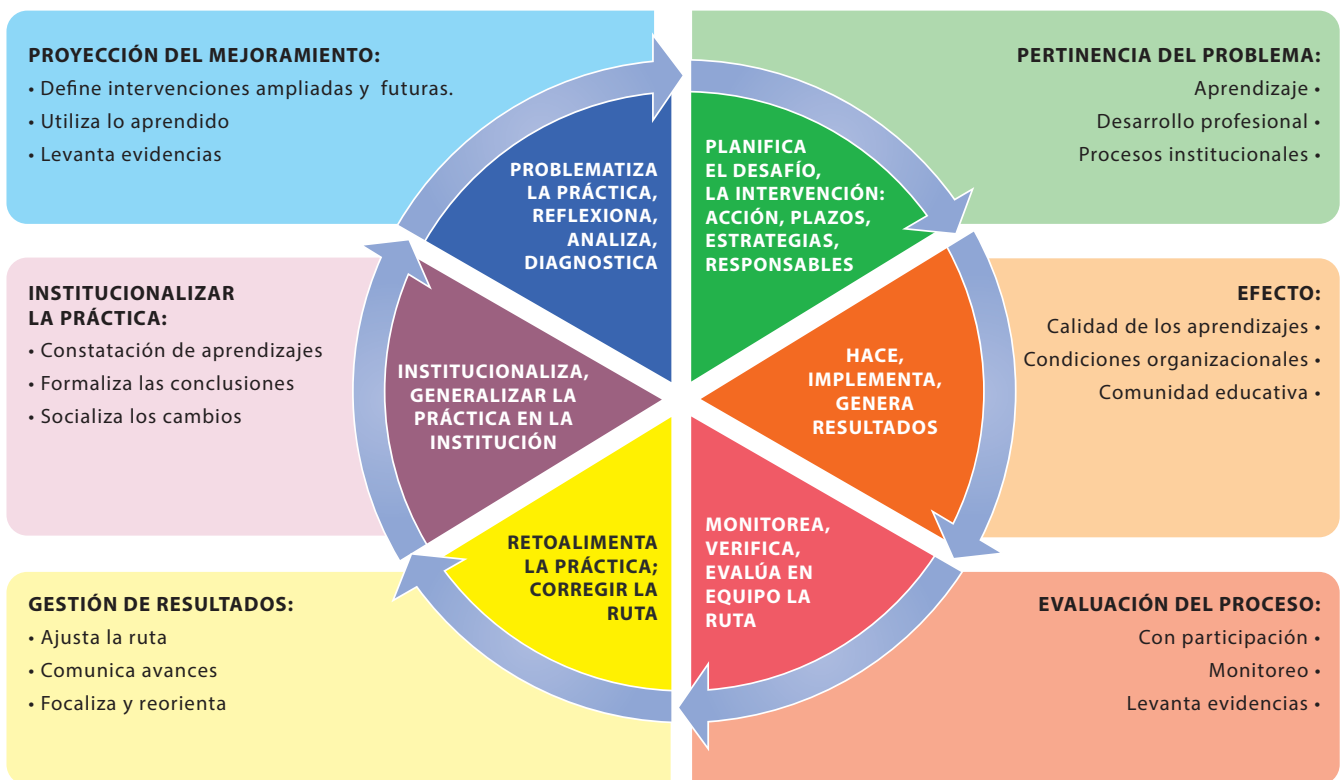


Este desafío es el que queremos articular, generando capacidad al interior de las comunidades para potenciar la colaboración y generación del conocimiento, desde tres perspectivas:

- centralidad en la formación integral de los estudiantes;
- responsabilidad con el propio desarrollo profesional;
- compromiso con el desarrollo y mejoramiento de la organización escolar.

En este marco, directivos y docentes de aula necesitan poner en juego sus experiencias, actitudes, conocimientos y habilidades para construir una visión compartida y avanzar hacia un cambio de paradigma, hacia la transformación de la cultura escolar.

El siguiente diagrama presenta la dinámica reflexiva y dialógica como estrategia de desarrollo docente en la escuela; la colaboración para la generación de acuerdos que nutren en calidad las prácticas docentes, directivas e institucionales. Esta experiencia de análisis institucional (por nivel, ciclo o equipos disciplinares), que enfrenta el desafío de la colaboración, tendrá despliegues y resultados diversos dependiendo del nivel de desarrollo de la organización escolar. Una organización con altos niveles de desarrollo ha logrado instalar procesos de alta calidad y participación comunitaria, en donde el diálogo profesional se caracteriza por ser crítico y abierto, la comunicación es dialógica e interactiva y el clima institucional se caracteriza por la identidad compartida.⁽⁶⁾



(6) Elaboración propia. Área de Formación para Educadoras Docentes y Directivos.

4.3. Plan local

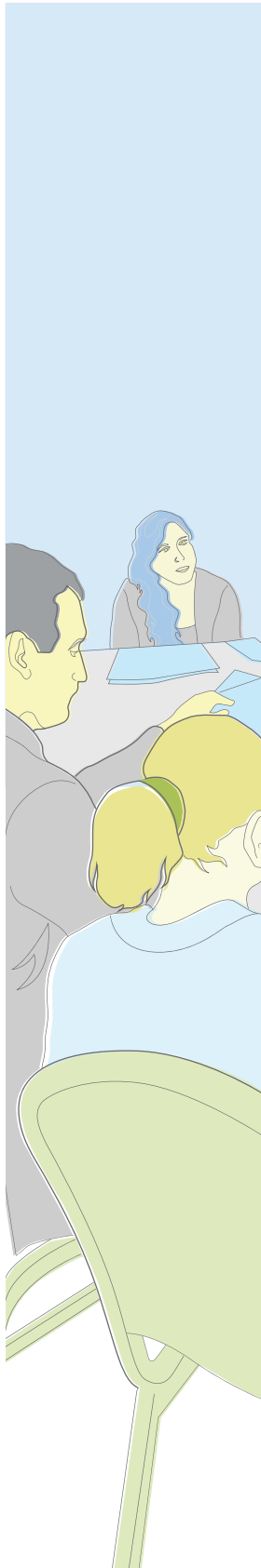
Dentro de las definiciones de la Ley 20.903, (Estatuto Docente art. 12 bis, 18 B y C), está la responsabilidad que se le asigna al director o directora de los establecimientos respecto al desarrollo profesional de los docentes y asistentes de la educación a su cargo. Esta responsabilidad se debe plasmar en compromisos concretos explicitados en el diseño del plan local de desarrollo profesional docente, inserto en el Plan de Mejoramiento Educativo.

El Plan debe traducir la participación y responder a necesidades sentidas por los docentes, expresadas en diagnósticos de necesidades de mejora. El Plan Local de Desarrollo Profesional puede considerar un amplio espectro de acciones, más allá de la formación tradicional, que recoja la experiencia y la identidad institucional, reconstruya la reflexión en el diálogo profesional y potencie las redes de colaboración entre docentes.

El desafío de desarrollo profesional al interior de la comunidad educativa debe considerar el marco de actuación presentado en este documento y relacionarse con evidencias de necesidades contenidas en el diagnóstico del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y organizarse en torno a las necesidades institucionales y profesionales.

La concreción del Plan demanda esfuerzos de liderazgo que permitan llevar adelante acciones al interior de la comunidad educativa -extendida a otras comunidades del territorio, cuando proceda-considerando:

- Reforzamiento de conocimientos y competencias pedagógicas, disciplinares y didácticas para abordar el desarrollo del currículum escolar.



- Fortalecimiento de las estrategias para acompañar el logro de los estudiantes mejorando la evaluación de los aprendizajes y el trabajo pedagógico inclusivo para una educación basada en derecho.
- Fortalecimiento en liderazgo pedagógico para llevar adelante acciones de identidad y mejora continua asociada al PEI.
- Actualización en capacidades para abordar pedagógicamente las exigencias de contexto y calidad en las dimensiones de preparación de la enseñanza y trabajo colaborativo.
- Innovación en la enseñanza: metodologías e integración de recursos de aprendizaje.
- Formación en análisis de procesos y resultados y reflexión para mejora de las prácticas.
- Reforzamiento del liderazgo pedagógico para la participación e intercambio en comunidades de aprendizaje y redes profesionales.
- Formación transversal para el trabajo con familias y comunidad.
- Actualización y estrategias de trabajo colaborativo en materias de innovación y el enfoque interdisciplinario.



5. Propósitos de las acciones formativas:

Las acciones formativas, congruentes con el enfoque de la política docente, promueven de manera transversal el desarrollo de la reflexión y el enfoque de colaboración en el desarrollo profesional, en contextos de pertinencia y generación de redes.

Las acciones de apoyo que CPEIP define para promover, bajo enfoque de trayectoria, el fortalecimiento, actualización y especialización de competencias docentes y avance en los tramos de la carrera, se establecen de acuerdo con ejes estructurantes como lo son:

- los cuatro dominios del Marco de la Buena Enseñanza (MBE) relacionados con las dimensiones de la Evaluación Docente observadas en el Portafolio;
- el eje de los tramos de la Carrera Docente que de forma progresiva plantea desafíos formativos.

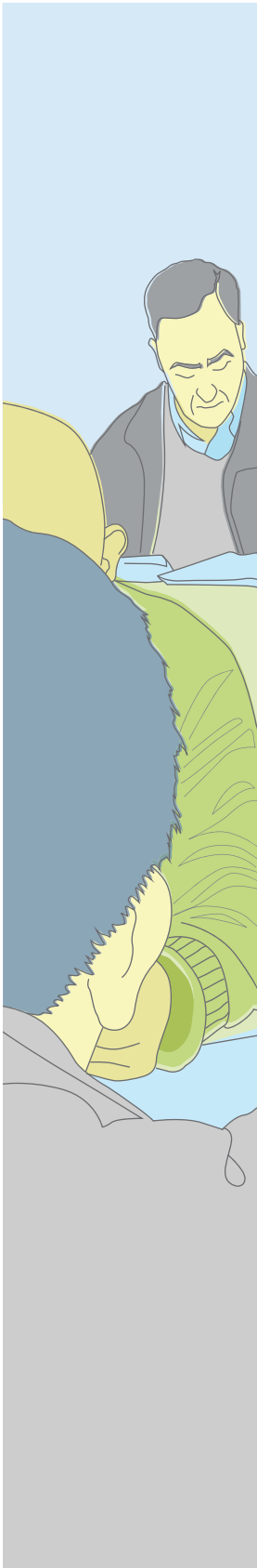
Las acciones de apoyo formativo, para docentes en funciones técnico-pedagógicas y directivas, se estructuran en relación con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y consideran los propósitos formativos, como elementos estructurantes del diseño.

5.1 Propósitos formativos:

5.1.1. Fortalecimiento:

Orientado a fortalecer habilidades de base de diversas dimensiones del quehacer pedagógico y disciplinar; o del quehacer directivo, junto con el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la profesión docente.

- *Considera, incorpora y/o utiliza como material formativo las orientaciones y referentes ministeriales de la política pública.*
- *Intenciona la reflexión crítica sobre el quehacer profesional, analizando su desempeño en base a sus autopercepciones y evidencias observables de su práctica.*
- *Promueve la observación, comprensión y asimilación de la cultura institucional, favoreciendo la integración a su comunidad educativa y su contexto.*
- *Proporciona orientaciones alineadas con la nueva función o responsabilidad que asume (docente principiante, nuevo en el cargo directivo) considerando el mejoramiento de sus prácticas y quehacer escolar en el contexto en que se desarrolla.*
- *Promueve la competencia reflexiva profesional considerando la observación de su propia práctica y la de otros, y los marcos ministeriales (MBE y/o MBDLE). Intenciona las argumentaciones respecto de las causalidades que condicionan los logros y dificultades en el mejoramiento de prácticas profesionales e institucionales.*



- *Promueve el liderazgo pedagógico considerando su rol (docente de aula o directivo) para potenciar y gestionar la búsqueda de soluciones colectivas a problemas de procesos de enseñanza e institucionales.*
- *Propicia estrategias que promueven la comunicación efectiva en el diálogo profesional centrado en la promoción de las habilidades interpersonales, la conciencia de la producción colectiva y procesamiento grupal del conocimiento, en relación con el objetivo de la tarea.*

5.1.2. Actualización:

Se refiere a la formación que entrega nuevas herramientas, conocimientos disciplinares y pedagógicos, o del quehacer directivo, que evolucionan en el tiempo y que requieren incorporarse a las prácticas docentes para potenciar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar nuevos desafíos colaborativamente, en contextos de mejoramiento institucional.

- *Intenciona la actualización del marco que da sustento teórico a sus prácticas, permitiendo la justificación fundada de sus decisiones profesionales.*
- *Proporciona oportunidades para el análisis de los nuevos enfoques, conocimientos, herramientas, recursos y/o habilidades, para la toma de decisiones fundadas, respecto del mejoramiento de sus prácticas y quehacer escolar en el contexto en que se desarrolla.*
- *Intenciona la reflexión crítica de las prácticas profesionales y el contexto (técnico, político, cultural y humano) en que se desarrollan,*

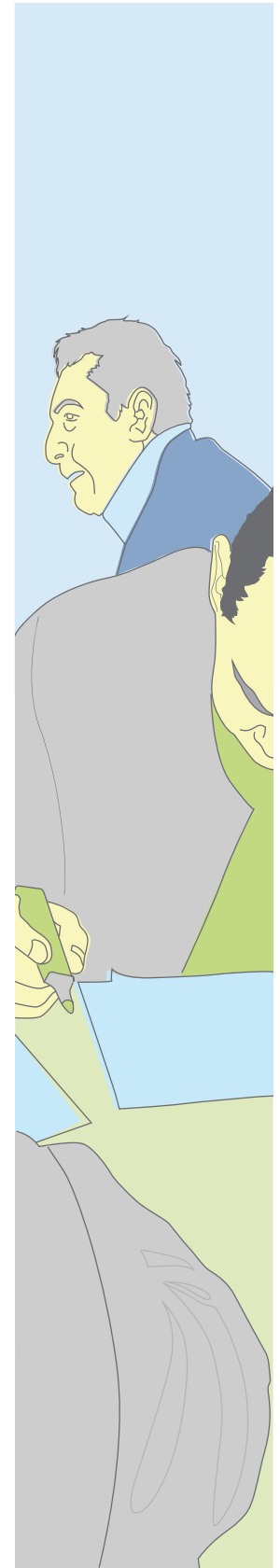
creando oportunidades para el trabajo colaborativo en función de nuevas metas comunes. Promueve una competencia reflexiva en relación con las prácticas profesionales e institucionales auténticas, y los nuevos enfoques, conocimientos, y/o herramientas, en el marco de los referentes ministeriales y el PEI; facilita la argumentación respecto de los logros y dificultades en el ejercicio de la profesión y entrega estrategias para proyectar nuevos escenarios de aplicación.

- *Propicia un liderazgo en grupos de trabajo que reflexionan sobre la cultura institucional y la incorporación de los nuevos conocimientos, enfoques y herramientas al trabajo institucional.*
- *Promueve experiencias de trabajo colaborativo y propicia espacios y estrategias que permitan poner en cuestión, los nuevos conocimientos, enfoques y/o herramientas, para analizar la factibilidad de incorporar o modificar prácticas de aula y/o institucionales, según la pertinencia con el contexto.*

5.1.3. Especialización:

Las acciones formativas de especialización focalizan en el desarrollo de competencias complejas, que promueven el trabajo colaborativo y aprendizaje colectivo para el desarrollo organizacional. Esta especialización está dirigida a docentes y directivos que, teniendo competencias consolidadas requieren nuevos desafíos para su desarrollo, la colaboración solidaria con otros y el aprendizaje de la organización escolar.

- *Promueve el desarrollo y la articulación de competencias complejas, que potencian su desempeño profesional y que le permite colaborar con el desarrollo de otros.*



- *Proporciona oportunidades para observar y detectar potencialidades, dificultades y desafíos, con objeto de optimizar y mejorar procesos de enseñanza y/o procesos institucionales.*
- *Proporciona oportunidades que permiten ejercer el liderazgo y la conducción del trabajo colaborativo para la definición fundada de criterios institucionales sobre un proceso específico.*
- *Promueve la investigación, innovación y trabajo en redes, para el mejoramiento de prácticas profesionales e institucionales, en beneficio de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.*
- *Potencia la identificación de nudos críticos de los procesos de enseñanza, educativos o institucionales y los dispone como insumo para la reflexión. Intenciona conversaciones colaborativas, para definir criterios compartidos sobre procesos de mejoramiento respecto de los nudos críticos identificados.*
- *Promueve oportunidades de trabajo en redes, la conducción de trabajo colaborativo caracterizado por principios de profesionalidad (autonomía profesional en un marco de orden dado por el PEI) y el desarrollo de comunidades de aprendizaje para el aprendizaje profesional e institucional.*
- *Optimiza el desarrollo de competencias y prácticas para la conducción de diálogos profesionales en relación con la detección de nudos críticos y generación de conocimiento sobre la práctica; y pone a disposición elementos técnicos (principios y estrategias) para la conducción del trabajo colaborativo, que permiten profundizar en la reflexión al servicio de metas compartidas.*

5.2 Perfiles de destinatarios y tópicos de acciones formativas:

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico de tópicos que engloban temas y capacidades profesionales de la docencia que pueden tratarse en acciones formativas de desarrollo docente o directivo, de acuerdo con sus propósitos.

Cuadro sintético: Perfiles de destinatarios y tópicos de acciones formativas:

Perfiles	PROPÓSITOS FORMATIVOS		
	Fortalecimiento	Actualización	Especialización
Docentes de aula y educadores con Evaluación descendida de todos los niveles de enseñanza.	Competencias pedagógicas, curriculares y reflexivas para la superación profesional Competencias conductuales para el manejo situacional y desarrollo de vínculos.	Didáctica y evaluación Currículum y contextualización Prácticas pedagógicas. Competencias conductuales para la promoción del estudiante y para la gestión de su propio DP.	No aplica.
Docentes de aula y educadores principiantes de todos los niveles de enseñanza.	Competencias pedagógicas, curriculares y reflexivas de trayectoria inicial. Inducción y mentoría. Competencias conductuales, parva incorporarse a nuevas circunstancias y demandas del entorno social.	Didáctica y evaluación. Currículum y contextualización. Prácticas pedagógicas. Competencias conductuales referidas al desarrollo ético y responsabilidad en el ejercicio de la profesión.	No aplica.

Perfiles	PROPÓSITOS FORMATIVOS		
	Fortalecimiento	Actualización	Especialización
Docentes de aula de contextos de desempeño difícil.	<p>Competencias pedagógicas, curriculares y reflexivas generativas en contextos colaborativos y trabajo en red.</p> <p>Competencias conductuales para el manejo situacional y creatividad en las situaciones complejas.</p>	<p>Competencias pedagógicas, curriculares y reflexivas generativas en contextos colaborativos y trabajo en red.</p> <p>Competencias conductuales e interpersonales de valoración personal y resiliencia.</p>	No aplica.
Docentes de aula y de todos los niveles de enseñanza.	<p>Competencias pedagógicas, curriculares y reflexivas generativas en contextos colaborativos y trabajo en red.</p> <p>Competencias conductuales e interpersonales para la inclusión y cultura de altas expectativas.</p>	<p>Didáctica y evaluación Currículum y contextualización.</p> <p>Prácticas pedagógicas.</p> <p>Proyectos de innovación pedagógica.</p> <p>Competencias conductuales para el desarrollo de la creatividad y el respeto a la divergencia.</p>	<p>Postítulo de mención y de pedagogía</p> <p>Desarrollo de competencias didácticas y disciplinares de nivel avanzado, de investigación acción; innovación.</p> <p>Competencias conductuales para la conducción de conversaciones profesionales colaborativas: liderazgo, colaboración, comunicación, reflexión, entre otras.</p>

Perfiles	PROPÓSITOS FORMATIVOS		
	Fortalecimiento	Actualización	Especialización
Docentes Directivos de todas todos los niveles de enseñanza.	<p>Competencias y desempeños en funciones propias de perfiles directivos y de liderazgo del medio escolar.</p> <p>Competencias conductuales para la gestión de personas, trabajo en equipo, comunicación efectiva.</p>	<p>Observación y evaluación formativa del desempeño docente y de educadores en aula.</p> <p>Diseño y acompañamiento al desarrollo de proyectos educativos.</p> <p>Desarrollo Curricular.</p> <p>Innovación pedagógica.</p> <p>Competencias conductuales para trabajo en equipo, compromiso social, comunicación efectiva, gestión de la innovación.</p>	<p>Orientación Jefe de UTP.</p> <p>Convivencia escolar.</p> <p>Dirección pedagógica.</p> <p>Liderazgo educacional Supervisión y acompañamiento escolar.</p> <p>Competencias conductuales para el DPD y la transformación institucional.</p>
Docentes Formadores de Formadores de todos los niveles de enseñanza.	<p>Liderazgo profesional para proyectos de la Red de Maestros de Maestros.</p> <p>Mentoría de Docentes y directivos.</p> <p>Tutorías de Docentes en Formación Inicial.</p> <p>Competencias conductuales para el desarrollo de vínculos colaborativos, conformación de redes, visión territorial del DPD, visión sistémica.</p>	<p>Marcos de desempeño (Marco de la Buena Enseñanza, marco de la Buena Dirección y Estándares de formación inicial).</p> <p>Estándares indicativos de Desempeño y otros indicadores de Calidad.</p> <p>Competencias de valoración del conocimiento docente y formación de adultos.</p>	<p>Liderazgo y trabajo colaborativo.</p> <p>Gestión de proyectos Inducción y mentoría.</p> <p>Acompañamiento en prácticas.</p> <p>Competencias conductuales para la conducción de conversaciones profesionales, identificación de nudos críticos de las prácticas docentes y desarrollo de la criticidad profesional.</p>

Perfiles	PROPÓSITOS FORMATIVOS		
	Fortalecimiento	Actualización	Especialización
Equipos directivos	<p>Liderazgo profesional para Plan local de desarrollo docente.</p> <p>Competencias conductuales: gestión de personas, trabajo colaborativo, comunicación efectiva.</p>	<p>Diseño y seguimiento de proyectos educativos de innovación.</p>	<p>Gestión y evaluación de proyectos educativos.</p> <p>Competencias conductuales: liderazgo distribuido, comunicación para la interacción.</p>
Directivos en contextos de desempeño difícil	<p>Gestión y liderazgo profesional.</p> <p>Competencias conductuales para la gestión de personas, comunicación efectiva para el manejo situacional y creatividad en las situaciones complejas.</p>	<p>Diseño de proyectos y seguimiento de programas de innovación en colaboración directiva en territorios escolares.</p> <p>Competencias conductuales para el desarrollo de vínculos colaborativos, conformación de redes, visión territorial del DPD.</p>	<p>No aplica.</p>
Redes de directivos y líderes intermedios	<p>Liderazgo profesional para Planes Estratégicos de Servicios Locales.</p> <p>Competencias conductuales para el desarrollo de vínculos colaborativos, conformación de redes, visión territorial del DPD, visión sistémica.</p>	<p>Diseño de proyectos y seguimiento de programas de innovación en colaboración directiva en territorios escolares.</p>	<p>Gestión y evaluación de proyectos educativos.</p>

Perfiles	PROPÓSITOS FORMATIVOS		
	Fortalecimiento	Actualización	Especialización
Redes de docentes y educadores.	Competencias de diseño de proyectos de trabajo colaborativo y en red profesional.	Diseño de proyectos y seguimiento de programas de innovación en colaboración docente en los territorios escolares.	Gestión y evaluación de proyectos educativos de proyectos.



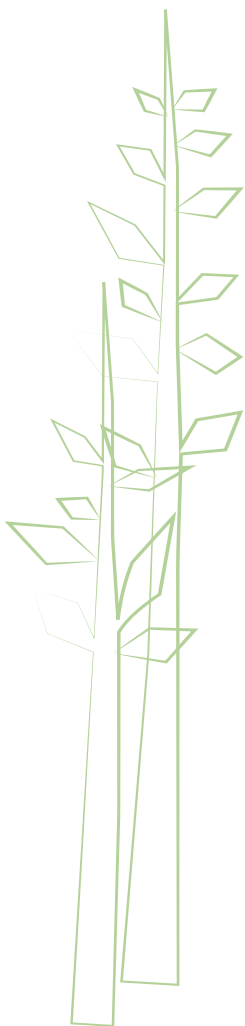
II

ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN

1. Enfoques de la formación:

La concepción, diseño, implementación y evaluación de las acciones formativas se determinan según los siguientes elementos de marco y enfoques de la formación para el desarrollo profesional.

- › **Enfoque contextualizado:** La acción formativa observada en tres planos del contexto: el curricular, el del aula y el general, de carácter territorial, que permita asegurar las interacciones entre el saber y el actuar, las didácticas y las características del medio.
- › **Enfoque territorial:** La acción formativa en su concepción y diseño se levanta sobre la participación valorizando la dimensión institucional, escolar, los fines y recursos y las necesidades identificadas en el desempeño, la trayectoria, las necesidades locales que influyen para mejorar la calidad de la educación y busca unir a todos los actores para maximizar los impactos.
- › **Enfoque de trayectoria:** La acción formativa se define en concordancia con resultados de evaluación del desempeño profesional, observado en procesos de evaluación y reconocimiento de saberes profesionales y priorizados por los requerimientos y orientaciones de desarrollo profesional.
- › **Enfoque en el desarrollo docente:** La acción formativa se diseña e implementa en con propósitos de desarrollar aprendizajes



profesionales significativos, situados respecto al contexto local, pertinentes y de calidad, acorde con necesidades de mejora concordadas a nivel escuela (en su PEI y PME) y con los objetivos y estrategias nacionales y territoriales de desarrollo educativo, en ámbitos de fortalecimiento, actualización y especialización.

2. Didáctica de la formación

2.1. La Problematicación:

La profesionalidad a promover y desarrollar, a través de las acciones formativas que responden al Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional CPEIP, ponen al centro de la formación el desarrollo de la capacidad de identificar dificultades en el cotidiano hacer docente o directivo, identificar sus causas, implementar soluciones y generar aprendizaje en ese trayecto. Una acción formativa de calidad debe ser capaz de generar esta capacidad, de manera de potenciar la autonomía profesional en la gestión de su desarrollo profesional.

La formación, debe considerar la interacción entre una práctica contextualizada y fundada y el cuestionamiento guiado del docente sobre su propia experiencia. Desde esta perspectiva, la acción formativa parte de la confrontación auténtica con los problemas de la práctica docente o directiva, en donde probablemente la acción formativa lo llevará a participar de un camino de investigación, cuya colaboración con sus pares y dimensión teórica le permitirá observar sus desempeños desde nuevas perspectivas.

Un diseño formativo, que responde al Modelo formativo del CPEIP, deberá estructurarse considerando como detonante de la formación, los problemas profesionales e institucionales, del contexto real de desempeño. Desde ese punto de partida se conecta, un marco teórico que ilustra posibles vías o visiones sobre el problema a investigar.

2.2. Componentes Didácticos de las Acciones Formativas.

Los momentos didácticos y las actividades de la formación que el modelo sugiere, se identifican en el siguiente diagrama: ⁽⁷⁾



(7) Creación propia: Momentos Didácticos de la Formación CPEIP. Área de Formación para Educadoras Docentes y Directivos. Equipos participantes: Especialización, Actualización, Trayectorias y Directivos. Diseño gráfico: Daniel Videla Zavala.

Todas las acciones formativas deben organizarse incorporando secuencialmente, los seis momentos de la didáctica formativa, independiente de la duración y modalidad de esta: Problematización; Análisis y Profundización; Diseño de aplicación según pertinencia y contextualización; Implementación de la Intervención y Metaaprendizaje.

El diagrama presenta los distintos componentes, en una estructura sinérgica y concéntrica que transita desde el propósito de la acción formativa hasta el fortalecimiento de competencias profesionales.

2.2.1 Momentos didácticos:

Problematización:

- › El problema es aquella situación que inmoviliza al docente, no le permite actuar, o reconocer otras posibilidades de actuación; la acción formativa debe permitir el reconocimiento y levantamiento de evidencias sobre las problemáticas identificadas por ellos (as), (prácticas asociadas a creencias, hábitos de pensamiento, preconcepciones, prejuicios). El problema se plantea en la tensión entre el sujeto y una tarea concreta, compleja, nueva (dependiendo del sujeto) a realizar y los recursos que el sujeto posee para ejecutarla.
- › La acción formativa debe permitir identificar e instalar los problemas reales que pueden presentar los Docentes en el contexto de su ejercicio, utilizando estrategias para: reconocerlos, describirlos, buscar soluciones y resolverlos en nuevos escenarios de implementación.

Análisis y profundización:

- Este momento, aborda la ampliación de un marco conceptual (Van de Maren, 1989) necesario para descubrir y abordar la realidad compleja que enfrenta el docente, asumiendo un análisis multirreferenciado sobre el o los problemas.
- Presentación de un referente que aporte al análisis de las prácticas reales de los participantes, a la solución de los problemas identificados o a la ampliación de perspectiva para afrontarlo técnicamente, a través del análisis y profundización del contenido formativo, saberes docentes (disciplinares, pedagógicos, curriculares, entre otros); saberes directivos (gestión, normativas, liderazgo, compromiso social, entre otros) e innovación en la temática pertinente del curso.

Diseño de propuestas de intervención:

- La acción formativa plantea el desafío de diseñar la intervención, en un nuevo escenario de aplicación. En esta etapa se articulan los saberes nuevos, los desarrollados en el ejercicio de la profesión, con la situación problemática a abordar, que movilizará el nuevo aprendizaje profesional.
- El producto de este componente debe ser la planeación de las soluciones o de algún aspecto de esta, que movilizan la apropiación en contexto de contenidos, estrategias y recursos.
- Las actividades de diseño se sustentan en el análisis particular y colectivo de la problemática, promueven un cambio en la práctica regular de la docencia, a partir del análisis y reflexión de la práctica y los elementos que dan marco al diseño de la planeación.

- › Se considera como escenario de actuación: el aula, la escuela, un equipo de trabajo, la comunidad educativa en su totalidad, dependiendo de los (as) destinatarios (as) y el foco de la acción formativa.
- › Puede considerar solicitudes, tales como: diseño de enseñanza contextualizada; diseño de herramientas de gestión; instalación de nuevos procedimientos. En cualquier caso, se debe fomentar el diseño de la intervención en función del problema identificado.

Implementación de la intervención:

- › La acción formativa genera los espacios para adjuntar evidencias de la implementación, de manera que puedan ser objeto de análisis por los(as) tutores(as), académicos (as) o por pares participantes de la actividad. El levantamiento de reflexiones sobre los insumos, pueden dar sustento a interacciones que aporten al mejoramiento de la intervención, para la transformación de prácticas, ya sean docentes o directivas.

Evaluación de la implementación:

- › Este momento didáctico se centra en que las y los participantes evalúen el diseño y/o su implementación, como parte de la reflexión sobre su práctica, y con apoyo de sus pares, tutores(as) y/o relatores(as).
- › Por otro lado, la evaluación de las actividades debe ser diversa y coherente con los tiempos y la modalidad de la acción formativa. Los resultados de la evaluación deberán determinar caminos diversos de formación según las necesidades detectadas, o una readecuación a la acción formativa.

- › En todas las acciones formativas deberán existir espacios para la retroalimentación que deberán implementarse, con las particularidades de cada modalidad.

Metaaprendizaje: metacognición, metaconciencia, metaemoción:

- › Los aprendizajes profesionales, se construyen, modifican resignifican, cuando la acción formativa interpela a estructuras de pensamiento, de las emocionalidades, concepciones involucradas y los grados de conciencia sobre el efecto del rol docente y directivo, en la formación de personas y en la construcción de una visión de mundo, de sociedad.
- › La acción formativa debe considerar al profesional en toda su amplitud humana. El ejercicio de la profesión le demanda un alto dominio no solo de competencias funcionales y técnicas; las habilidades socioemocionales, comunicativas, de resolución de conflicto, de mediación de aprendizajes que son fundamentales y que están estrechamente asociadas al liderazgo que se necesita en el aula y en la comunidad educativa.
- › Las habilidades personales e interpersonales determinan un estilo particular profesional, que, en presencia, facilitan los procesos de enseñanza y de construcción junto a otros-otras.

2.2.2 Foco de las actividades:

Dependiendo de las competencias a desarrollar, la profundidad y extensión, la duración de la acción formativa, entre otros elementos, cada uno de los momentos antes descritos, debe incorporar el diseño de actividades que intencionen:

Interacción reflexiva:

- › El diálogo profesional sobre las materias propias de la enseñanza genera y moviliza las concepciones, conocimientos, estructuras de pensamiento sobre las formas de, actuar, sentir, pensar e intervenir la realidad educativa. Esta interacción entre pares se debe intencionar en los espacios virtuales y presenciales, con la finalidad de construir nuevos aprendizajes en forma colaborativa, a través de actividades que permitan el contraste entre distintas posturas.
- › La acción formativa debe generar capacidades dialógicas que permitan poner en cuestión ideas, estilos de trabajo; debe incorporar y promover la generación de preguntas que interpelan la práctica propia y de los(as) otros(as), con grados de asertividad argumentativa, que movilicen estructuras del pensamiento fijadas en el tiempo.

Reflexión:

- › La reflexión se comprende como una actividad personal que es posible compartir en espacios de colaboración. Para que avance en calidad y profundidad, es necesario especificar componentes que participan en la reflexión y la forma en que estos progresan de manera que para los (as) participantes sea una ruta formativa.



Construcción Individual:

- › El desarrollo de la acción formativa debe promover la construcción de opinión, escritos reflexivos, instrumentos, intervenciones, proyectos, etc. que permitan potenciar la conciencia del cambio y transformación de la práctica, partiendo de un sujeto profesional adulto, autónomo y con su propia visión de su práctica profesional.

Construcción colaborativa:

- › La colaboración debe ser considerada, como un espacio de construcción de conocimiento producto de las interacciones de saberes docentes, interpelados por referentes diversos. No es una estrategia metodológica, es un principio del apoyo formativo comprometido en la Ley 20903. (Art. 19, Estatuto Docente).

Liderazgo:

- › La acción formativa debe generar instancias para identificar liderazgos, analizar estilos y efectividad de estos en el aula o en la escuela, pero fundamentalmente debe permitir identificar el potencial personal de liderazgo para proyectarlo en el espacio de actuación profesional que cada participante posee.
- › La formación apunta a valorizar un estilo de liderazgo que se puede desplegar en el aula, entre pares, en equipos profesionales de trabajo, al interior de la escuela y fuera de ella. Este estilo de trabajo genera una cultura de altas expectativas, considera la diversidad y divergencia, promueve e incorpora el saber de los demás para la generación de nuevos aprendizajes colectivos.

Comunicación:

- Una acción formativa para la profesionalidad debe facilitar la expresión profesional, la construcción de opinión y expresión oral o escrita de esa opinión o relato. Un relato para compartir y poner al servicio de la reflexión con otros(a).
- Los espacios y actividades que facilitan la comunicación estarán mediados por el nivel de uso de TIC que promueva la acción formativa, a la vez que la modalidad de ejecución.

Evaluación:

- El participante debe tener espacios para evaluar lo que realiza, en función de criterios dados o propios. La evaluación entendida no solamente como una batería instrumental, más bien como un espacio de cuestionamiento sobre la propia acción.
- En adición las instancias de evaluación deben promover de manera creciente y sostenida, la retroalimentación como un espacio para la reflexión y mejora respecto de las prácticas.





Retroalimentación:

- Comprendida no solo como la que recibe el participante de la acción formativa, por parte de los(as) tutores, relatores(as), académicos o profesionales a cargo de la acción formativa, sino que también como aquella que puede realizar el(la) participante a otro(a) participante en la misma actividad.
- La retroalimentación comprendida como orientadora a la reflexión profesional, no como indicativa de las dificultades. La retroalimentación, debe darse entre pares, entre participante y académico, pero intencionando un estilo indagativo que posibilite el descubrimiento y conciencia de la dificultad.

Sistematización del aprendizaje:

- La acción formativa debe incorporar, una instancia de formalización, organización, ordenamiento y estructuración de los aprendizajes proyectados en relación con los logrados, en función de reflexionar con los(as) docentes y directivos sobre causales posibles y sugerencias para futuras ejecuciones.
- Al mismo tiempo, el(la) profesional que participa de una acción formativa, debe poder recapitular el proceso de aprendizaje, realizar un proceso de metaaprendizaje y contrastar sus conductas de entrada y los aprendizajes logrados.

Uso educativo de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicaciones):

- La acción formativa debe incorporar el uso de TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, vale decir, potenciar a través de estas herramientas, cuando sea pertinente, los procesos de aprendizaje de quienes participen de las acciones formativas, a la vez que fomentar su uso para la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos.
- En adición, las acciones formativas deben incorporar recursos TIC, bibliografía, documentos que permitan aportar a la reflexión sobre el ejercicio de la profesión. La acción formativa debe intencionar la identificación de relaciones entre los materiales que incorpora y las prácticas docentes y directivas.



2.2.3 Etapas del diseño de acciones formativas

El diseño de acciones formativas requiere del desarrollo e implementación de variadas acciones en las que las decisiones pedagógicas que se realizan deben asegurar calidad, y pertinencia a los contextos en los que se desempeñan quienes participarán de ellas.

A continuación, se propone un camino a seguir, que considera cuatro etapas secuenciales.



- > **Determinación de necesidades:** el origen de la acción formativa en esta primera etapa es fundamental, y debe asegurar que ella nazca desde las necesidades de las y los participantes, a la vez que se funde en las políticas públicas, requerimientos locales y/o regionales, el Marco para la Buena Enseñanza, u otros elementos que le den sustento. En esta etapa además se determina el alcance de la necesidad, lo cual justifica el nivel territorial (local o nacional) en el que se implementará potencialmente la acción formativa identificando sus perfiles de destinatarios (ver cuadro).
- > **Definición del perfil de egreso:** una vez determinada la necesidad a cubrir con la acción formativa, se debe determinar el perfil de egreso, y con ello las competencias clave que se espera desarrollen o ejerciten las y los participantes. Es aquí donde se determina el nivel de profundidad de desarrollo de dichas competencias, a la vez que se comienzan a delinear las estrategias, métodos y técnicas que pudieran apoyar dicho desarrollo. Este ejercicio conceptual se realiza con el detalle de características del destinatario final de la acción formativa.

- > **Definición del tipo de acción formativa:** teniendo claridad en los puntos anteriores, será sencillo definir si lo propuesto responde a propósitos formativos de fortalecimiento, actualización o especialización, y con ello pulir o definir más en detalle las estrategias, métodos y técnicas que pudieran apoyar el logro de dicho propósito.
- > **Determinación de elementos del diseño:** en esta etapa se deben definir los contenidos o temáticas a trabajar en la acción formativa, y apoyándose en las decisiones anteriores, determinar la duración, extensión, secuencia, progresión y modalidad (presencial, semi presencial o a distancia), entre otros elementos.

Estas definiciones permitirán determinar el tipo de diseño instruccional que se requiere desarrollar, así como también las necesidades de diseño gráfico y de plataforma.

El elemento **diseño de la acción formativa** se puede dividir en cuatro etapas, según se detalla a continuación:



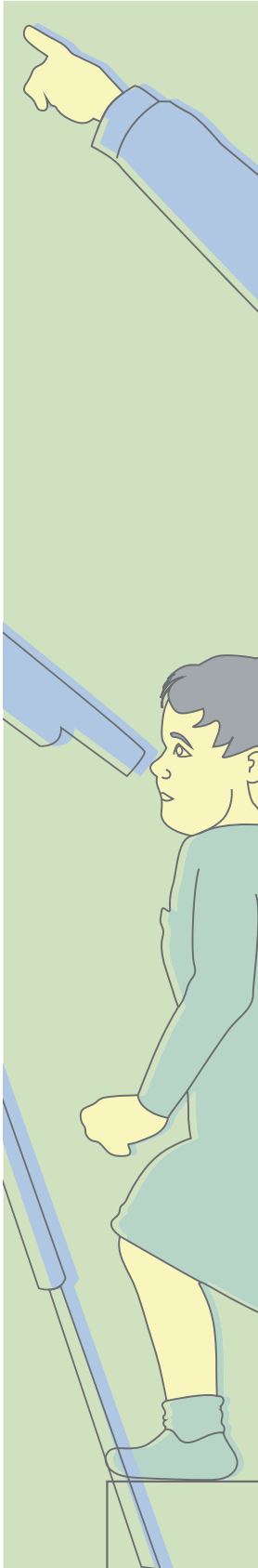
- **Diseño de contenidos o temáticas:** sin importar la modalidad que se haya seleccionado, esta etapa es crucial, dado que en ella se pondrán en juego los elementos definidos previamente, generando la estructura general de la acción formativa en función del perfil de egreso. Son los contenidos, su nivel de profundidad, secuencia, progresión que se ajustan a un perfil de egreso determinado.
- **Diseño instruccional:** en esta etapa cobra relevancia la modalidad determinada, dado que cada una de ellas incorpora componentes, que reportan a un mismo fin, de maneras diversas.

Corresponde a la etapa en la que se intervienen los diferentes elementos relacionados con la experiencia de aprendizaje, de tal forma de hacerlo más eficiente y motivador. Su acción es principalmente sobre las actividades que realizarán las y los participantes para alcanzar los objetivos propuestos, aprovechando al máximo las características de la modalidad que se haya elegido para impartir la acción formativa. Sin embargo, también se puede intervenir recursos de aprendizaje y secuencia.

En ambos casos se trabajará una progresión y secuencia de contenidos, actividades y/o temáticas. Sin embargo, mientras que el diseño instruccional de una acción formativa presencial se centrará en la preparación de las sesiones o clases, que serán facilitadas, orientadas o dirigidas por un(a) docente o relator(a), que interactúa directamente con las y los participantes, mediando entre estos(as) y los contenidos o temáticas. En el diseño instruccional de una acción formativa con componentes a distancia se debe, además, determinar las instancias de interacción en línea, entre participantes y, de haberlos(as), sus tutores(as), quienes asumen un rol de acompañamiento menos inmediato, y en muchos casos asincrónico.

Este tipo de diseño asume una construcción detallada, en la que las acciones que desarrollarán las y los participantes deben estar construidas con un nivel de precisión que va creciendo mientras menor apoyo y guía personalizada tienen. En otras palabras, una acción formativa autoinstruccional (sin apoyo tutorial), presume que las y los participantes aprenderán de manera autónoma, y por ello, requiere construir en detalle el camino de aprendizaje a seguir. De igual manera, la mediatización de contenidos o temáticas cobra vital importancia, en este tipo de acciones formativas, dado que pasan a reemplazar (de manera automatizada), lo que en una clase presencial haría un(a) docente o relator(a).

- › **Diseño gráfico:** El diseño gráfico pasa a ser un elemento de mayor relevancia, en la medida que haya mayor cantidad de componentes a distancia, dado que la mediatización, y la navegabilidad propia de una acción formativa de estas características se transforma en una “experiencia de usuario” más grata y en un soporte al camino de aprendizaje que se ha definido para las y los participantes.
- › **Diseño en plataforma:** A menudo el diseño en plataforma se realiza en paralelo al diseño gráfico, dando “forma” a la acción formativa que, en su modalidad presencial, puede requerir de este espacio como un repositorio de documentos y recursos, como un espacio de interacción entre sesiones o clases, entre otros; en tanto que, en un curso a distancia, pasa a ser “el aula virtual”, en la que se desarrollan y registran las actividades y progresos de las y los participantes.



2.3. Modalidades de la formación: aprendizaje híbrido y flexible.

2.3.1. Enseñanza para el aprendizaje a través de recursos de mediación:

La experimentación e innovación en el uso de recursos y modalidades para las acciones formativas de desarrollo docente tiene un doble propósito: mejorar la calidad de la actividad de aprendizaje y apoyar que los y las docentes y directivos participantes y su comunidad educativa puedan problematizar, e indagar acerca de su potencial, considerando instancias para generar estrategias de transferencia a procesos de gestión, comunicación y aprendizaje, entre otros. Para ello, es fundamental que la selección de recursos se genere a partir de ciertos criterios, como:

- materiales de lectura pertinentes, que refuercen la reflexión y la ampliación de la comprensión de los fenómenos en estudio,
- uso de las tecnologías de la comunicación e información que refuerce el desarrollo de habilidades y su empleo en contextos de trabajo docente, como simuladores y aplicaciones digitales que contribuyan a la innovación en el aula y en las tareas docentes.

2.3.2. Perfil tutorial

El tutor o tutora de acciones formativas a distancia es un mediador crítico y activo de la formación.

La mediación tutorial, tanto de acciones formativas presenciales como no presenciales, requiere de perfiles de tutores para el apoyo que evidencien las siguientes capacidades:

- Manejar la innovación para potenciar la colaboración en las aulas virtuales.
- Facilitar articulaciones entre características del contexto y la experiencia formativa.
- Retroalimentar de manera personal y colectiva para el desarrollo de capacidades críticas.
- Manejar con propiedad los contenidos de las acciones formativas en sus planos nocional y práctico.
- Dominio en el uso de herramientas tecnológicas que apoyan la acción formativa.

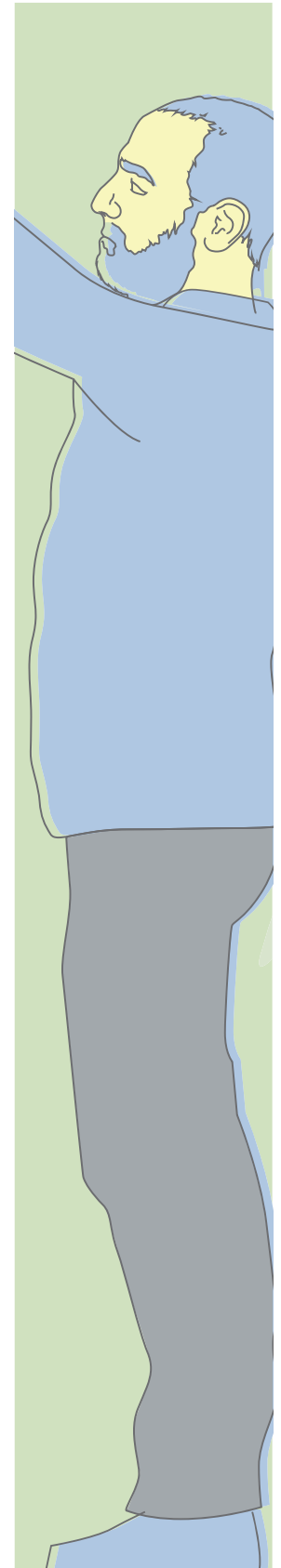
2.3.3. Formador de formadores:

El formador de formadores es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito.

El formador de formadores es un mediador del aprendizaje. El trabajo del formador debe ser fugaz: los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos, grupos o instituciones, devendrán en seres autónomos, y, por tanto, prescindirán del formador como elemento dinamizador.

La formación orientada a la profesionalidad requiere del formador de formadores de un variado despliegue de competencias:

- El formador de formadores debe generar diversidad de interacciones en el proceso formativo: entre las creencias y concepciones de los participantes y las debilidades o carencias reconocidas; entre la práctica cotidiana del participante y los objetivos o competencias a lograr; entre el problema o desafío profesional, el conocimiento y el contexto; entre la estabilidad de los aprendizajes y la



modificabilidad del conocimiento. Es decir, el conocimiento de la realidad social y pedagógico puede hacer al formador advertir el panorama deseable, partiendo del problema que aborda el proceso formativo.

- El dominio de un área del saber y el contacto con la realidad inmediata de la escuela, serán sus herramientas para acompañar al participante en el proceso de reflexión de su propia labor.
- Deberá poseer competencias de diagnóstico de problemas asociados a las características particulares del contexto del desempeño de los participantes y transformar esos problemas en situaciones de estudio, análisis e investigación.
- Competencias de integración, organización adecuada del contexto para la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Competencias en trabajo colaborativo. Implica conocimiento respecto a la generación del aprendizaje grupal entre adultos, la mediación en las aportaciones y la autonomía de los grupos para autodeterminarse.
- Competencia en la conducción de la reflexión. Las formas de generar niveles críticos de reflexión y análisis dependerán en gran medida de la capacidad de cuestionar las posturas y argumentaciones de los participantes.
- Competencias y dominio de condiciones organizativas y políticas. Todos los aspectos incidentes en la formación docente y directiva; mejoramiento de los procesos de enseñanza e institucionales
- El formador requerirá ser investigador de aquello que quiere formar o potenciar en los participantes de las acciones formativas. Debe contar con posibilidades de investigar sobre la práctica que ejerce, su orientación, el proceso y la evaluación de lo que se hace.

El desarrollo de habilidades para la investigación debe ser una constante en el formador: Cuestionar la realidad, analizar, plantear preguntas, hipótesis, dar seguimiento a los estudios, interpretar, entre otras.

3. Evaluación auténtica para el desarrollo profesional

La evaluación es considerada a la luz del Modelo, como un proceso permanente y continuo de indagación y valoración, encaminado a determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, eficacia e impacto de las intervenciones implementadas en la acción formativa a la luz del perfil de egreso definido.

El objetivo principal de la evaluación es generar información, conocimientos y aprendizajes, dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas que permitan mejorar la calidad de los procesos, los resultados y los efectos de una actividad del programa formativo. Los ámbitos en los que se indagará; las fuentes de información que se utilizarán; los instrumentos de recolección de información; la periodicidad y los responsables del relevamiento y análisis de la información, son elementos que deben ser constituyentes del Plan de Evaluación de la acción formativa.

Como se desprende de la definición anterior, la acción formativa debe considerar un Plan de Evaluación, como un proceso sistemático y permanente, cuyo propósito principal es informar a los participantes de sus niveles de logro oportunamente e introducir mejoramiento de manera continua en el proceso formativo, de manera que los y las participantes logren lo comprometido al inicio de la experiencia.

3.1. Características del Plan de Evaluación:

En términos de sus atributos, el plan de evaluación que proponga la institución formadora debe ser diseñado tomando en consideración los siguientes principios orientadores:

- La evaluación debe ser permanente: El plan de evaluación debe recoger en su diseño la necesidad de evaluar de manera permanente tanto los avances de los participantes, como el nivel de calidad de las estrategias definidas, de su ejecución y cumplimiento de objetivos.
- La evaluación debe ser flexible: El plan de evaluación debe estar planteado como un proceso dinámico, que debe revisar permanentemente todos sus componentes (metodologías, instrumentos, etc.) en función de las necesidades de los participantes, procurando salvaguardar la comparabilidad de los resultados producidos para la toma de decisiones.
- La evaluación debe ser integral: El plan de evaluación considera en su diseño distintos focos y niveles de evaluación, a fin de realizar mediciones que den cuenta de la ejecución de las acciones y objetivos del programa, en diferentes niveles.
- La evaluación debe ser participativa: El plan de evaluación considera en su diseño la participación de los distintos actores involucrados, tanto integrantes y responsables de la acción formativa, como beneficiarios de esta. Fomentando con ello la retroalimentación colectiva de los procesos formativos.
- La evaluación debe estar centrada en el logro de propósitos: Cada una de las acciones evaluativas contenidas en el plan, centra su mirada en el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos a fin de optimizar los resultados y contribuir de manera efectiva al desarrollo y consolidación de competencias para una mejor gestión escolar.

- Si se trata de diseños de acciones por objetivos, los instrumentos se diseñarán para hacer seguimiento de sus logros;
- Si se trata de diseños de acciones por competencias, el diseño deberá recoger la evaluación de desempeños.

3.2. Seguimiento

El seguimiento se entiende como un proceso encaminado a determinar de qué manera los diversos elementos que intervienen en el proceso formativo, permiten comprender en parte los resultados de la implementación.

El propósito del seguimiento es, por tanto, identificar las mejores formas de organización y ejecución de las acciones formativas, para generar e intencionar diseños cada vez más efectivos. A sí mismo, el seguimiento será entendido como una herramienta de evaluación constante de la gestión de la acción formativa, que permitirá indagar y analizar en qué grado las actividades realizadas y los resultados parciales obtenidos responden a lo planificado, para así detectar oportunamente las eventuales deficiencias, obstáculos y/o necesidades de ajuste en la planificación y ejecución de las acciones de formación.

3.2.1. Retroalimentación desde el demandante:

El demandante debe entregar retroalimentación respecto de la implementación y desarrollo de las acciones formativas. La forma en que se realice, la determina cada demandante, pero debe existir evidencias de su realización.



Dado que el principal interés del Centro es salvaguardar que las actividades programadas se implementen conforme a los requerimientos específicos planteados en las solicitudes realizadas a las instituciones formadoras, el seguimiento focalizará en tres aspectos del proceso formativo:

- Implementación de actividades y realización de sesiones: Determinar si las sesiones, tareas y actividades, están siendo llevadas a cabo de acuerdo con lo planificado.
- Implementación del proceso formativo: A través del seguimiento se busca asegurar que el despliegue de las diferentes estrategias de formación se adecuen a los requerimientos del Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional del CPEIP; que los contenidos tratados se ajusten a lo establecido para cada curso, procurando el desarrollo de competencias en los ámbitos establecidos en el Marco de la Buena Enseñanza o Marco de la Buena dirección; que los elementos que intervienen en el proceso formativo se encuentren presentes de manera favorable a fin de mejorar la efectividad de las acciones realizadas.
- Evolución de la asistencia y matrícula: A través del seguimiento de la asistencia de las sesiones, se busca reducir la deserción y reprobación de los participantes.

3.2.2. Evaluación desde la perspectiva de los beneficiarios

La evaluación realizada directamente por los beneficiarios es importante en la medida que aporta feedback sobre los procesos implementados.

Para recoger la evaluación de los beneficiarios, en torno a las acciones de formación, se utilizarán reportes de ejecución y se aplicarán instrumentos de evaluación de las respectivas ejecuciones, durante el proceso. Estos instrumentos de evaluación deben contemplar tanto evaluación de contenidos, ambiente de aprendizaje y condiciones de implementación de las sesiones.

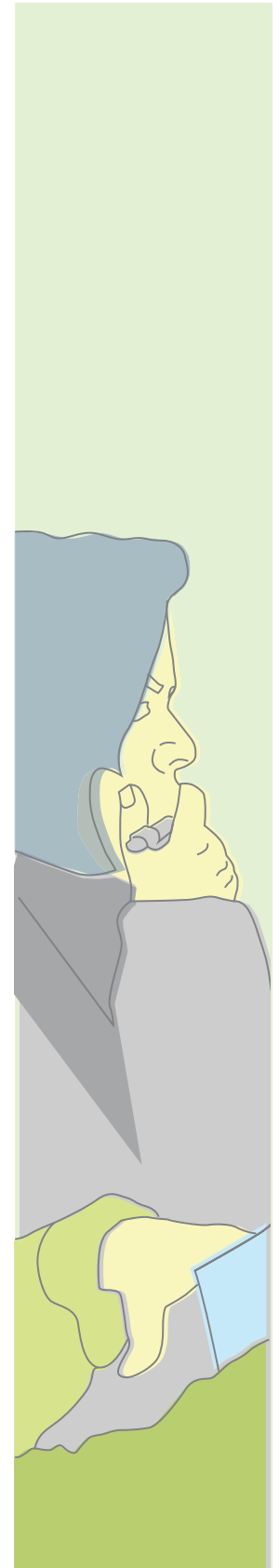
La evaluación de la ejecución de las acciones se realizará a partir de la información recogida a través de tres informantes:

- Equipos ejecutores: a través del reporte periódico de la ejecución.
- Equipo CPEIP: a través de la observación de sesiones en terreno.
- Beneficiarios del Programa: a través de encuesta on line, cuestionarios, encuestas de valoración y focus group.

3.2.3. Seguimiento desde el Ministerio de Educación:

En el contexto del seguimiento de la ejecución de la acción formativa, cualquiera sea su modalidad, el Ministerio se reserva el derecho de realizar las siguientes acciones:

- realizar visitas de supervisión -con o sin coordinación previa con la institución ejecutora- a fin de verificar el cumplimiento de los compromisos acordados en la adjudicación de la ejecución de la acción formativa;



- observar y realizar anotaciones sobre la participación del relator(es) a cargo de la sesión;
- aplicar encuestas a los participantes de la acción formativa, durante la ejecución y/o al final de esta;
- chequear la calidad de la infraestructura física y tecnológica (por ej. plataformas virtuales) y las condiciones en que se realiza la actividad declaradas en la documentación entregada durante el proceso de certificación de la acción formativa;
- chequear que la institución cuente y aplique instrumentos de seguimiento, de modo de informar sobre el correcto desarrollo del diseño formativo declarado en el programa de la acción, en especial los propósitos declarados en materias de contextualización, aprendizaje reflexivo y trabajo colaborativo;
- chequear que la institución cuente y aplique instrumentos de seguimiento, de modo de informarse sobre el correcto desarrollo de las condiciones organizativas y de gestión de la acción. En particular se espera revisar:

- monitoreo de los aprendizajes de los participantes y retroalimentación;
- procedimientos regulares para conocer la satisfacción de los participantes con la acción formativa;
- un sistema para atender reclamaciones y sugerencias de los participantes de la acción formativa;

- un sistema para monitorear alertas de abandono o deserción de matriculados y publicación de las sanciones asociadas contenidas en el artículo 13 bis de la Ley de Sistema de Desarrollo Docente, Ley 20.903 y
- un sistema de comunicación con los matriculados.

Asimismo, se podrán realizar reuniones con académicos u otros(as) profesionales de los equipos para retroalimentar o recoger información que ayuden a evaluar de mejor manera las condiciones bajo las cuales se desarrolla la acción formativa.



CONDICIONES PARA EL DISEÑO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS

1. Aseguramiento de la calidad y pertinencia

Las acciones de formación para profesionales de la educación se diseñarán e implementarán considerando lo dispuesto en los artículos 12 ter; 12 quáter 12 quinqués y 12 sexies del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1997, del Ministerio de Educación, Estatuto Docente, modificado por la Ley N° 20.903, y las unidades del Ministerio que planifiquen impartir cursos o realizar actividades de formación para el desarrollo profesional de los docentes y directivos, deberán comunicar mediante oficio dirigido al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), lo siguiente:

- La planificación de los programas, cursos o actividades a realizar.
- Modalidad de contratación que se utilizará.
- Justificación y propósito de dichas actividades formativas.

El objetivo de la certificación de acciones formativas es asegurar que las propuestas presentadas por las instituciones respondan a los principios que propician el desarrollo profesional de docentes y directivos, establecidos en la Ley N° 20.903 y descritos en detalle en el presente documento. Para estos propósitos se entenderá la participación de instituciones externas y sus expertos como colaboradores en la ejecución de acciones formativas.

Para acceder a la Certificación, tanto las unidades del Ministerio que asumen como contraparte como las instituciones formadoras que diseñen cursos, deberán tener presente y cumplir con los criterios y procedimientos definidos en el reglamento de Certificación vigente.

2. Dimensiones y Criterios de Certificación

Las dimensiones siguientes reúnen los criterios e indicadores para someter a evaluación de calidad las propuestas de formación, independientemente de la modalidad que sean impartidas y el carácter de la constancia o certificación que otorgan.

El modelo contenido en este documento aplicará para efectos de la **certificación de acciones formativas** en las dimensiones de Contextualización, Diseño Pedagógico, Condiciones Organizativas y de Gestión, e Implementación y Seguimiento.

Dimensión contextualización.

La acción formativa debe estar relacionada con sus protagonistas, el espacio en que ocurre y las necesidades que se justifican a partir de la política pública que permite identificarlas. Una formación contextualizada será la que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros. Para ello, se debe demostrar que:

- La **institución formadora** demuestra experiencia en relación con la acción formativa.
- La propuesta formativa demuestra incorporar **características del entorno educativo** en que se desempeñan los participantes.
- La propuesta formativa se fundamenta en un **diagnóstico de necesidades** de DPD que acoge información disponible en el contexto educativo.
- La propuesta formativa se fundamenta en las **características de los destinatarios**.

Dimensión Diseño Formativo.

El diseño de las acciones formativas, independiente de la modalidad, debe mostrar de qué manera se logrará un aporte al desarrollo del participante. La propuesta debe considerar la articulación de estrategias, contenidos actitudinales, procedimentales, conceptuales, recursos y evaluación, para

el desarrollo de capacidades, considerando el tiempo como una condición relacionada con cada uno de los elementos estructurales. La propuesta también debe asegurar un clima de aprendizaje que propicie el desarrollo profesional.

- El **perfil de egreso** describe las capacidades que adquirirán los beneficiarios en concordancia con los requerimientos del MINEDUC.
- El **proceso formativo** es coherente con el perfil de egreso e incluye referentes priorizados por la política educativa.
- El **clima de aprendizaje profesional** presente en la propuesta formativa es coherente con los criterios de profesionalización del Ministerio de Educación.
- Los **procedimientos de evaluación** permiten recopilar evidencia del mejoramiento del desempeño, así como de la retroalimentación y de la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo.
- El **perfil de los profesionales** a cargo del curso tiene relación con la acción formativa propuesta.

Dimensión Condiciones Organizativas y de Gestión.

El diseño de una acción formativa requiere necesariamente considerar las condiciones organizativas y de gestión que hagan viable su realización. Estas condiciones deben asegurar la administración de recursos y coordinaciones de la institución proveedora de manera adecuada para el logro de los objetivos a cumplir.



- Descripción de los diferentes **procedimientos de coordinación**.
- **Infraestructura y equipamiento** para el desarrollo de la propuesta formativa.

Dimensión Seguimiento e Implementación.

Las acciones de formación docente y directivo en servicio se desarrollarán a lo largo de un periodo determinado de tiempo. La implementación y seguimiento de una acción formativa requiere asegurar el cumplimiento de las condiciones establecidas en el diseño.

- La institución presenta **sistema de control de procesos**, para asegurar lo comprometido en el diseño de la propuesta formativa.
- La propuesta presenta un **plan de contingencia** ante potenciales cambios en correspondencia con propuesta original.
- La propuesta explicita **procedimientos que dan cuenta del desarrollo** de la propuesta formativa.



IV

ANEXOS

1. Referencias

- 1) Ley 20.903. Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación. Fecha de publicación diario oficial Santiago de Chile: 01 abril, 2016.
- 2) Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación. Diario Oficial, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.
- 3) Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP- Ministerio de Educación. Vigente año 2004.
- 4) Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013 – 2014. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- 5) Informe de Convenio de Desempeño Colectivo: Trayectorias Formativas para docentes sector rural. Establecimientos Multigrados. CPEIP 2016.
- 6) Informe de Convenio de Desempeño Colectivo: “Trayectorias Formativas para docentes Insatisfactorios” CPEIP 2016.

2. Bibliografía

1. Aguerro y Vaillant. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe, Unicef. Panamá.
2. Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Revista Pensamiento Educativo. vol.41. Santiago, Chile.
3. Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago, Chile.
4. Cacheiro-González, M. L. (2011). "Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje". Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación. Número 39, páginas 69-81. Editor Universidad de Sevilla. España.
5. Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago Chile.
6. Cox, C., Beca, C., Cerri, M. (2011). Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Nudos críticos y criterios de Acción. Proyecto Profesores para una Educación para Todos. CEPPE-UC; OREALC -UNESCO Santiago, Chile.
7. Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: España.
8. Day, C. (2006). La Identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España.
9. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> [Accedido en diciembre de 2010].
10. Fuentealba, R., Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios Pedagógicos. Vol. 40. Valdivia, Chile.

11. Gairín, J. (1999). *Estadios de Desarrollo Organizativo: De la Organización como estructura a la Organización que aprende*. Granada, España.
12. García Huidobro, Juan. (2012). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia* n.43, 2011, pp.12-22. Disponible en:
13. Hinostroza, J. E.; Ibieta, A.; Claro, M.; Labbé, C. (2016). "Characterisation of teachers' use of computers and Internet inside and outside the classroom: The need to focus on the quality". *Revista Education and Information Technologies*. Volumen 21, número 6, páginas 1595-1610. Editor Springer US.
14. Ibieta, A.; Hinostroza J. E.; Labbé C.; Claro M. (2017). "The role of the Internet in teachers' professional practice: activities and factors associated with teacher use of ICT inside and outside the classroom. *Revista Technology, Pedagogy and Education*, páginas 1-14. Editor Rotledge.
15. Imbernón, F. (2010). A formación permanente a través de redes de profesorado. *Revista Gallega do Ensino* n.60. España. Disponible:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=15195&clave_busqueda=276177 [Accedido en julio de 2011].
16. Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga, España.
17. Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España.
18. Murua I.; Cacheiro-González M. L.; Gallego D. (2014). "Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado". *Revista Red, Revista de Educación a Distancia*. Volumen 43, número 15, páginas 12 – 29.
19. Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*. n. 350; Madrid, España.
20. Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona, España.

21. Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Santiago, Chile.

22. Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Santiago, Chile.

23. Vezub Lea F. (2013). Hacia una Pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de Formación Continua y necesidades formativas de los Profesores. Buenos Aires, Argentina.

24. Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. Revista IICE. Buenos Aires, Argentina.

3. Notas

