



Formación continua: la voz de los docentes

Percepción sobre las características efectivas de la
formación continua de profesores

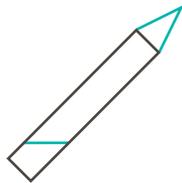
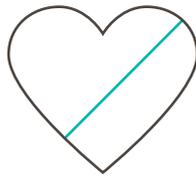
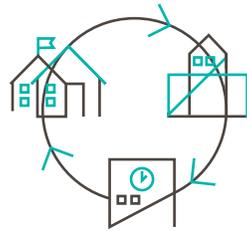
Para citar este estudio

“Formación Continua: La voz de los docentes”. Percepción sobre las características efectivas de la formación continua de profesores. Fundación Educacional Arauco 2018.

Autores: Percy Bedwell Rodríguez e Isidora Recart Herrera.

Registro propiedad intelectual: n° 288.843
2018

creemos
en los
profesores



Contenido

1. INTRODUCCIÓN	7
2. ANTECEDENTES	11
2.1 Visiones, estrategias y actividades de formación continua	12
2.2 Políticas en formación continua docente	14
2.3 Participación de los docentes en la formación continua	16
2.4 Dificultades y desafíos de la formación continua	18
2.5 Estudios de efectividad de los programas de formación continua	20
3. OBJETIVOS	23
4. MARCO CONCEPTUAL	25
4.1 Definiciones	26
4.2 Características de los programas de formación continua efectivos	26
4.3 Características de formación continua que considerará el Estudio	31
5. MARCO METODOLÓGICO	35
5.1 Población	36
5.2 Muestra	37
5.3 Instrumentos	39
5.4 Procedimientos	40
5.5 Caracterización de los participantes del Estudio	41
6. RESULTADOS	43
6.1 Participación en instancias de formación continua	45
6.2 Características importantes para la efectividad de la formación continua	56
7. CONCLUSIONES	75
8. BIBLIOGRAFÍA	81

Sabemos que de ellos depende en gran parte que sus alumnos puedan adquirir nuevos conocimientos y desarrollar sus habilidades. Para esto los profesores están permanentemente aprendiendo, con otros y de otros, buscando desarrollar su labor con excelencia y obtener los resultados esperados.

El interés de **Fundación Educativa ARAUCO**

Contribuir a dar mejores oportunidades a niños y jóvenes, a través de la educación y la cultura, es nuestra misión y el motor que nos impulsa a trabajar para que todos los niños de nuestro país, puedan desplegar su máximo potencial.

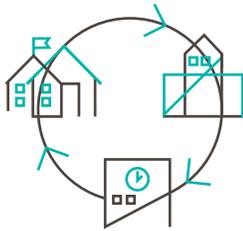
Por esto, convencidos del poder transformador de la educación, en 1989 ARAUCO crea Fundación Educativa Arauco con la idea ser un aporte en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Desde entonces, hemos trabajado en las regiones del Maule, Biobío, Ñuble y Los Ríos llegando en estos años a un total de 575 escuelas.

En esta experiencia hemos sido testigos del rol fundamental que cumplen los directivos y docentes respecto de la mejora educativa en sus escuelas. Sabemos que de ellos depende en gran parte que sus alumnos puedan adquirir nuevos conocimientos y desarrollar sus habilidades. Para esto los profesores están permanentemente aprendiendo, con otros y de otros, buscando desarrollar su labor con excelencia y obtener los resultados esperados. Para lograrlo necesitan acceder a instancias de formación continua que sean efectivas, que les entreguen oportunidades de desarrollo profesional y que signifiquen un real aporte a su labor

pedagógica, contribuyendo -de esta forma-, a la mejora de las escuelas de Chile.

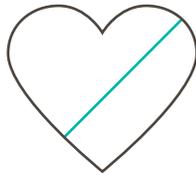
Sabemos que nuestra sociedad está en permanente cambio, lo que ha implicado nuevos requerimientos y desafíos en el ámbito de la formación, cambiando la forma de comprender la actualización de las personas y transformándola en una necesidad colectiva, permanente y compleja de abordar.

Con esto en mente, y con el objetivo de "caracterizar la efectividad de las instancias de formación continua de los profesores", entre fines del 2015 y el 2016 realizamos un estudio que nos permitió recoger la mirada que los participantes tienen respecto de la efectividad de la formación continua. Este estudio consideró la opinión de los profesores de enseñanza básica respecto de todas las instancias de formación en las cuales habían participado, y de los directivos en relación a las instancias de formación en las cuales habían participado los profesores de sus establecimientos. Se utilizó una metodología mixta que consideró la realización de entrevistas y grupos focales en los que participaron 63 profesores y 13 directivos, y la aplicación de un cuestionario que fue respondido por 565 profesores y 84 directivos de siete comunas de las



regiones del Maule, Biobío, Ñuble y Los Ríos.

El presente informe da cuenta de los resultados obtenidos, entre los que destacan aspectos referidos a la participación de los profesores en instancias de formación continua, así como también, respecto a las características que -a juicio de los consultados-, hacen más efectiva una instancia de formación.



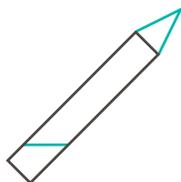
Esperamos que estos resultados sean un aporte para el desarrollo profesional docente impulsado desde las políticas públicas y un insumo, tanto para instituciones públicas como privadas que buscan aportar en este ámbito. Este estudio recoge las miradas y requerimientos que los propios agentes educativos tienen de su formación continua, lo que nos aporta información valiosa para adecuar, reorientar y diseñar de mejor manera las futuras instancias de formación, de manera que signifiquen un real aporte al trabajo de los profesores. Esperamos también que sea un valioso aporte para aquellos profesores, directivos y sostenedores que tienen que analizar y tomar decisiones respecto de su participación en instancias de formación continua, ya que los ayudará a comprender y gestionar las variables que hacen que estas instancias logren un real impacto

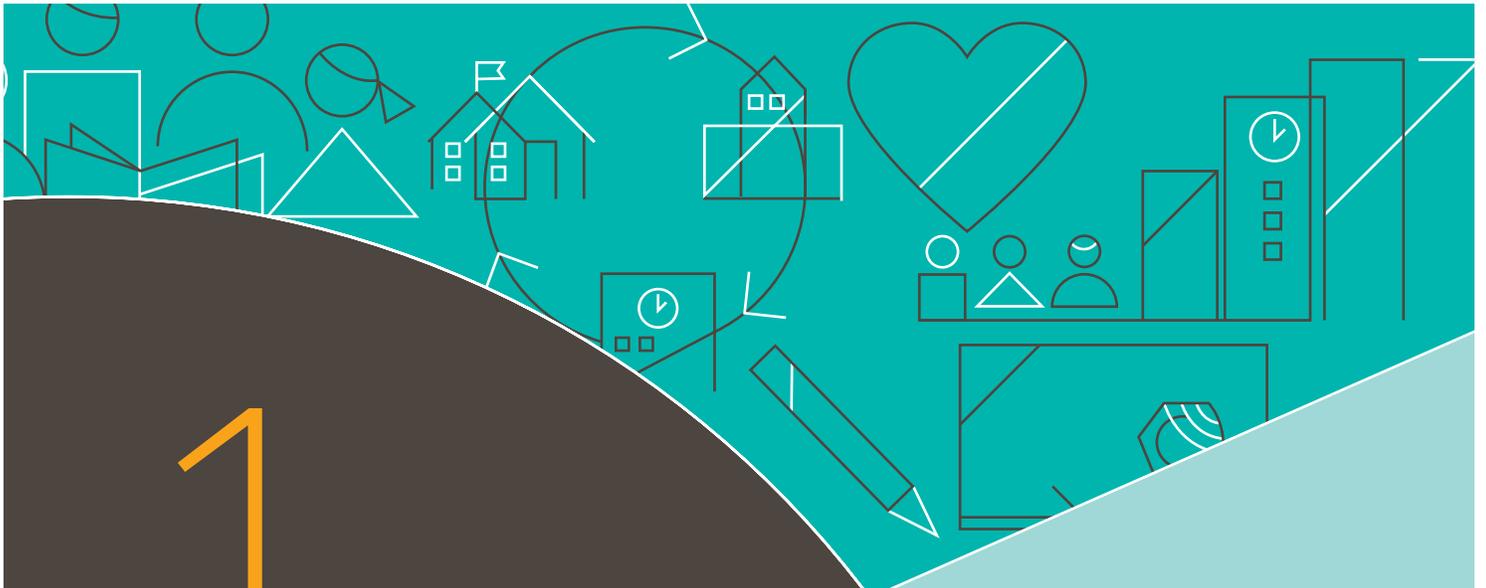
en los aprendizajes y desarrollo de sus estudiantes, que es lo que todos buscamos.

Finalmente queremos agradecer a los profesores y directivos que participaron en el estudio, entregando sus opiniones y puntos de vista. A las escuelas municipales y autoridades educativas de las comunas de Arauco, Constitución, Curanilahue, Licantén, Mariquina, Ránquil y Teno, que dieron las facilidades para la realización de este proyecto. A María Paz Medeiros, Juan Pablo Valenzuela, Rodrigo Hernández y Angélica Prats, por sus sugerencias y aportes en la implementación y análisis de resultados, y a todos los profesionales de Fundación Educativa Arauco que colaboraron en el diseño e implementación del estudio.

Isidora Recart H.

GERENTE FUNDACIÓN
EDUCACIONAL ARAUCO



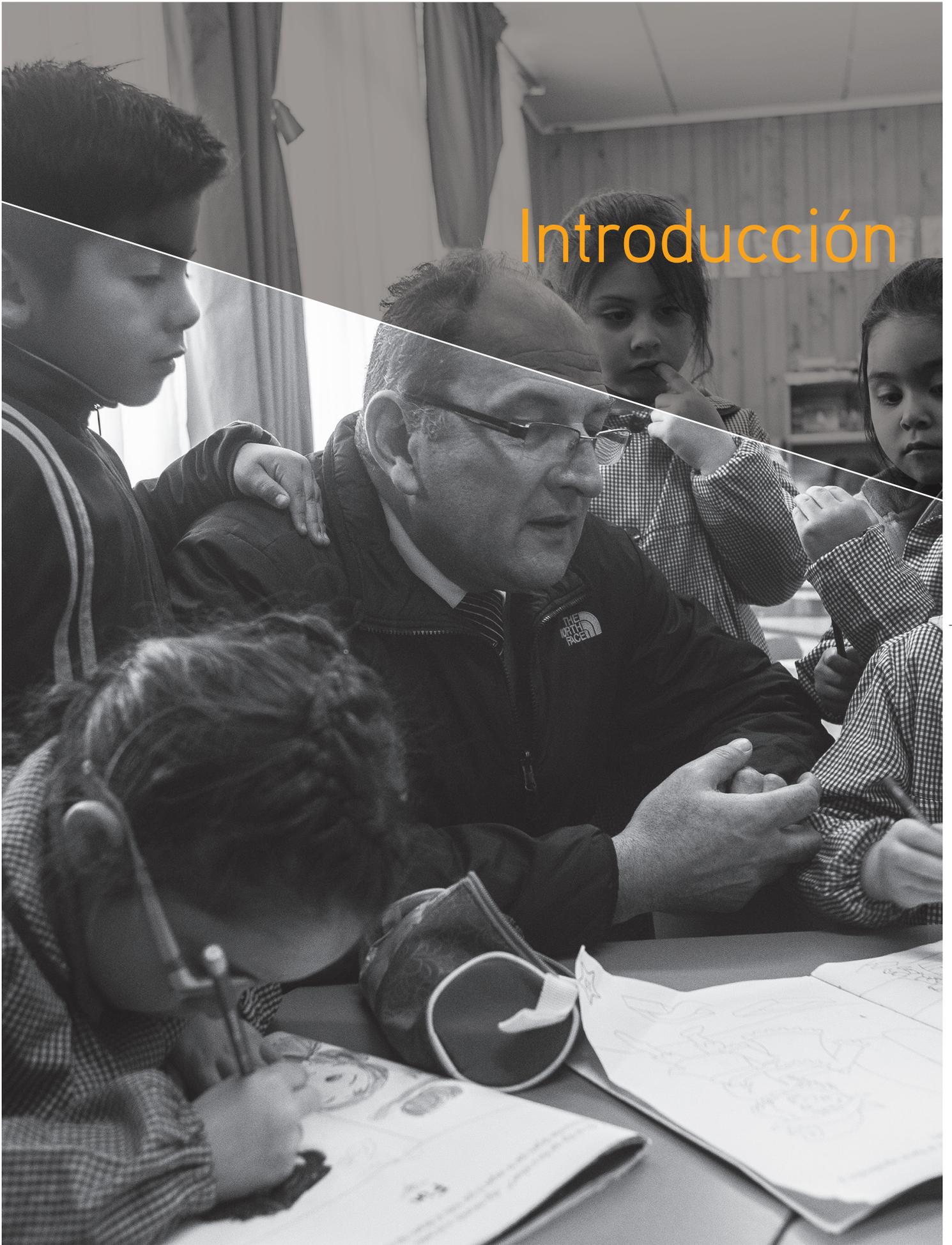


1

“En la sociedad del conocimiento los programas de formación permanente deben enfocarse en entregar a los docentes las **competencias necesarias** para poder llevar a cabo la **difícil tarea de educar**”.

(Marchesi en Medrano y Vailliant 2009).

Introducción





Introducción

La sociedad actual está expuesta a una gran cantidad de información y conocimientos en los más diversos ámbitos. En este contexto resulta fundamental que los individuos estén al día, como una manera de contar con los elementos necesarios que les permitan hacer un aporte al desarrollo de la sociedad.

En el ámbito educativo, esta situación ha generado necesidades tanto en los estudiantes como en quienes acompañan su proceso de formación. Desde los alumnos, es posible constatar que en el transcurso de los últimos años sus necesidades han cambiado considerablemente, generando nuevos requerimientos tanto en relación con sus habilidades cognitivas como no cognitivas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2014). Esta misma situación se observa respecto de los docentes, ya sea para abordar las nuevas necesidades de los estudiantes, como en relación a sus propios requerimientos, lo que implica la necesidad de formación permanente y la adaptación a estos nuevos cambios.

Según Hargreaves (s/f, en Ávalos 2001) en la era de la información la enseñanza es la única tarea profesional que se ha encargado de crear capacidades y destrezas que permitirán el éxito de la sociedad. En este contexto, la formación continua adquiere gran relevancia, en la

medida que puede dar respuesta a estos requerimientos. Así también Goi (en Nandamuri & Rao 2012) considera que producto de la globalización, el ambiente de aprendizaje ha experimentado una transformación. Goi percibe a la formación docente como un factor determinante para los niveles de aprendizaje de los niños y define al profesor con un rol decisivo como mediador del curriculum.

De acuerdo al Informe Delors (1996, en Suau 2007) ya no es suficiente acumular conocimientos al inicio del desarrollo profesional como una forma de reserva a la cual se pueda recurrir en forma posterior. Tampoco, como plantea Marcelo (2002, en Guerra 2008) tiene sentido la división clásica entre el mundo del estudio y el del trabajo, pues es evidente que la formación inicial no es suficiente para todo el desarrollo profesional ya que los requerimientos van cambiando constantemente. En este sentido, el aprendizaje permanente ya no es una opción a elegir, sino que es una obligación, especialmente si se considera el desarrollo de una profesión que esté comprometida con el conocimiento de los estudiantes (García-Ruiz y Castro, 2012).

Al referirnos a la calidad de la educación, la formación continua o permanente de los profesores es uno de los aspectos más relevantes. Al

respecto, la OCDE (2004, en Miranda 2005) destaca la importancia de la formación permanente en relación a aspectos como la actualización curricular y el mejoramiento de la calidad educativa. Para esto indica que es necesario que se consideren, tanto aspectos globales como específicos, de modo de permitir a los profesores desarrollar sus competencias para enseñar de mejor manera a sus estudiantes.

Según Marchesi (en Medrano y Vailliant 2009), en la sociedad del conocimiento los programas de formación permanente deben enfocarse en entregar a los docentes las competencias necesarias para poder llevar a cabo la difícil tarea de educar.

Los docentes cumplen un rol central, ya que son los agentes centrales en el aprendizaje de los alumnos, y el nivel profesional que estos presentan incide directamente en el desempeño de los estudiantes. Según el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), los alumnos alcanzan diferentes desempeños según la calidad del docente que se les asigne. La calidad de la formación continua es fundamental para la mejora de los resultados educativos. Para esto se requiere que los docentes puedan acceder a programas efectivos, que signifiquen un aporte a su labor pedagógica, incrementando así, su nivel de conocimientos, todo lo cual



Este estudio está centrado en la opinión de los agentes educativos respecto de las distintas instancias de formación continua en las que han participado, por lo cual es importante señalar que no se refieren solamente a experiencias de formación realizadas por Fundación Educacional ARAUCO.

contribuirá a lograr mejores resultados educativos.

En el ámbito de formación continua de los docentes, Fundación Educacional Arauco lleva 28 años desarrollando distintos programas educativos y culturales dirigidos principalmente a los equipos docentes de establecimientos municipales de las regiones de Maule, Biobío, Ñuble y Los Ríos, con el fin de aportar a la mejora de la calidad educativa de los estudiantes de estas regiones. En estos años la situación educacional del país ha cambiado, así como también los docentes, por lo que resulta fundamental para la Institución profundizar en la comprensión de aquellos aspectos de la formación continua que los distintos agentes educativos consideran más efectivos, ya que significan un aporte para su desempeño y la mejora de las escuelas.

En este escenario es importante contar con información respecto a las percepciones de los principales agentes educativos involucrados en la realización de programas de formación, con el objeto de poder analizarla y adecuarse en mayor medida, a sus necesidades e intereses, y comprender de mejor manera lo realizado en los programas para su adecuación y mejora. En este mismo sentido también destaca la importancia de conocer las

necesidades de los docentes, ya que permite identificar sus necesidades de formación y preferencias en cuanto a contenidos o temáticas a desarrollar en sus procesos formativos. Esta información es clave y podría influir en los resultados finales de los programas debido al nivel de motivación que podría generar en los docentes (Imbernón, 2014; García Ruiz y Castro, 2012).

Habitualmente, el diseño de las políticas educativas, así como también el diseño de programas de formación continua, se realizan desde el nivel central o niveles intermedios. Esto implica que las medidas adoptadas vienen dadas de manera externa a los docentes que participarán de éstos. Nuestra experiencia nos señala que, generar procesos de diagnóstico desde los propios involucrados permite fomentar la reflexión crítica del profesorado en torno a sus necesidades y experiencias y, por lo tanto, considera asumir la mirada de los docentes de su propio desarrollo profesional, donde tienen un mayor nivel de responsabilidad y protagonismo.

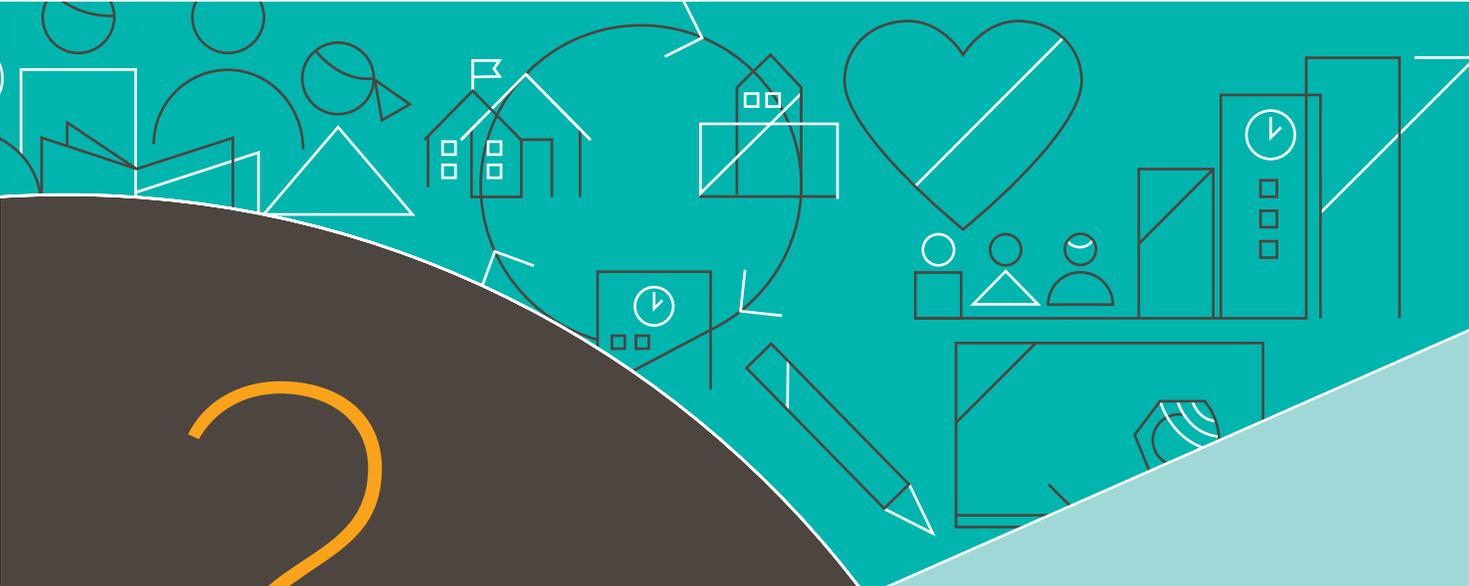
Considerando los distintos aspectos planteados anteriormente, es importante señalar que este estudio busca específicamente, conocer y describir la percepción de los profesores y sus directivos respecto de las condiciones de efectividad de

la formación continua. Puntualmente, nos interesa relevar las características y aspectos que hacen efectiva una instancia de formación continua de profesores, desde la perspectiva de los propios agentes educativos.

Con este objetivo, el diseño de este estudio considera recoger la opinión de los agentes educativos de las comunas donde trabaja Fundación Educacional Arauco, específicamente directivos y docentes de aula.

Este estudio está centrado en la opinión de los agentes educativos respecto de las distintas instancias de formación continua en las que han participado, por lo cual es importante señalar que no se refieren solamente a experiencias de formación realizadas por Fundación Educacional Arauco.

Permite explicitar los puntos de vistas y apreciaciones de éstos, para así relevar y comprender los aspectos que creen inciden en la efectividad de la formación continua docente. Esta información será un insumo para posteriormente analizar el trabajo que desarrolla Fundación Arauco y proyectar nuevos programas en formación continua. Asimismo esperamos sea un insumo para quienes realizan programas de formación continua a lo largo del país.

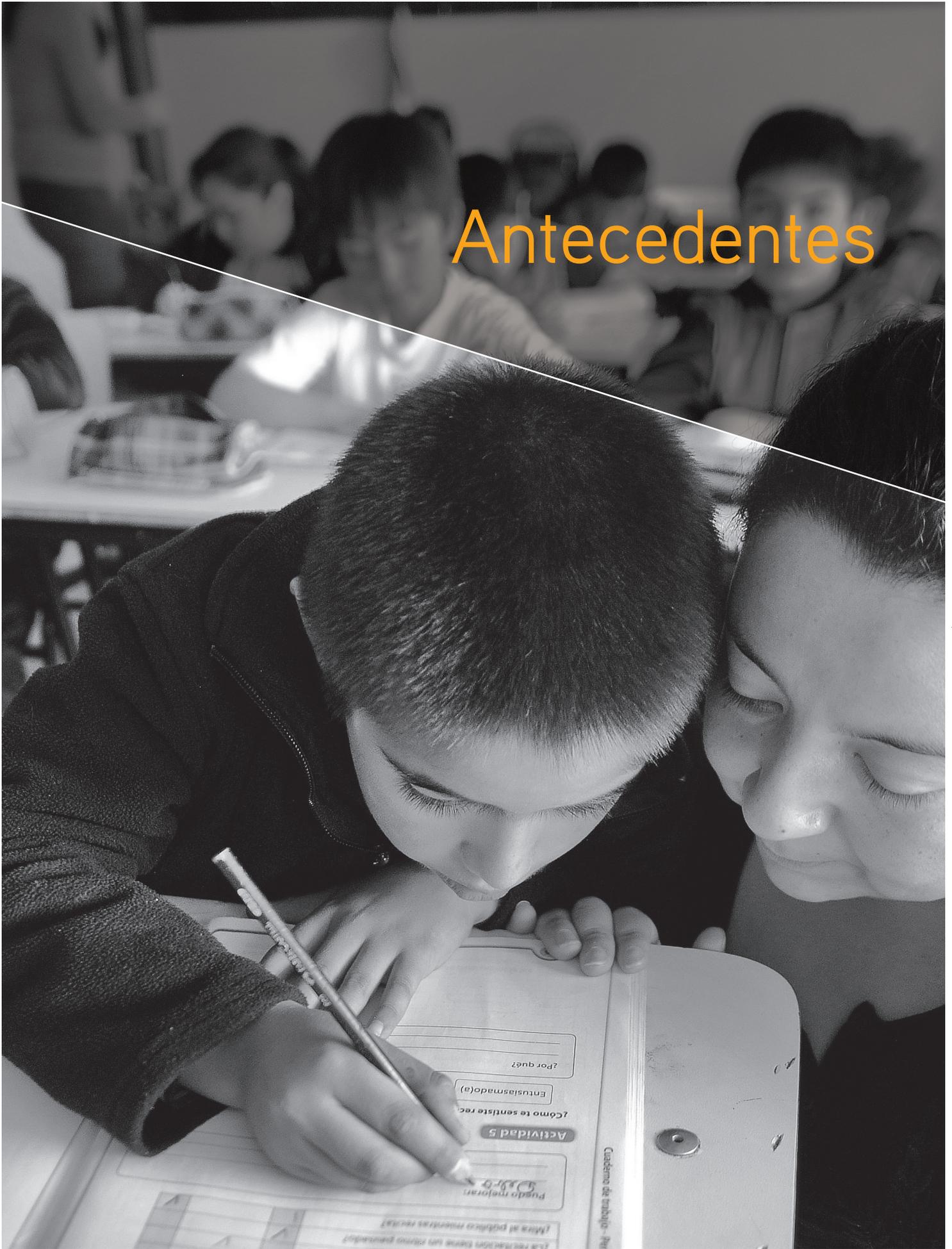


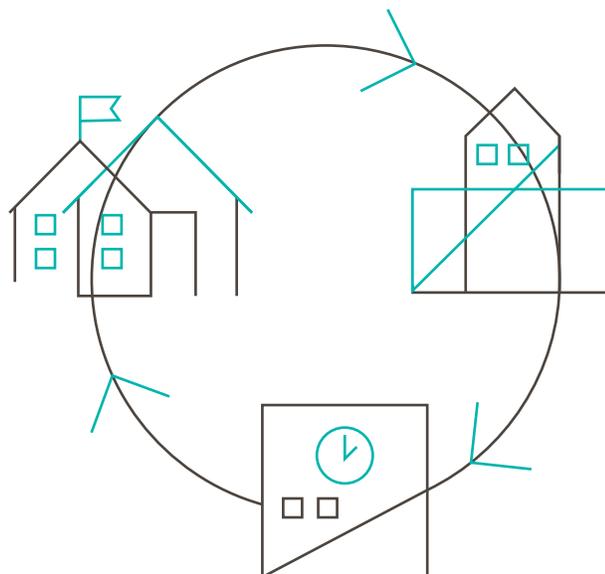
2

“Algunos estudios indican que la formación permanente es considerada por los docentes como un deber que forma parte de su responsabilidad profesional ya que requieren adaptarse a los cambios, necesidades y desafíos que implica la tarea pedagógica”.

(Agencia Andaluza de Evaluación Educativa)

Antecedentes





2.1 Visiones, Estrategias y actividades de formación continua

En relación a cómo se generan las instancias de formación continua, Ávalos (2014) señala que estas ocurren en forma natural, como resultado de la experiencia y en forma intencionada debido a la iniciativa particular de los docentes a partir de las políticas y oportunidades ofrecidas por el sistema educacional, las escuelas y los mismos docentes.

También es posible apreciar que existen distintas visiones respecto de la formación continua, lo cual tiene implicancias en las formas de trabajo y en las estrategias que se definen para implementarla. Según Ávalos (2007) es posible distinguir entre una visión de déficit y una de facilitación. La visión de déficit está centrada en estrategias cercanas a la capacitación, con el objetivo de transmitir a los docentes lo que no saben. En tanto la visión de facilitación, se implementa a través de estrategias cercanas al desarrollo profesional autónomo, que busca que los docentes puedan construir sus nuevos conocimientos a través, por ejemplo, de talleres reflexivos.

En relación a las acciones que se han desarrollado respecto a la



Las estrategias entre pares, son desarrolladas por grupos de profesores en servicio. Tienen una estructura y tiempos más flexibles, funcionan cerca del establecimiento y la asistencia es voluntaria.

formación continua, Avalos (2007) señala que es posible agruparlas en tres ámbitos: el primero serían las acciones que persiguen la actualización de los conocimientos curriculares y mejoramiento de las didácticas; en segundo término se encontrarían aquellas de mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden la integración de los conocimientos curriculares y su puesta en acción; y por último, las acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que cumplen un rol informativo sobre los docentes. Y en relación a la organización de estas actividades, éstas se han formado desde los niveles central y local o desde las instituciones escolares.

El estudio internacional de la enseñanza y aprendizaje, Talis 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2014) distingue nueve tipos de actividades de desarrollo profesional en las cuales han participado los docentes: cursos o talleres, conferencias o seminarios, visitas de observación a otros centros educativos, visitas a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales, programas de cualificación, participación en red de profesores,

investigación individual o conjunta y tutorías y/u observación entre compañeros. Por su parte, la Orealc/Unesco (2013) agrupa las distintas acciones de formación continua en cuatro categorías: Actualización (cursos, talleres, seminarios), Aprendizaje entre pares (en la unidad educativa o grupos territoriales), Especializaciones (postítulos) y Licenciaturas o postgrados.

En la misma línea de los planteamientos de la Orealc/Unesco, en Chile, es posible diferenciar entre estrategias externas, entre pares y mixtas (Beca, Montt, Sotomayor, García-Huidobro y Walker, 2006).

- Las estrategias externas son actividades o cursos realizados por profesionales externos, tienen una duración variable (entre una semana o más de un año), se realizan fuera del establecimiento educacional, y generalmente son certificados por la institución responsable.

- Las estrategias entre pares, son desarrolladas por grupos de profesores en servicio. Tienen una estructura y tiempos más flexibles, funcionan cerca del establecimiento y la asistencia es voluntaria. La intervención externa es mínima y está dada por incentivos y recursos que vienen desde el Estado.

- Las estrategias mixtas también son realizadas entre pares, pero con la presencia de algún agente externo capacitado por equipos técnicos centrales y cuentan con materiales de apoyo. La estructura y tiempos son bien definidos y el funcionamiento también es local o cercano al establecimiento.

En cuanto a los contenidos de los programas de formación continua desarrollados en Chile, es posible distinguir aquellos centrados en los aspectos de actualización curricular y los centrados en la actualización pedagógica entre pares (Guerra, 2008). Los primeros, se han desarrollado en alianzas con universidades para implementar programas de apropiación curricular, postítulos con menciones, becas al exterior y formación continua por medio de TIC. En tanto, los de actualización pedagógica entre pares, las principales iniciativas desarrolladas en este ámbito han sido talleres comunales de perfeccionamiento docente, pasantías nacionales, red de maestros de maestros y redes pedagógicas locales de enseñanza media.

2.2 Políticas en formación continua docente

Respecto de las políticas de desarrollo profesional implementadas en Chile, podemos apreciar diferentes miradas en cuanto al sentido que estas tuvieron una vez implementadas, ya que las acciones se focalizaron en distintos aspectos.

En relación con la sistematización de experiencias desarrolladas por el Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre los años 2000 y 2005, Beca (2006) señala que las políticas de desarrollo profesional estuvieron centradas en convicciones referidas a valorar el aprendizaje entre profesionales ya que esto permitía construir saberes significativos, brindar oportunidades para generar conversaciones profesionales relevantes, permitiendo cuestionar prácticas habituales y así, generar nuevos conocimientos. A su vez, destaca que las deficiencias existentes en cuanto a contenidos y didácticas específicas, permitió desarrollar un trabajo colaborativo con las universidades,

instituciones que se hicieron cargo de implementar programas de formación continua.

Por otra parte, Avalos (2013) señala que en los últimos veinte años ha habido un cambio de foco respecto de la mirada del ejercicio docente, el que ha pasado desde acciones de desarrollo profesional más amplias hacia acciones más específicas que buscan alcanzar el dominio de competencias. Este cambio implicó un mayor énfasis en una visión instrumental del trabajo de los docentes, centrado principalmente en mirar los resultados obtenidos a través de instrumentos de evaluación estandarizados como la prueba SIMCE. En este sentido, se afianza el concepto de vinculación lineal entre la efectividad docente y el aprendizaje escolar, lo que explica que las acciones de desarrollo profesional realizadas estuvieran centradas en capacitaciones basadas en modelos técnicos de cómo los docentes deberían enseñar.

Este enfoque, más reductivo respecto de las políticas, se contrapone con el llamado profesionalismo docente,

concepto que estaba a la base de las convicciones a partir de las cuales se definieron las políticas implementadas por el MINEDUC desde el 2000 en adelante. En este sentido, Tenti (2006 en Ávalos, 2013) señala que existe una tensión entre dos modelos de desarrollo profesional docente, uno “tecnológico” y otro “orgánico”, que es el que confía en el crecimiento de los docentes.

Sin embargo, y a pesar de las distintas miradas de las políticas de formación docente, es posible destacar algunos logros generados a partir de estas. Ávalos (2002) señala logros de las políticas, los que en su mayoría están relacionados con la formación continua:

- Desarrollar programas de mejoramiento, acciones de desarrollo profesional de los docentes situados en la escuela y focalizados en el aprendizaje colaborativo.
- Establecer programas para preparar masivamente a los profesores en servicio en torno a los nuevos planes y programas del ministerio.





En cuanto a las políticas en la temática, cabe destacar que en el año 2016 se crea en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este contempla aumentar el tiempo no lectivo del cual disponen los docentes, la creación de una escala de remuneraciones asociada a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos, entre los que se considera el acceso a mentorías de acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua para los docentes (Veas, 2016).

- Mayor receptividad de docentes a aceptar que su desempeño en el aula pueda ser evaluado y que éste puede contribuir a generar ofertas más acotadas de formación continua y desarrollo profesional docente.

- Fortalecimiento de la Formación inicial docente

Respecto de los logros, enfocados en el quehacer institucional del CPEIP (Centro de Experimentación e Investigación Pedagógica), institución a cargo de desarrollar las políticas de formación continua en el país, Beca (2006) destaca el trabajo conjunto con las universidades en la realización de los programas, así como también, la confianza que las estrategias de formación entre pares han generado en el desarrollo profesional de los docentes, permitiendo que muchos docentes hayan asumido roles de liderazgo.

En cuanto a las políticas en la temática, cabe destacar que en el año 2016 se crea en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual contempla aumentar el tiempo no lectivo del cual disponen los docentes, la creación de una escala de remuneraciones asociada a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos, entre los que se considera el acceso a mentorías de acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua para los docentes (Veas, 2016).

El nuevo sistema considera cinco tramos de desarrollo profesional, tres obligatorios y dos voluntarios. Los tramos obligatorios son:

1. Inicial, corresponde a la etapa de inmersión en el ejercicio profesional, en el cual los docentes reciben un apoyo formativo y de acompañamiento a través de las mentorías.

2. Temprano, es la etapa de avance hacia la consolidación de las

competencias profesionales.

3. Avanzado, es donde se logran un nivel esperado de saberes y competencias profesionales, demostrando habilidades y reflexión sobre la práctica, pudiendo asumir responsabilidades de acompañamiento a docentes del tramo inicial. Los tramos voluntarios son:

4. Experto I, referido a docentes que cuentan con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinares por sobre lo esperado.

5. Experto II, considera docentes con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinares de excelencia. Cabe destacar que los docentes que alcancen los tramos Experto I y II, dispondrán de acceso preferente para realizar funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico respecto de los otros docentes.

En cuanto a la formación continua, la Ley garantiza que todo profesor que se encuentre en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, podrá contar con una formación gratuita, y pertinente, apoyando así su progresión en la carrera. Por su parte, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), será el organismo encargado de poner a disposición de todos los docentes del sistema, programas, cursos o actividades de formación, y otorgará becas para estos fines. Adicionalmente, se promoverá que los establecimientos realicen planes de formación local para el desarrollo profesional, fomentando el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, los cuales podrán integrarse a los Planes de Mejoramiento Educativo y ser financiados con cargo a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). (Ministerio de Educación - CPEIP, 2017).

2.3 Participación de los docentes en la formación continua

Respecto de la participación de los docentes en actividades de formación continua, el estudio Talis 2013 realizado con docentes de educación secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2014) indica que la mayoría de los consultados participaron en alguna actividad de desarrollo profesional durante el último año. La tasa de participación de la OCDE fue de 87% mientras que en Chile fue del 72%. Si bien representa a la mayoría de los docentes, cabe considerar que es la tasa más baja de todos los países participantes en el estudio. Estas cifras son coincidentes con las entregadas por el Tercer Censo Docente realizado en Chile (EduGlobal, 2016), donde señala que el 75% de los docentes ha participado en alguna instancia de formación para profesores.

En cuanto a las modalidades de participación, la más frecuente fueron los cursos y talleres donde el 69% de los docentes de la OCDE y el 55% de Chile, indicaron haber participado en este tipo de actividades. Entre las otras actividades donde los docentes señalan haber participado en mayor medida podemos destacar congresos o seminarios sobre educación (OCDE 40% - Chile 30%), participación en una red de profesores creada para el desarrollo profesional del profesorado (OCDE 35% - Chile 22%) e investigación individual o conjunta

sobre un tema de interés profesional (OCDE 30% - Chile 33%).

De acuerdo a la revisión de la literatura referida a la formación continua docente, podemos destacar algunos estudios que indican que la formación permanente es considerada por los docentes como un deber que forma parte de su responsabilidad profesional ya que requieren adaptarse a los cambios, necesidades y desafíos que implican la tarea pedagógica (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s/f; Ávalos, 2013). En este sentido, es importante señalar que los docentes se sienten responsables de seguir aprendiendo, lo cual pueden realizar a partir de un espacio más formal (cursos de postgrados), así como también, de la experiencia de trabajo que es compartida con otros colegas (Ávalos, 2013).

En relación a las necesidades de formación de los docentes, Vezub (2013) identifica diversos ámbitos a partir de los cuales surgen estas necesidades. Entre ellas destaca las inquietudes personales, problemas, urgencias de las tareas que desarrollan, así como también, de los actuales desafíos que les plantea su labor.

Un estudio de la percepción del profesorado sobre la formación permanente realizado en España (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s/f), indica que existe una tendencia evolutiva en la percepción del profesorado respecto de su formación permanente, pasando desde intereses más

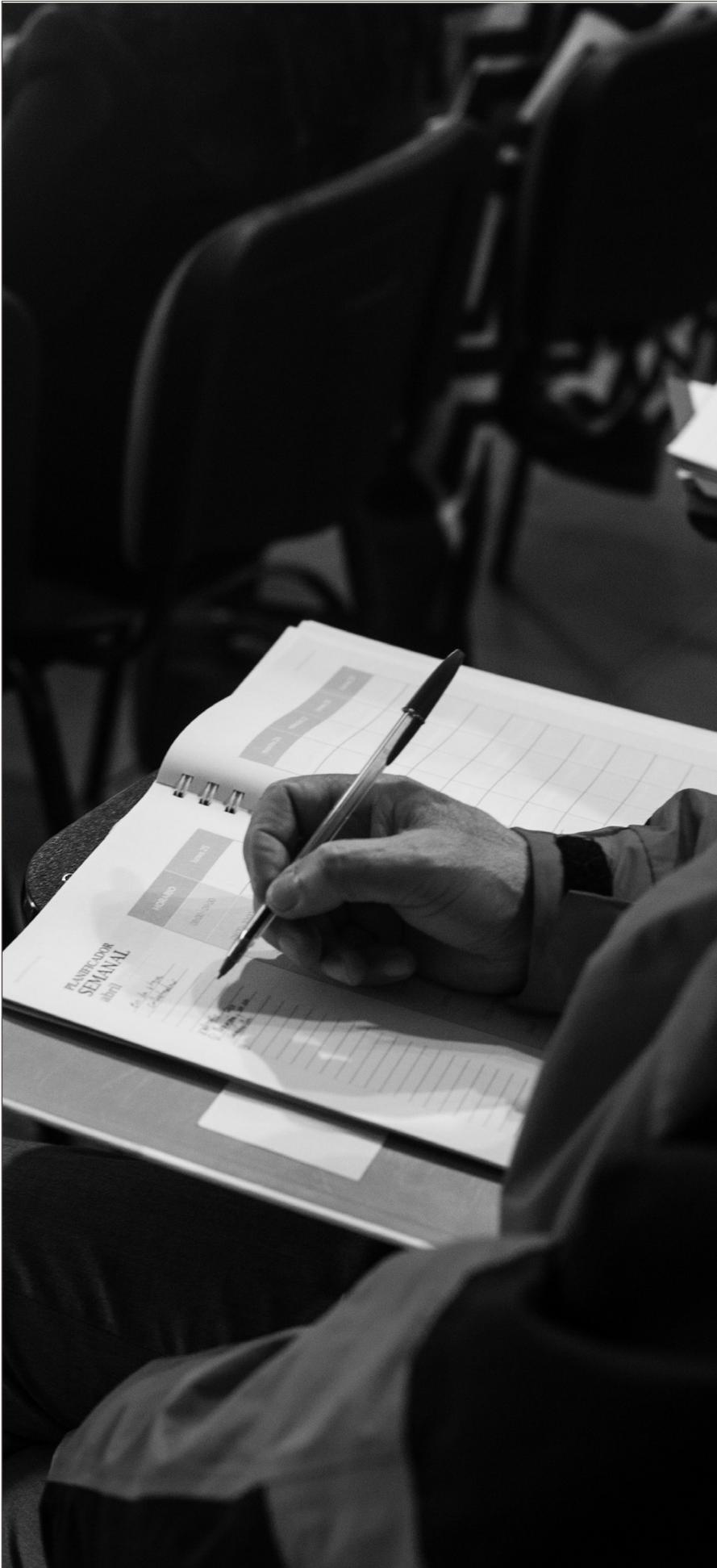
individualistas, los cuales buscan resolver necesidades básicas como acceso al puesto de trabajo o remuneraciones, a necesidades más colectivas centradas en aspectos compartidos con los otros docentes, y que responden más a un proyecto educativo. La convergencia entre ambas miradas es lo que permitiría desarrollar tanto competencias docentes individuales como institucionales, lo cual se sustentaría en la formación situada o en los centros.

En esta misma línea, en Chile, en un estudio referido a la colaboración docente se consultó respecto de la importancia otorgada por los docentes a actividades de desarrollo profesional intra-escuela (Avalos 2017), siendo el aspecto destacado como más importante el “compartir con colegas, hablar e intercambiar ideas pedagógicas”.

Por otra parte, cabe destacar que la principal motivación que tienen los docentes para participar en programas de formación continua, está centrada en la posibilidad de poder modificar y mejorar sus prácticas, buscando contar con elementos que les permitan realizar de mejor manera su trabajo. Esto pone el foco de la actividad profesional en los estudiantes (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s/f), así como también se destaca el hecho que además de servirles para su práctica, los docentes buscan que la formación continua fomente el intercambio de experiencias entre pares que trabajen en contextos similares Vezub (2013).

De acuerdo a la revisión de la literatura referida a la formación continua docente, podemos destacar algunos estudios que indican que la formación permanente es considerada por los docentes como un deber que forma parte de su responsabilidad profesional ya que requieren adaptarse a los cambios, necesidades y desafíos que implican la tarea pedagógica.

(Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s/f; Ávalos, 2013)



2.4 Dificultades y desafíos de la formación continua

Para caracterizar la situación de la formación continua en América Latina, Núñez (1998) rescata algunos rasgos predominantes que planteara Rosa María Torres, los que presentan diferentes desafíos necesarios de abordar. Entre los principales rasgos señala que la formación docente continua se realiza fuera del lugar de trabajo, que parte desde una propuesta homogénea destinada a los maestros en general, se dirige a profesores individuales y no a grupos de trabajo. Destaca también, que la formación continua está más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje, que es academicista y teórica y que se basa en un modelo frontal y transmisivo de la enseñanza, siendo incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros e ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes.

Diversas son las dificultades y limitaciones específicas que presentan los programas de formación continua docente, lo cual tiene directa incidencia en los resultados que es posible obtener a partir de su implementación.

Desde la Orealc/Unesco (2013) se indica que las principales dificultades están referidas a la escasa relevancia de la formación continua debido a que el acento se ha puesto en la formación inicial. Asimismo, destaca el desconocimiento de

Los aspectos que podrían explicar la poca efectividad de los programas de formación continua, podemos destacar la dificultad para aplicar los contenidos ya que muchas veces éstos no se adaptan a las necesidades, intereses y urgencias del profesorado o se encuentran alejados del aula o de las realidades de las comunidades.

(García Ruiz y Castro, 2012; Vezub 2013; Oreal/Unesco, 2013).

la heterogeneidad docente al no considerar aspectos relevantes como la experiencia profesional o el contexto en el cual se desempeñan, la falta de regulación y evaluación de la oferta de formación desde el Estado, la poca pertinencia y regulación de las ofertas de postgrado, y la escasa consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo.

En Chile, también se señala como dificultades de la formación continua, la falta de articulación debido a que generalmente, responden a requerimientos puntuales (Dipres, 2010), y el hecho de que los cambios que se proponen sean asimilados solamente a nivel de discursos, pero no llevados a las prácticas (Beca, et. al 2006).

Por otra parte, Imbernón (2014) destaca la importancia de las condiciones laborales de los docentes pues señala que no es posible hablar de ciertas características de la formación continua, -como el trabajo colaborativo, la reflexión conjunta-, entre otras, si los docentes no cuentan con los tiempos necesarios para realizar estas y otras acciones, las que además no son remuneradas.

Finalmente, cabe destacar que una de las principales dificultades de la formación continua está centrada en la efectividad de los programas, aspecto que constituye el foco del presente estudio.

Algunos autores plantean que

la efectividad de la formación continua se puede mirar desde las políticas y desde los programas. Con respecto a las políticas, Guerra (2008) señala que en Chile estas presentan evidentes insuficiencias. Las políticas deficientes han permitido que exista una oferta de programas y componentes “desarticuladas en la que no se aprecia cómo la suma y secuencia de estas acciones contribuye efectivamente al perfeccionamiento de los docentes en servicio en los ámbitos disciplinario, pedagógico y de gestión”.

En cuanto a la efectividad de la formación docente, Ávalos (2007, p1) señala que “(tanto la inicial como continua) constituye una de las mayores preocupaciones de un sistema educativo interesado en el logro de calidad en el ejercicio docente y el aprendizaje de sus estudiantes”, lo cual se suma al hecho de que existe poca evidencia de la efectividad de los programas en los docentes, lo que se relaciona con el hecho de que estos han centrado sus esfuerzos en la capacitación más que en el desarrollo de éstos (Imbernón 2002, en Guerra 2008).

Respecto de lo que sucede en el aula, una revisión del estado del arte realizada por la Unesco (Oreal/Unesco, 2013), indica que son diversos los estudios que coinciden en señalar que las actividades de formación y capacitación de docentes -desarrolladas en las últimas dos décadas en América Latina y el

Caribe-, tienen un bajo impacto en el aula, frente a lo cual existe cierto consenso en que la mayor complejidad de los programas ocurre en aplicar en el aula lo aprendido en las instancias de capacitación o perfeccionamiento (García-Ruiz y Castro, 2012).

Entre los principales aspectos que podrían explicar la poca efectividad de los programas de formación continua, podemos destacar la dificultad para aplicar los contenidos ya que muchas veces éstos no se adaptan a las necesidades, intereses y urgencias del profesorado o se encuentran alejados del aula o de las realidades de las comunidades (García Ruiz y Castro, 2012; Vezub 2013; Oreal/Unesco, 2013). Asimismo se menciona la discontinuidad de los programas (Ávalos 2002), la duración o tiempo destinados a la formación (Ávalos, 2007; Álvarez 2007, en García-Ruiz y Castro 2012), la falta de coherencia interna de los programas (Ávalos, 2007), la desvinculación de éstos con el desempeño en cuanto a los contenidos trabajados (Álvarez 2007, en García-Ruiz y Castro 2012), la heterogeneidad en cuanto a la calidad de los programas, algunos de los cuales son bastante precarios, las metodologías tradicionales que no contribuyen a la reflexión y apropiación crítica por parte de los docentes y el que los estímulos muchas veces están más asociados a la asistencia a los programas y no al logro de aprendizajes ni a la transferencia del trabajo al aula (Oreal/Unesco, 2013)

2.5 Estudios de efectividad de los programas de formación continua

Respecto de la efectividad de los programas de formación continua, cabe destacar que existen situaciones que dificultan su evaluación. Ávalos (2007) identifica cinco tipos de dificultades que se presentan en América Latina y el Caribe, y que -de acuerdo a las investigaciones-, son condicionantes para la realización de un buen programa:

- Experiencias potencialmente exitosas que no reciben apoyo continuo.
- No se reconocen suficientemente los factores contextuales que pueden limitar su efecto restringiendo el alcance de las evaluaciones de impacto de las experiencias existentes.
- Limitada inserción en políticas sistémicas dirigidas a docentes -en ocasiones hay programas efectivos que ocurren en contextos frágiles (tiempo limitado para profesores, coexistencia con otros programas).
- Dificultad para observar tiempo de duración y coherencia interna.
- Falta de monitoreo continuo por parte de las instituciones externas

que realizan actividades de formación continua.

La efectividad de los programas es posible medirla desde una lógica objetiva, orientada a conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, o subjetiva, en relación a aspectos como percepciones sobre la misma (Rockoff y Speroni, 2011). Sin embargo, la mayoría de los estudios han estado enfocados en el primer ámbito.

Desde la mirada del impacto de la formación continua, Biencinto (2003) identifica cinco elementos que son comunes e importantes de tener en consideración al mirar los programas:

- Valor añadido: referido a la adquisición de conocimientos por parte de los participantes de los programas, específicamente al incremento de los conocimientos.
- Uso real de los conocimientos adquiridos y de los materiales facilitados: referida a la utilización de los nuevos conocimientos y herramientas facilitadas en el desarrollo del programa.
- Satisfacción: nivel de cumplimiento de las expectativas en relación con la "calidad" del servicio recibido.
- Mejora de las competencias profesionales: en relación a los

cambios en el comportamiento o la conducta de quienes han participado en el programa.

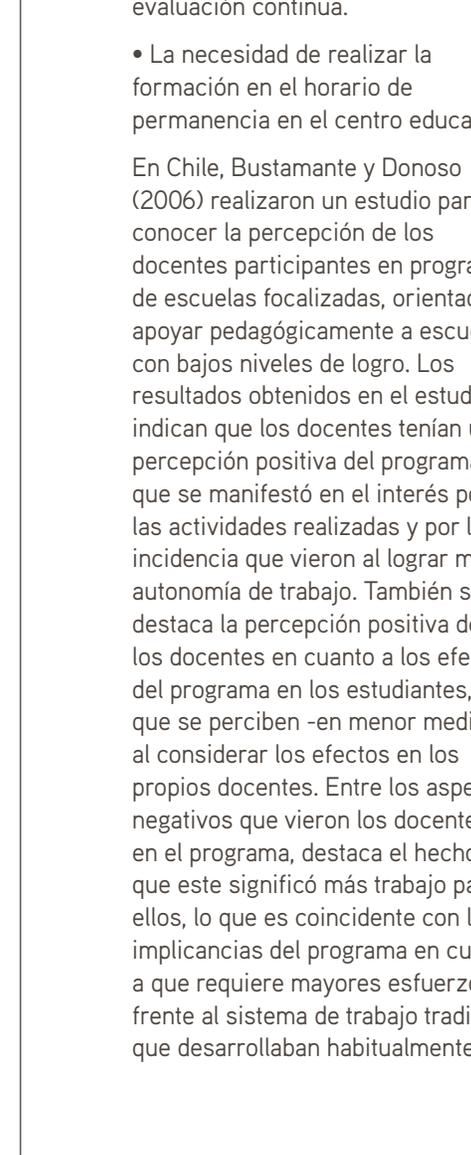
- Mejora del status profesional: referida a la rentabilidad que pueda tener el impacto en la formación de los participantes.

Y en relación con las percepciones y expectativas que los profesores tienen sobre la formación permanente, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (s/f) de España, realizó un estudio con el objetivo de aportar sobre éstas, destacando entre sus principales conclusiones:

- La importancia que le atribuyen al trabajo colaborativo y a la formación en los centros.
- Las motivaciones para participar en programas están centradas en cubrir necesidades de la práctica para la mejora en los estudiantes.
- La consideración de la aplicabilidad en el aula como un criterio de calidad de los programas y de las necesidades de los docentes.
- La oferta de los cursos como factor que inciden en la mejora de la práctica.
- La poca valoración que realizan de cursos con carácter teórico y poca aplicabilidad.

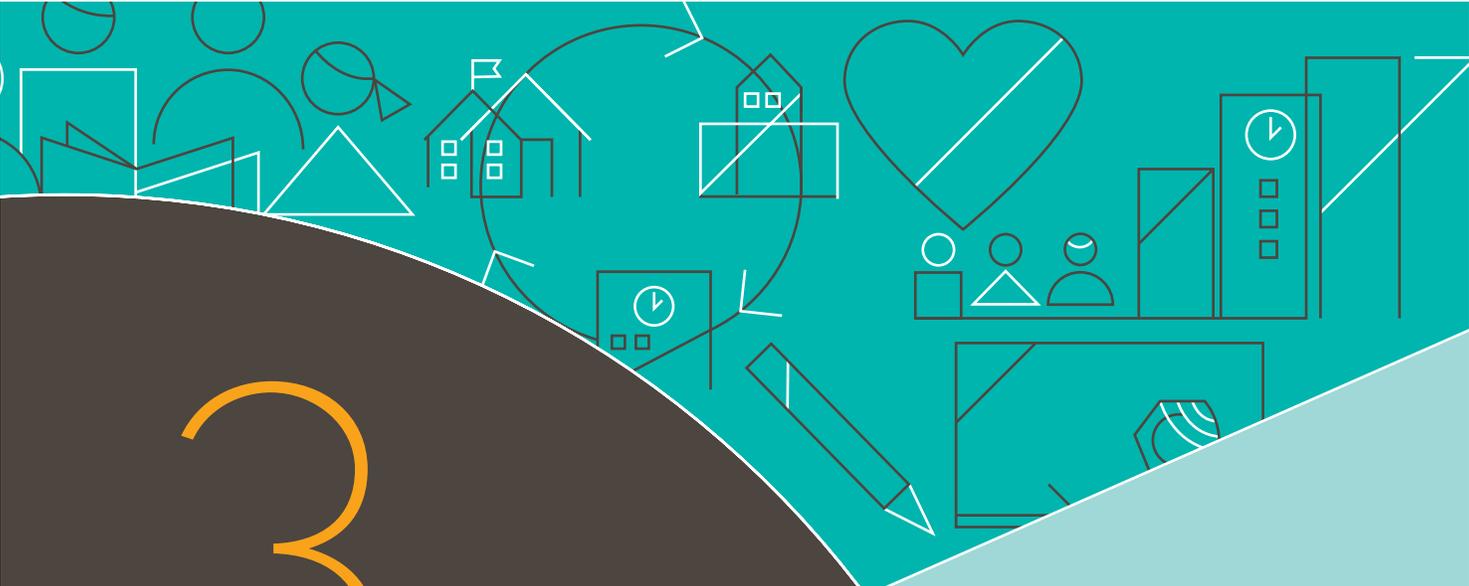
- La importancia de la calidad de los formadores, del seguimiento y evaluación continua.
- La necesidad de realizar la formación en el horario de permanencia en el centro educativo.

En Chile, Bustamante y Donoso (2006) realizaron un estudio para conocer la percepción de los docentes participantes en programas de escuelas focalizadas, orientados a apoyar pedagógicamente a escuelas con bajos niveles de logro. Los resultados obtenidos en el estudio indican que los docentes tenían una percepción positiva del programa, lo que se manifestó en el interés por las actividades realizadas y por la incidencia que vieron al lograr mayor autonomía de trabajo. También se destaca la percepción positiva de los docentes en cuanto a los efectos del programa en los estudiantes, lo que se perciben -en menor medida-, al considerar los efectos en los propios docentes. Entre los aspectos negativos que vieron los docentes en el programa, destaca el hecho que este significó más trabajo para ellos, lo que es coincidente con las implicancias del programa en cuanto a que requiere mayores esfuerzos frente al sistema de trabajo tradicional que desarrollaban habitualmente.



La efectividad de los programas es posible medirla desde una lógica objetiva, orientada a conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, o subjetiva, en relación a aspectos como percepciones sobre la misma. Sin embargo, la mayoría de los estudios han estado enfocados en el primer ámbito.

(Rockoff y Speroni, 2011).



3

OBJETIVO GENERAL

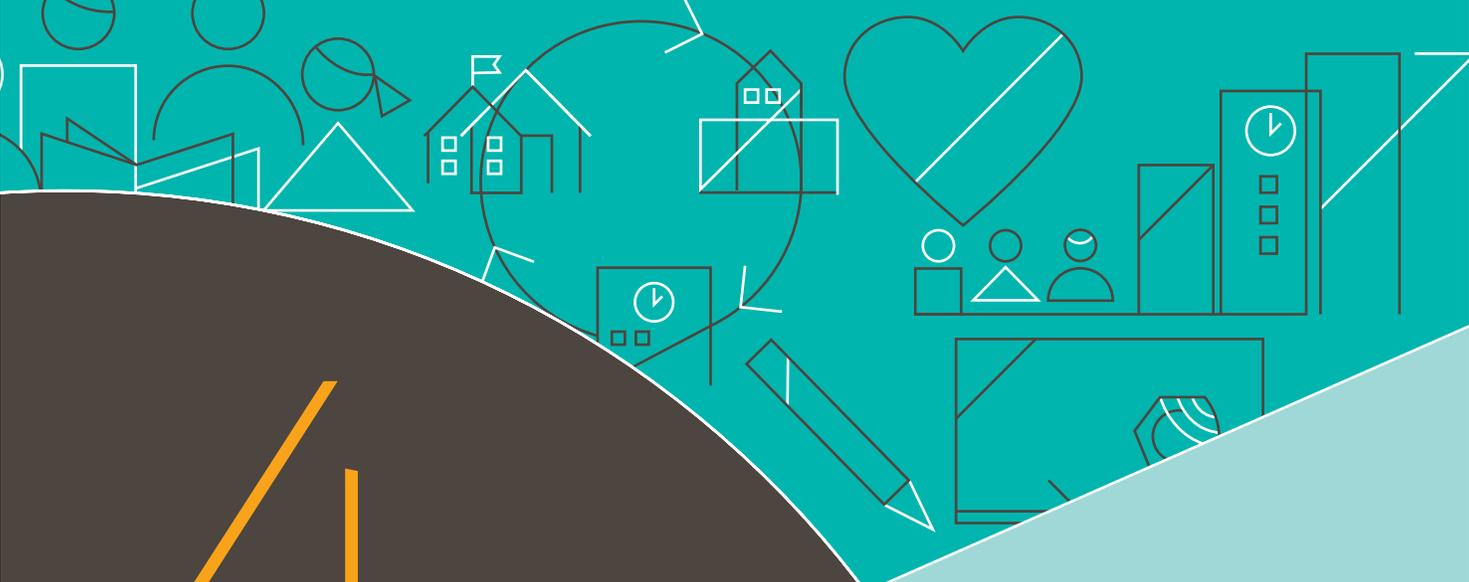
Caracterizar las condiciones de efectividad de las instancias de formación docente continua **desde la perspectiva de los participantes.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Identificar y describir las motivaciones** asociadas a la participación en instancias de formación continua.
- **Comprender los criterios** bajo los cuales se evalúa la efectividad de la formación continua.
- **Identificar y describir las características** que favorecen y dificultan la efectividad de las instancias de formación continua.

Objetivos

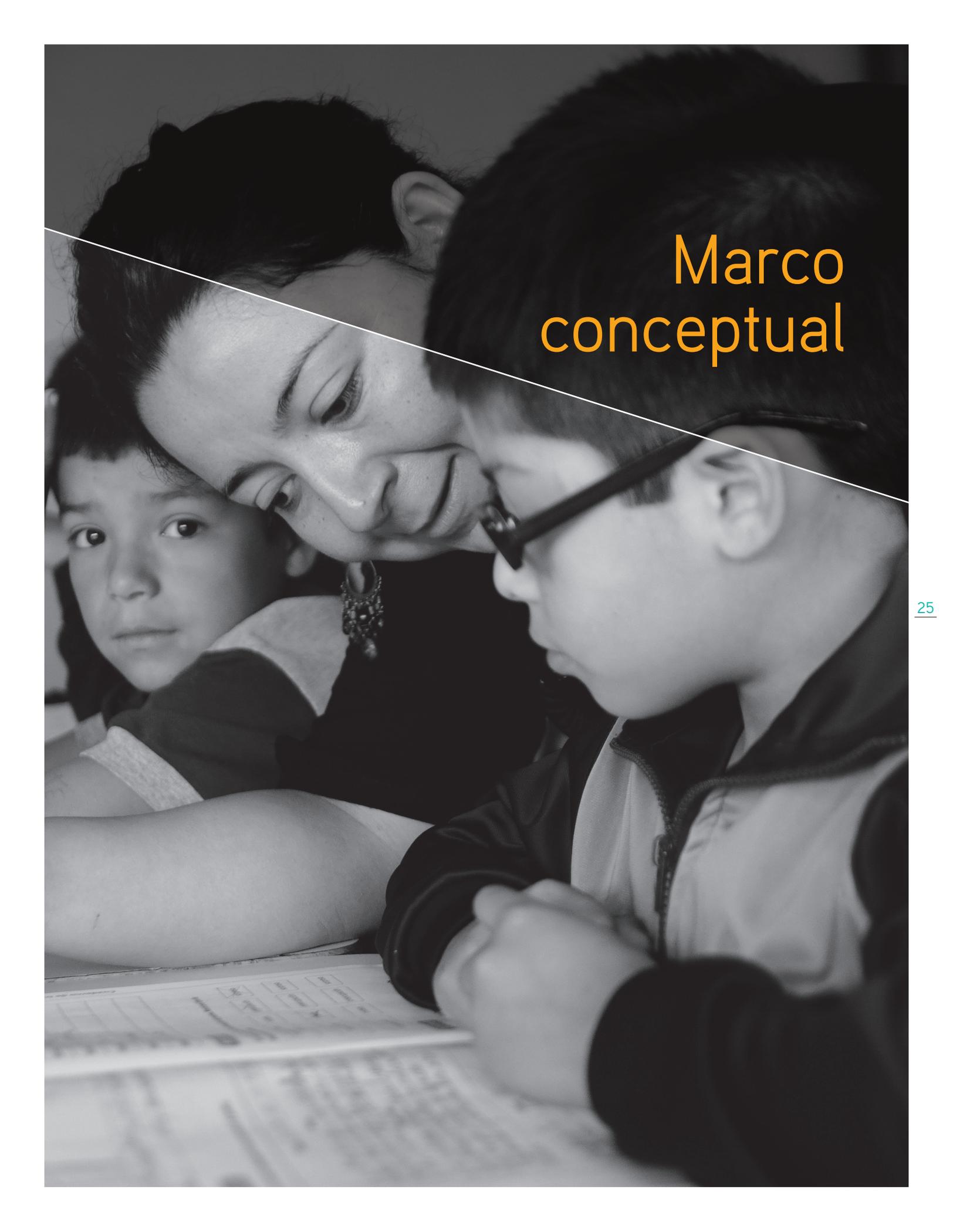




4

“Entenderemos por **formación continua docente** “toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una **finalidad formativa** -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo-, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas”.

(García Álvarez en Suau, 2007).



Marco conceptual



4.1 Definiciones

Uno de los conceptos centrales de este estudio, es el de formación continua. Al revisar la literatura en relación a su conceptualización, es posible observar que existe una diversidad de acepciones para referirse a éste. Entre las distintas denominaciones referidas a formación continua es posible distinguir los términos de formación permanente, reciclaje, perfeccionamiento, actualización, formación en ejercicio, formación a lo largo de la vida (Suau, 2007), desarrollo profesional docente y desarrollo profesional docente continuo, entre otros. Si bien, muchas veces estos distintos términos se utilizan como sinónimos, dependiendo de cada uno de los autores que los desarrollen, es posible identificar diferencias o énfasis entre ellos en algunos aspectos específicos.

Ahora bien, puntualmente para el concepto de formación continua, se aprecia que existen diversos autores que lo entienden de manera similar, los que coinciden primero en que el propósito es mejorar habilidades, conocimientos y aptitudes, y luego en

que aquel propósito de mejoramiento se manifieste en beneficios para el ámbito laboral o profesional del docente. (Agifodent, 2014; Grau 2001 en Morales y Marin, 2011; Edelfelt y Jhonson en Suau, 2007).

Para el desarrollo de este estudio nos referiremos a la formación continua docente, y por esta entenderemos “toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo-, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas”, como plantea García Álvarez (en Suau, 2007, p19). Esta definición la complementaremos con lo que El Plan Maestro (2014) entiende por desarrollo profesional docente en relación a considerar las “actividades o procesos de aprendizaje profesional posteriores a la formación inicial de las maestras y maestros, que sirven para ampliar sus conocimientos, habilidades y desempeño, con el fin beneficiar a los estudiantes y las escuelas, y así mejorar la calidad de la educación”.

Otro concepto importante de explicitar para el desarrollo de este estudio, es el de la efectividad. Tal como sucede con el concepto de formación continua, en la revisión bibliográfica realizada, se ha detectado que existe poca claridad conceptual, pues muchas veces se utilizan indistintamente los términos de eficiencia, eficacia y efectividad. Al respecto hemos tomado la definición que Noé (en Tejeda y Ferrández 2012) realiza sobre efectividad de la formación, la cual la define como “la consecución de los objetivos, el cambio de comportamiento a consecuencia de los aprendizajes conseguidos y la consecución final de los resultados deseados por la organización gracias a estos cambios”.

4.2 Características de los programas de formación continua efectivos

El marco de este estudio está construido en función de la revisión de distintas investigaciones relacionadas con las características de los programas de formación continua efectivos. En este sentido, recogemos aportes de distintos autores que

relevan características específicas que tienen incidencia en la formación continua docente.

Algunas características relevantes para la efectividad de la formación continua docente, están consideradas en el trabajo realizado por Vezub (2010), en relación con el desarrollo profesional docente centrado en la escuela. La autora plantea que es un proceso complejo y dinámico que está en interacción con distintos aspectos, el cual considera dimensiones, componentes y campos de fuerza, destacando aspectos específicos para cada uno de estos.

- Dimensiones (institucional, condiciones de trabajo y contexto socio-comunitario).
- Componentes de las trayectorias de los docentes: formación inicial, experiencias previas y saberes pedagógicos, las características y

necesidades de la práctica, y las instituciones que organizan las actividades de formación continua.

- Campos de fuerza que responden a diversas lógicas: políticas de formación y capacitación, prácticas y experiencias de formación, y reflexión académica.

Por otra parte, Imbernón (2014), hace referencia a los desafíos de la formación permanente de los docentes, identificando diez aspectos que son centrales y que influirían en el mejor desarrollo de estos.

Específicamente destaca:

- La necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes superando la formación individualista.
- Mejorar las condiciones laborales y el acceso de los docentes a la formación,
- Contextualizar la formación,

- Considerar las necesidades del profesorado,

- Desarrollar más prácticas reflexivas,

- La vinculación de la formación con la carrera docente,

- Que el profesor se sienta sujeto de su formación, consideración de los nuevos conocimientos relevantes,

- Generar espacios de aprendizaje colaborativo, y por último considerar la lentitud que implica la innovación y el cambio mediante la formación.

Se destaca que una mejor formación facilitará el desarrollo, lo cual debe complementarse con la mejora de otros aspectos como, por ejemplo, la situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización), que facilitan o dificultan que los docentes progresen en el ejercicio de su profesión (Imbernón, 2002).

Hemos tomado la definición que Noé (en Tejeda y Ferrández 2012) realiza sobre efectividad de la formación, la cual la define como “la consecución de los objetivos, el cambio de comportamiento a consecuencia de los aprendizajes conseguidos y la consecución final de los resultados deseados por la organización gracias a estos cambios”.

En relación con la implementación de las instancias de formación continua docente, es posible relevar algunas características de efectividad en el trabajo de Noe (1986), donde habla de las influencias desatendidas sobre la eficacia de la formación, en relación a los atributos y actitudes de los aprendices, de manera de poder entender por qué los programas de formación son eficaces para algunos individuos y no para todos. En esta línea, el autor señala que la evaluación de la formación se desarrolla bajo los **cuatro criterios jerárquicos de Kirkpatrick:**

1. **Reacción** (satisfacción con el contenido del programa y proceso de la formación)
2. **Aprendizaje** (adquisición de conocimientos y habilidades)
3. **Conducta** (cambio del comportamiento)
4. **Resultados** (mejora del individuo y la organización)

Estos cuatro criterios se producen en forma conjunta, cada uno de estos niveles afecta el resultado del siguiente y por lo tanto son determinantes para el resultado final de los programas, lo cual es posible observar a través del rendimiento de los participantes.

Por otra parte, Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon (2001) desarrollaron un estudio a partir de una evaluación nacional de programas de desarrollo profesional de maestros sobre matemáticas y ciencias, con el objetivo de observar las características del desarrollo profesional que han sido identificadas en la literatura, y relacionarla con la percepción que tienen los docentes sobre los conocimientos, habilidades y prácticas de enseñanza. De esta manera buscaron medir el efecto de las características de los programas sobre los resultados de los maestros. El desarrollo del estudio se centró

en el análisis de las características del desarrollo profesional docente, **identificando dos grandes ámbitos:**

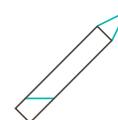
1. Características estructurales, relacionadas con el diseño de las actividades.
2. Características principales o fundamentales, que dan cuenta de dimensiones de la experiencia de desarrollo profesional.

Entre las características estructurales consideran el análisis de:

- **El tipo de actividad realizada**, diferenciando entre tradicionales (talleres, cursos, conferencias) y de reforma (grupos de estudio, colaboración en red, tutorías, pasantías, centros de recursos).
- **Duración**, en relación al número de horas que considera para el desarrollo de la actividad y la extensión o período de tiempo (días, semanas, meses) en el cual se desarrollan las actividades del programa.
- **Participación colectiva**, considerando si el programa ha sido diseñado pensando en la participación individual o colectiva (una escuela, conjunto de escuelas, o los docentes de un departamento o nivel específico) de los docentes.

Entre las características principales o fundamentales se consideraron:

- **El foco en los contenidos**, en relación al énfasis en contenidos que ponen los maestros sobre lo que deben enseñar, la especificidad de los cambios de prácticas (uso de materiales, estrategias y principios generales), los objetivos de aprendizaje para los estudiantes y las formas de aprender de los estudiantes.
- **El aprendizaje activo**, referido a la posibilidad de observar y ser observado en el aula, la planificación de la implementación en el aula, la revisión del trabajo de los estudiantes,



Existen mayores probabilidades de impacto en programas con tiempo de duración sostenido y con foco en contenidos y oportunidades de prácticas en integración a la vida cotidiana del establecimiento.

y la forma en la cual se presentó o compartió el trabajo realizado con los estudiantes.

- **Coherencia**, entre las metas y las actividades desarrolladas, la alineación con los estándares y evaluaciones, la comunicación con los otros agentes educativos (supervisores, pares y estudiantes).

- **Resultados de los maestros**, en relación a los conocimientos y habilidades y los cambios en las prácticas en el aula.

Adicionalmente es importante considerar que como variables de control del estudio se consideraron las siguientes características.

- **Características de los docentes** (género, experiencia, nivel educativo en el cual se desempeñaban y certificación).

- **Características de las escuelas** (porcentaje de estudiantes que almuerzan en forma gratuita o con valor reducido y porcentaje de matrícula de minorías).

- **Patrocinio** de la actividad de desarrollo profesional por parte del concesionario o del distrito.

En relación a los resultados obtenidos, es posible destacar que existen mayores probabilidades de impacto en programas con tiempo de duración sostenido y con foco en contenidos y oportunidades de prácticas en integración a la vida cotidiana del establecimiento. También aparece como relevante, la característica tipo de actividad de reforma por sobre las tradicionales las que están relacionadas con una mayor duración, la participación colectiva, el foco en el contenido, el aprendizaje activo y la coherencia de las actividades. La participación colectiva de los docentes de una misma escuela, se relaciona positivamente con mayores oportunidades de aprendizaje, lo cual implica mejorar los conocimientos y habilidades, además de las prácticas de aula.

Tomando en consideración las características de los programas de desarrollo profesional planteados por Garet et. al. (2001), Ingvarson, Meier y Beavis (2005) desarrollaron un estudio sobre los factores que afectaban el impacto de los programas de desarrollo profesional de los docentes en las prácticas,

los resultados en los estudiantes y la eficacia.

A continuación, se presenta un esquema que los autores desarrollaron para establecer las relaciones entre la estructura, los procesos y los impactos de los programas de desarrollo profesional.

En términos generales es posible apreciar que las características que consideran Ingvarson, Meier y Beavis (2005) son principalmente las mismas que habían desarrollado Garet et. al. (2001), sin embargo, introducen algunos aportes al considerar la característica de tamaño de la escuela dentro de las variables de antecedentes, además de considerar a la comunidad profesional como factor mediador. Por otra parte, los autores detallan los posibles impactos de los programas, destacando que estos se pueden apreciar en relación con los conocimientos y las prácticas de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y la percepción de eficacia que tienen los propios docentes respecto de los programas.

Figura 1: Esquema de Ingvarson, Meiers & Beavis sobre el impacto de los programas.



Traducido de Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005

En cuanto a los resultados de este estudio (Ingvarson, Meier y Beavis, 2005), se destaca que las variables del bloque oportunidades para aprender, fueron las que tuvieron un mayor efecto sobre los resultados obtenidos en el programa. Respecto de los conocimientos de los docentes, el foco en el contenido fue el aspecto que tuvo una mayor influencia en éste, el cual a su vez estaba relacionado con las variables de seguimiento y aprendizaje activo. En tanto que el mayor impacto sobre los cambios de práctica, además de los conocimientos, estaban referidos con el aprendizaje activo y la reflexión sobre la práctica. A su vez, cuando se analizaba en forma conjunta el impacto sobre los conocimientos y las prácticas, tomaba importancia el aspecto referido con la comunidad profesional. Al centrar la mirada sobre el aprendizaje de los estudiantes, se destacan las características de foco en los contenidos, aprendizaje activo y retroalimentación. En síntesis, es posible señalar que las

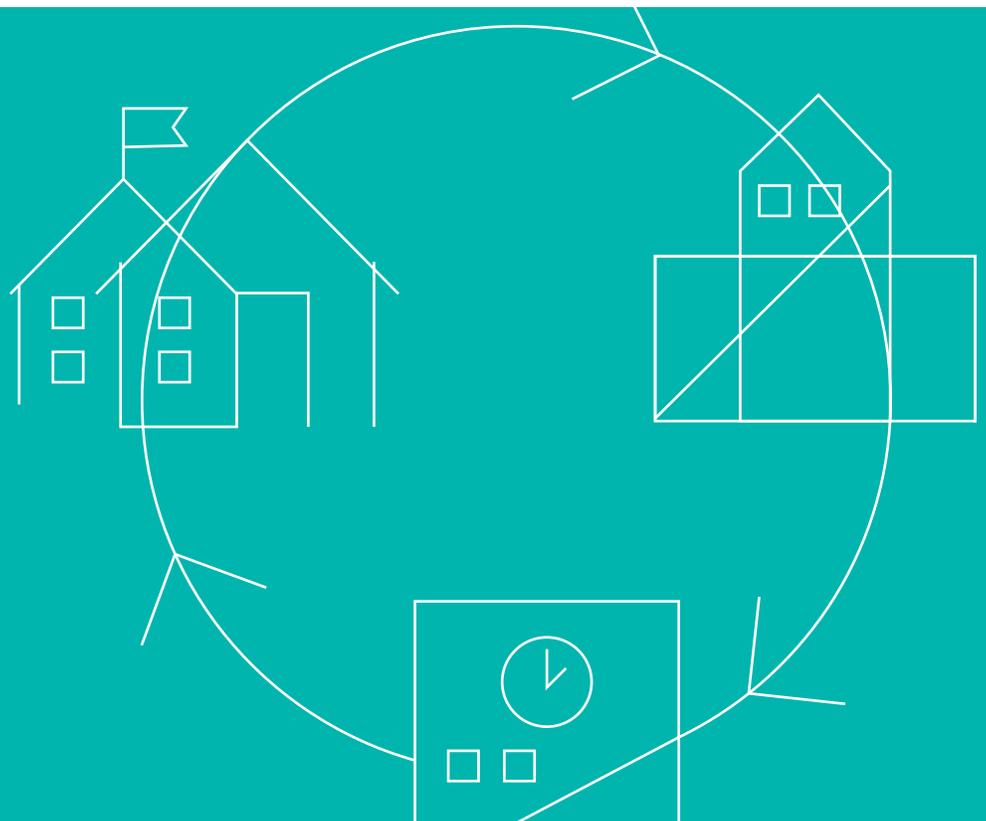
características que mostraban un mayor efecto fueron el foco en los contenidos, el aprendizaje activo y el seguimiento.

En Chile, Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz (2010) desarrollaron un estudio considerando las mismas características señaladas anteriormente por Ingvarson, Meiers & Beavis (2005) (definidas como estructurales y de proceso) para examinar la incidencia en el impacto de los programas de postítulo sobre el conocimiento, práctica, aprendizaje estudiantil y eficacia según el reporte de los docentes. Para esto utilizaron el mismo marco conceptual de estos autores, destacando en sus conclusiones que las variables de oportunidades de aprendizaje que tienen un efecto relevante en los programas son, las de foco en el contenido y aprendizaje activo. También señalan que la variable mediadora, comunidad profesional influye en la práctica del profesor, en su eficacia y en el aprendizaje de los estudiantes, destacando -en este sentido-, la alta incidencia de los

pares y líderes en la confianza y la puesta en práctica y transferencia de los contenidos.

También podemos destacar en Chile el trabajo de Bellei y González (2010), quienes realizaron una revisión de la literatura sobre factores de calidad de la asistencia técnica educativa (ATE) en el país, a partir de informes de estudios de evaluación encargados por el Ministerio de Educación y de estudios de proceso basados en las opiniones y percepciones de los actores involucrados. Si bien los autores señalan que este esfuerzo es limitado en su base empírica y que es un campo de investigación aún incipiente, identifican doce dimensiones como factores de calidad:

- **Pertinencia de la asesoría:** consideración de la realidad de la escuela, sus problemas, potencialidades y desafíos.
- **Diagnóstico de la realidad** de la escuela: tanto de los problemas como de las potencialidades, lo cual ayuda a la pertinencia.



La variable mediadora, comunidad profesional, influye en la práctica del profesor, en su eficacia y en el aprendizaje de los estudiantes, destacando -en este sentido-, la alta incidencia de los pares y líderes en la confianza, la puesta en práctica y transferencia de los contenidos.

- **Foco de la ATE:** importancia de tener claridad sobre el foco de trabajo desde un principio, el cual debe estar centrado en los docentes y su trabajo pedagógico.
- **Modelos de trabajo:** focalizados en aspectos pedagógicos y considerando aspectos didácticos y estrategias específicas.
- **Material de apoyo:** importancia de entregar materiales que permitan trabajar directamente con los alumnos, así como también, herramientas didácticas para que los docentes puedan desarrollar de mejor manera sus clases.
- **Involucramiento** de los distintos actores: referido al logro de la participación y la colaboración de quienes están involucrados en la instancia de formación, tanto del establecimiento como del entorno.
- **Tiempo para el trabajo** y disponibilidad de los asesores: buscando resolver los problemas asociados con el tiempo escolar.
- **Competencias de los asesores:** en aspectos técnicos (experiencia, conocimientos teórico-prácticos, conducción de equipos) y sociales

(comunicación y relaciones humanas, cercanía y llegada, legitimidad entre los pares).

- **Más práctica, menos teoría:** un mayor énfasis en entregar elementos prácticos a los docentes.
- **Contacto con redes de apoyo:** las ATE deben ser un puente con otros actores e instituciones del sistema educacional.
- **Presión-Legitimación:** las ATE pueden favorecer a generar presión por el cambio y el mejoramiento educativo en los establecimientos, cumpliendo un rol dinamizador de éstos.
- **Retroalimentación de los procesos y evaluación de la ATE:** en relación a la importancia que las ATE puedan considerar los aspectos referidos al monitoreo, la evaluación de los procesos y de los resultados.

4.3 Características de formación continua que considerará el estudio

Considerando los distintos elementos de la literatura expuestos anteriormente, es posible señalar que

existen distintos factores y aspectos que inciden en la efectividad de los programas de formación continua docente. Cada uno de estos aspectos se encuentra en distintos niveles, y tienen a su vez diferente incidencia en el desarrollo de éstos.

Si analizamos estas dimensiones desde lo más general a lo particular, en un primer nivel podemos identificar los aspectos referidos con las políticas educativas, ya sean de la visión general de la temática, del ámbito curricular y especialmente las relacionadas con la formación docente, tanto inicial como continua. En un segundo nivel, se encuentran las características del contexto en el cual se desarrollan los programas de formación continua y consideran aspectos relacionados con las características de los participantes, de las escuelas donde se desempeñan los participantes y otras más generales relacionadas con la comuna donde se encuentran e incluso más sistémicas. Y en un tercer nivel, podemos ubicar las características de los programas, que tienen que ver con el diseño e implementación de los mismos.

Cabe destacar que, si bien para hablar de las condiciones de efectividad de la formación continua es necesario considerar los aspectos en los tres niveles antes señalados, este estudio está centrado en el segundo y tercer nivel descritos anteriormente, los que tienen relación con las características del contexto en el que se desarrollan los programas, y las características de los programas propiamente tal.

A modo de síntesis, podemos señalar que el marco teórico del presente estudio, si bien, se estructura principalmente en base a los aportes de Garet et. al. (2001), este se complementa con los aportes de otros autores revisados en la literatura (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005; Imbernón (2002, 2014; Noe, 1986; Miranda, et. al. 2010; Bellei y González, 2010).

El modelo conceptual, entenderá por características de efectividad de la formación continua docente las referidas a: características de los programas y características del contexto.

a. Características de programas.

Están referidas a aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del programa, y es posible distinguir entre características estructurales y principales. Ambas están referidas al diseño y al proceso de realización de la instancia de formación.

a.1 Características estructurales

Duración: número de horas y extensión de la actividad. Tipo de participación: asistencia en forma individual o colectiva. Tipo de instancia de formación: realización

de la formación a través de cursos, talleres, seminarios. Lugar de realización: en la escuela o fuera de la escuela.

a.2 Características principales

Forma de trabajo: utilización de metodologías y didácticas participativas, flexibles, personalizadas y modelables, y el trabajo integrado con directivos y docentes de la escuela. Pertinencia: adecuación al contexto y a las necesidades de los participantes. Acompañamiento y retroalimentación: mirada sobre la implementación y reflexión sobre oportunidades de mejora. Calidad de los formadores: manejo de competencias técnicas (teórico-prácticas) y sociales. Trabajo colaborativo: facilitación de la reflexión y trabajo entre pares. Contenidos: claridad conceptual y equilibrio entre teoría y práctica.

b. Características de contexto.

Estas características responden al entorno en el que se desarrollan las instancias de formación continua.

b.1. Características de los participantes

Edad: años de los participantes. **Competencias profesionales:** nivel de experiencia y de formación inicial recibida. **Motivación:** interés por participar en la instancia de formación. Nivel escolar: en el cual se desempeña.

b.2 Características de las escuelas

Sociodemográficas: ruralidad y nivel de vulnerabilidad del establecimiento. Apoyo a los docentes: facilidades y valoración para la participación.

Involucramiento de los distintos actores: desde los equipos directivos y los colegas. Condiciones laborales: posibilidades reales de participación y situación contractual.

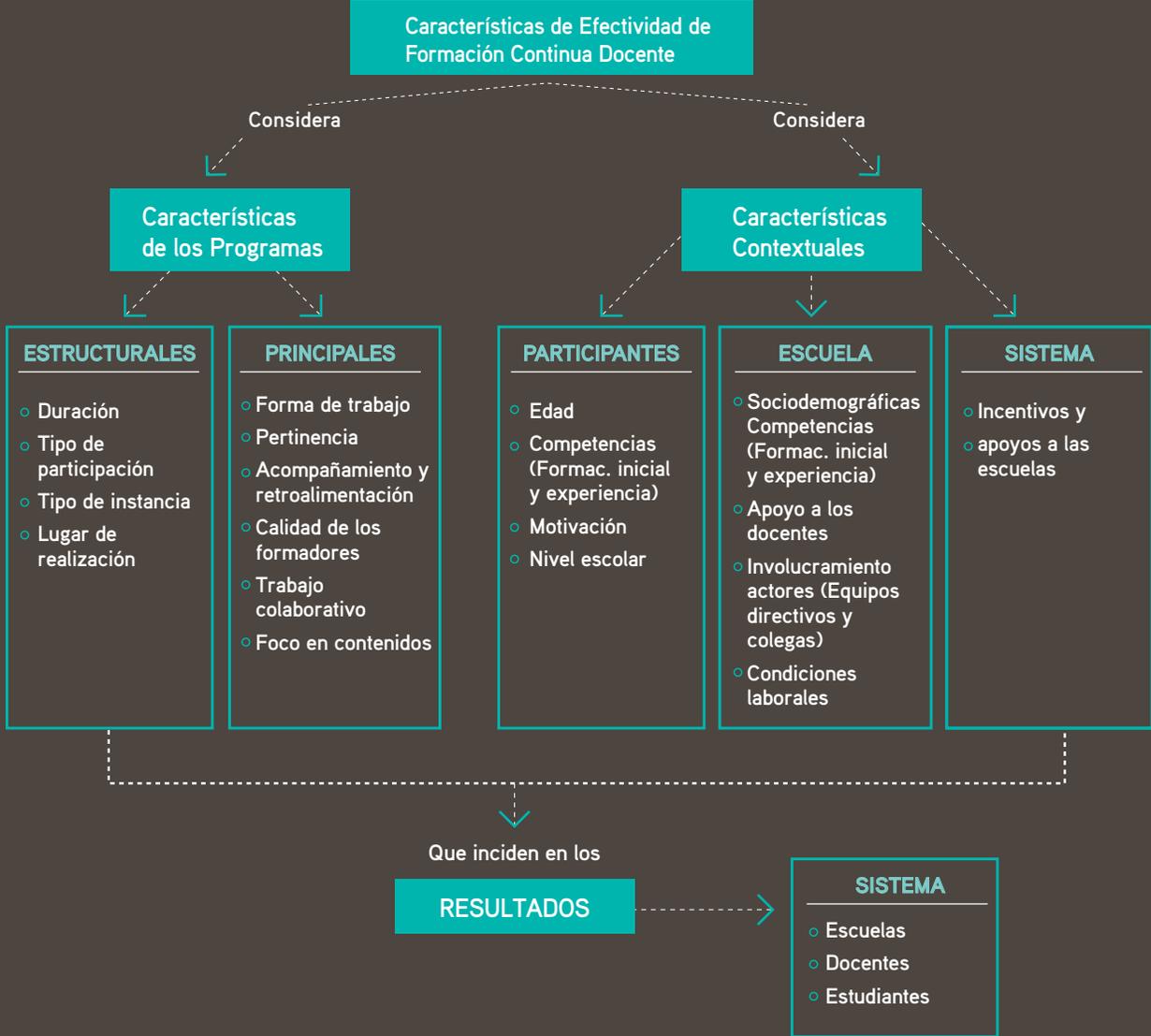
c. Características Sistémicas.

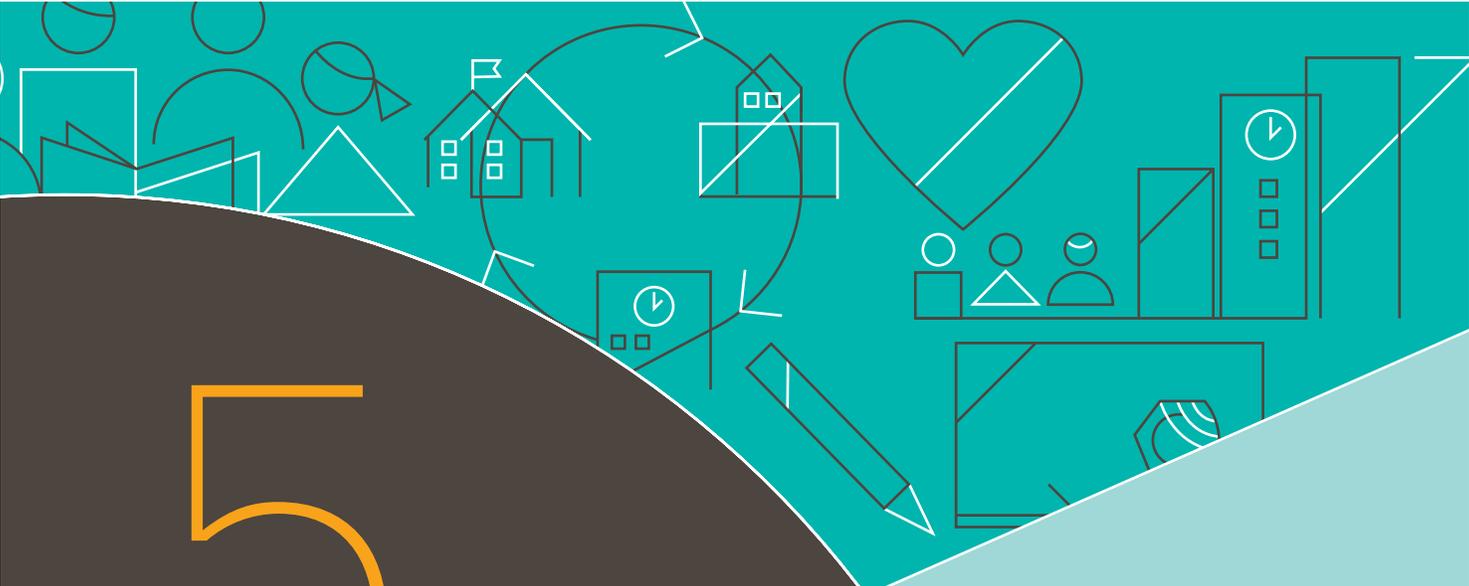
Incentivos: elementos motivadores y facilitadores para la participación (monetarios, reconocimientos). Apoyo a las escuelas: desde el DAEM o nivel central.

Es importante considerar que entre las características de contexto hay algunas que no se pueden modificar con el desarrollo del programa, como, por ejemplo, la edad de los participantes o el nivel de vulnerabilidad de la escuela, y otras que efectivamente son posibles de modificar como la motivación de los participantes o el involucramiento de los agentes educativos.

Asimismo, es importante tener en cuenta que tanto las características de los programas, como las del contexto, tienen una incidencia en los resultados que finalmente se obtendrán a partir de la realización de los mismos, ya sea afectando a los docentes participantes, a los estudiantes con los cuales trabajan estos docentes o a la escuela en su conjunto. Por lo cual, los resultados de la efectividad de la formación continua docente son posibles de apreciar en estos niveles: docentes, estudiantes y escuela.

Figura 1: Esquema conceptual del estudio





5

34

En el estudio participaron **628 profesores y 97 directivos** por medio de la realización de entrevistas, grupos focales y cuestionarios.



Marco Metodológico

El marco metodológico de este estudio tiene un carácter mixto al combinar un diseño metodológico cualitativo y cuantitativo. Esta mixtura permite producir información acerca de las dimensiones subjetivas y objetivas de la percepción social y de este modo, integrar sus fortalezas y debilidades.

Al abordar el estudio desde un enfoque mixto, se busca complementar las miradas ya que tanto lo cualitativo como lo cuantitativo pueden ofrecer información valiosa para lograr una mejor comprensión de la temática en estudio.

5.1 Población

La población en estudio está constituida por los docentes de aula

(profesores de educación general básica) y directivos (Directores y Jefes de UTP) de establecimientos municipales de 7 comunas de las regiones del Maule, Ñuble, Biobío y Los Ríos en las cuales, Fundación Educacional Arauco ha realizado programas educativos y culturales.

Para construir el marco muestral, los equipos de Fundación Educacional Arauco que trabajan en terreno, solicitaron la información de profesores y directivos a cada uno de los establecimientos de las comunas participantes en el estudio.

El universo del estudio correspondió a 827 profesores de enseñanza básica y 102 directivos, según se detalla en la tabla 1.

Tabla 1: Universo de estudio

Comunas	UNIVERSO	
	Profesores	Directivos
Arauco	170	22
Constitución	172	19
Curanilahue	182	15
Licantén	44	5
Mariquina	59	6
Ránquil	38	7
Teno	162	30
Total	827	102

Al abordar el estudio desde un enfoque mixto, se busca complementar las miradas ya que tanto lo cualitativo, como lo cuantitativo pueden ofrecer información valiosa para lograr una mejor comprensión de la temática en estudio.

5.2 Muestra

La fase cualitativa, se realizó en 3 de las 7 comunas consideradas en el estudio. El criterio para definir las comunas fue obtener la mayor diversidad posible en relación a aspectos como: tamaño de la comuna (número de habitantes),

porcentaje de ruralidad, y de pobreza, resultados de la evaluación docente, porcentaje de matrícula municipal. Para la selección de los agentes educativos, se realizó un muestreo teórico que consideró, en primer lugar, el cargo que desempeñaban y

distintas variables que aseguran la heterogeneidad de los participantes en el estudio, tanto para los profesores como para los directivos, según se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 2: Variables de selección de la muestra, fase cualitativa

AJUSTES EDUCATIVOS	VARIABLES DE SELECCIÓN
Profesores de enseñanza básica	Tamaño de establecimiento (grandes y medianos/ Microcentros) Nivel educativo (1er y 2º ciclo) Experiencia profesional (distintos años de ejercicio profesional) Desempeño profesional Experiencia profesional (años de ejercicio profesional)
Directivos	Tamaño de establecimiento (Grandes, medianos, pequeños) Experiencia Profesional (años de ejercicio profesional)

La muestra de la fase cualitativa finalmente quedó constituida por 63 profesores (26 de escuelas grandes y medianas y 37 de microcentros) y 13 directivos (6 directores de establecimientos y 7 jefes de UTP).

Cabe destacar que en el caso de los profesores participantes esto corresponde a los que se les realizaron entrevistas y los que participaron en grupos focales.

A continuación, se presenta una tabla con los participantes en la fase cualitativa según comunas y tipo de instrumento con el cual se recogió la información.

Tabla 3: Muestra fase cualitativa

Comunas	PROFESORES			DIRECTIVOS	
	Entrevistas	Grupos Focales*		Entrevistas	
	Escuelas grandes y Medianas	Escuelas grandes y Medianas	Microcentro	Directores	UTP
Arauco	1	7	17	2	3
Constitución	1	8	15	2	2
Curanilahue	2	7		2	2
Total	4	22	37	6	7
		63		13	

* En total se realizaron 8 grupos focales, 3 en escuelas grandes y medianas (1 por comuna) y 5 en microcentros (2 en Arauco y Constitución y 1 en Curanilahue).

La fase cuantitativa, se realizó en las 7 comunas consideradas en el estudio (Arauco, Constitución, Curanilahue, Licantén, Mariquina, Ránquil, Teno). Se aplicaron 565 cuestionarios a profesores y 84 a directivos.

Si bien la muestra no es representativa, cabe destacar que corresponde al 68% de los profesores y al 82% de los directivos de las comunas consideradas.

El muestreo fue no probabilístico, por lo cual los hallazgos encontrados deben ser considerados como referenciales.

Tabla 4: Muestra fase cuantitativa

Comunas	PROFESORES			DIRECTIVOS		
	Universo	Muestra	%	Universo	Muestra	%
Arauco	170	120	71%	22	18	82%
Constitución	172	127	74%	19	17	89%
Curanilahue	182	112	62%	15	14	93%
Licantén	44	39	89%	5	5	100%
Mariquina	59	43	73%	6	6	100%
Ránquil	38	30	79%	7	5	71%
Teno	162	94	58%	30	19	63%
Total	827	565	68%	102	84	82%



5.3 Instrumentos

La fase cualitativa consideró la realización de entrevistas y grupos focales a profesores de aula y entrevistas a directivos.

En la entrevista se desarrolla una práctica conversacional entre quien la realiza y la persona a

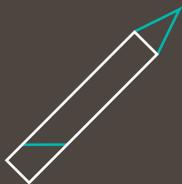
quién están entrevistando, para lo cual es importante la empatía por parte del entrevistador como una forma de facilitar el proceso de recopilación de información (Guajardo y Abusleme, 2013). Si bien existen diferentes modalidades de entrevistas, para la realización de este estudio se realizaron entrevistas

semiestructuradas. En este tipo de entrevistas se determina de antemano el tipo de información que se requiere obtener, pero también requiere una actitud de escucha que permita al entrevistador captar otros aspectos relevantes (Massot, Dorio y Sabariego, 2012).

Tabla 5: Técnicas de investigación

AGENTE EDUCATIVO	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN
Profesores de enseñanza básica	Entrevistas y Grupo focal
Directivos	Entrevistas

¹ Inicialmente se definió realizar un modelo censal con el objetivo de llegar a todos los agentes educativos, sin embargo, en algunas de las comunas participantes el porcentaje de respuesta fue menor del esperado.



Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que consiste en la realización de entrevistas grupales o colectivas y permite conocer las percepciones y opiniones de los sujetos de estudio, las cuales son enriquecidas a través de la interacción grupal.

Requiere de un moderador de la discusión y un guía de trabajo para ir abordando los distintos aspectos que sean relevantes para la discusión. La información que se obtiene de la discusión grupal es producto de lo que los participantes opinan en las discusiones (Unesco, 2002).

La fase cuantitativa considero la utilización de un cuestionario autoaplicado, el que fue respondido por profesores de aula y directivos. En una primera etapa el cuestionario se aplico en formato on-line y posteriormente en papel, de modo de alcanzar un mayor nivel de respuestas.

El cuestionario es una técnica de investigación cuantitativa que consiste en la obtención de respuestas de los sujetos estudiados, a partir de la formulación de un listado de preguntas por escrito (Murillo, 2004). Las preguntas del cuestionario se elaboraron en base a indicadores a partir de los cuales se deseaba obtener información.

Se puede distinguir entre preguntas cerradas, donde se entregan las opciones de respuestas a cada una de las preguntas frente a las cuales se debe marcar una o varias alternativas, y preguntas abiertas, donde los propios sujetos son quienes tienen que elaborar sus respuestas, sin tener

que considerar alternativas previas.

Cabe destacar que los distintos instrumentos utilizados para el estudio, fueron validados y probados en una aplicación piloto.

Cabe destacar que los distintos instrumentos utilizados para el estudio, fueron validados y probados en una aplicación piloto. De los instrumentos cualitativos, se elaboraron pautas para realizar las entrevistas y los grupos focales con profesores de aula, y otras para los directivos. Previamente estas pautas fueron validadas en relación a los objetivos del estudio.

Respecto del cuestionario, una vez elaborado se validó inicialmente con profesionales de la Fundación y luego con profesionales externos que trabajaban en la temática educativa. Posteriormente se realizó una aplicación piloto en algunos establecimientos de la Región Metropolitana.

5.4 Procedimientos

La realización del estudio considero la implementación de una serie de procedimientos, que se realizaron en ambas fases, las que se detallan a continuación:

Fase cualitativa consistió en:

- a. Solicitud de listado de profesores con información sobre características consideradas para la selección de la muestra.
- b. Selección de posibles docentes (profesores y directivos) participantes para entrevistas y grupos focales, considerando la mayor diversidad posible de acuerdo a las características de selección.

c. Contacto con directivos de los establecimientos donde trabajaban los profesores de aula o los directivos seleccionados, donde se les cuenta respecto de los objetivos del estudio y se solicita la participación en las entrevistas y grupos focales.

Fase Cuantitativa

a. Contacto con los directores de los establecimientos educativos para contarles del estudio y solicitar los correos electrónicos de los profesores y directivos.

b. Envío masivo de correos electrónicos con link para contestar cuestionarios de profesores y directivos.

c. Realización de llamadas telefónicas para confirmar la recepción de los correos electrónicos enviados. Esto permitió detectar situaciones de dificultad de conectividad y no utilización de correos electrónico.

d. Una vez que se constató la baja tasa de respuestas en línea, se aplicó el cuestionario en papel a quienes no habían contestado por esta vía. Para esto se envió correos electrónicos con cuestionarios adjuntos para que fueran impresos y contestados. Se coordinó la devolución de estos cuestionarios a través de los DAEM de las diferentes comunas, o en el caso de algunas escuelas en particular

se retiraron los cuestionarios de los establecimientos.

e. A quienes se les enviaron los cuestionarios, se les realizó un seguimiento telefónico para ir monitoreando el nivel de respuestas y para coordinar la devolución de los mismos.

f. En los establecimientos que manifestaron que no les habían llegado los correos con los cuestionarios adjuntos o que manifestaron que tenían dificultades para imprimir los cuestionarios, se les enviaron en forma impresa para que los contestaran.

5.5 Caracterización de los participantes del estudio

En relación a las características de los participantes en el estudio, podemos señalar que tanto la muestra cualitativa como la cuantitativa estuvieron compuestas mayoritariamente por mujeres, los directivos presentaron un promedio de edad y de años de experiencia docente mayor que los profesores, y la formación inicial que recibieron fue principalmente universitaria.

Cabe destacar también en el caso de la muestra cuantitativa, la gran mayoría de profesores y directivos contestaron el cuestionario aplicado en formato de papel.

Tabla 6: Muestra fase cuantitativa

	MUESTRA CUALITATIVA		MUESTRA CUANTITATIVA	
	Profesores (n:63)	Directivos (n:13)	Profesores (n:565)	Directivos (n:84)
Sexo	Mujeres (67%) Hombres (33%)	Mujeres (69%) Hombres (31%)	Mujeres (75%) Hombres (25%)	Mujeres (55%) Hombres (45%)
Edad (años)	Promedio 46,9	Promedio 50,3	Promedio 42,7	Promedio 53,1
Experiencia docente (años)	Promedio 18,4	Promedio 26,3	Promedio 15,9	Promedio 27,3
Formación	Universitaria (67%) Instituto (2%) Otros (24%) N/C (7%)	Universitaria (69%) Instituto (8%) Otros (15%) N/C (8%)	Universitaria (94%) Instituto (4%) Otros (1%) N/C (1%)	Universitaria (86%) Instituto (4%) Otros (9%) N/C (1%)
Tipo de respuesta	-	-	On line (17,5%) Papel (82,5%)	On line (22,6%) Papel (77,4%)



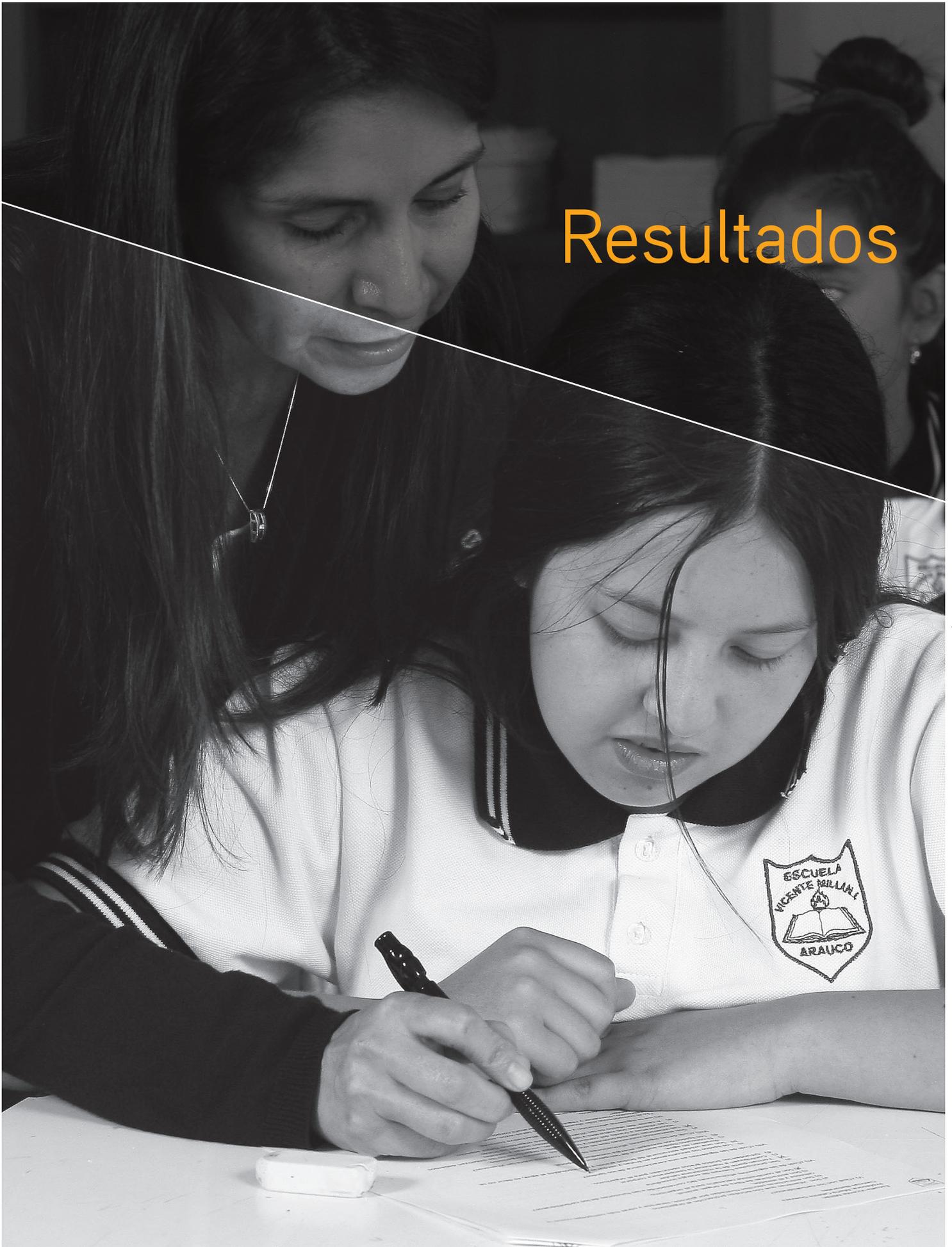
6

42

“... lo que todo profesor quiere es **tener esas instancias para aprender nuevas estrategias de aprendizaje** para llevarlas al aula, luego para adecuarlas a nuestro objetivo y contenido, y usar nuevas metodologías dentro del aula, **siempre para mejorar los aprendizajes de los niños pensando en ellos**”.

(Profesora Arauco).

Resultados



A partir de las percepciones de quienes fueron entrevistados o participaron en grupos focales, es posible destacar que tanto profesores como directivos esperan que las instancias de formación continua les entreguen mayores oportunidades de crecimiento profesional.

El siguiente capítulo tiene como objetivo presentar los principales hallazgos del estudio. Primero se describirán algunos aspectos generales referidos a la participación en instancias de formación continua para luego focalizar la mirada en la percepción de los participantes respecto de las características de efectividad, pensando en todas las instancias en que ha participado.

Es importante recordar que el estudio tuvo dos fases. En primer lugar, se realizó una fase cualitativa, donde se indagó respecto de los distintos temas abordados, de modo de tener una comprensión de estos, y en forma posterior, se realizó una fase cuantitativa, la que permite tener una mirada respecto de la priorización que realizan en cada uno de los temas abordados. Los resultados se presentan siguiendo el orden de las fases del estudio, primero en relación a información obtenida en la fase cualitativa

y luego cuantitativa, si bien, es importante considerar que para algunos temas solamente se dispone de información cualitativa o cuantitativa.

Cabe destacar que el foco del estudio estuvo centrado en la formación continua de los profesores. Por lo tanto, cuando los resultados se refieren a “profesores”, indica lo que ellos piensan respecto de su participación en las instancias de formación, en tanto cuando los resultados se refieren a los “directivos”, es la percepción que éstos tienen de la participación que han tenido los profesores de sus establecimientos.

Finalmente es importante señalar que los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de las opiniones expresadas por los distintos profesores y directivos, las que fueron organizadas en temáticas y categorías elaboradas por el equipo encargado del estudio.

6.1 Participación en instancias de formación continua

a. Asistencia

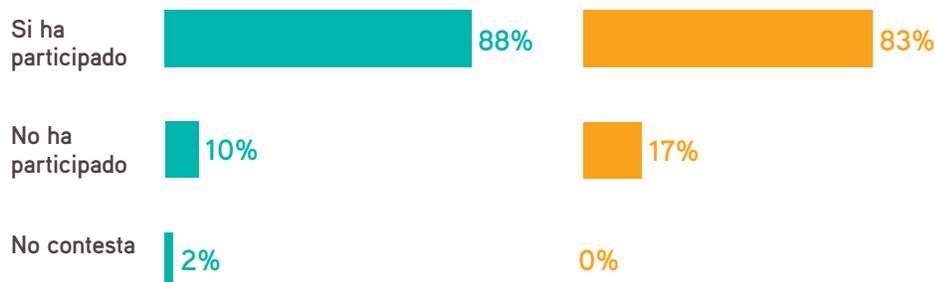
Para dimensionar la participación en instancias de formación continua docente, se consultó a los profesores por su asistencia a este tipo de instancias, y también se les preguntó a los directivos por la asistencia que los profesores de sus establecimientos habían tenido.

Entre las instancias de formación continua se consideran los cursos, talleres, seminarios de actualización, aprendizaje entre pares, programas de formación o especializaciones como postítulos o postgrados.

Del total de profesores encuestados es posible apreciar que la gran mayoría de ellos ha participado en instancias de formación continua, existiendo bastante coincidencia con lo que reportan los propios profesores y sus directivos. En promedio, los profesores han participado en poco más de cinco instancias de formación continua (5,3) a lo largo de su trayectoria profesional. Este promedio está directamente relacionado con la edad de estos docentes, pues los profesores que han participado en alguna de estas instancias tienen un mayor promedio de edad (43 años), que los que no han participado (36 años).



Gráfico 1: Participación en instancias de formación continua



b. Expectativas

A partir de las percepciones de quienes fueron entrevistados o participaron en grupos focales, es posible destacar que tanto profesores como directivos esperan que las instancias de formación continua les entreguen mayores oportunidades de crecimiento profesional, lo cual está referido principalmente a dos aspectos que

son complementarios pues buscan suplir distintas necesidades:

a. Nivelar las competencias profesionales existentes entre los profesores de un establecimiento, entendiendo que en cada establecimiento es posible apreciar distintos niveles de competencias entre los profesores, la formación continua debería ser una oportunidad para equiparar estas competencias,

especialmente, entre los profesores que presenten un menor manejo en algún aspecto específico.

b. Puesta al día frente a los nuevos requerimientos, lo cual permitiría -a través de la formación continua-, una actualización profesional permanente que facilite la incorporación de nuevos conocimientos y estrategias que den respuesta a los requerimientos y desafíos que

se presentan en el desarrollo de la labor educativa.

De la formación continua, en general, se espera que aporte a mejorar las prácticas pedagógicas, lo que en definitiva significa que los profesores puedan desarrollar una mejor labor docente y lograr mejores aprendizajes en los alumnos. En tal sentido, las oportunidades de crecimiento

“En primer lugar es mejorar sus prácticas pedagógicas para poder entregar los contenidos a los niños de mejor manera, más lúdico y más práctico”.

(Director Curanilahue).

profesional están referidas a contar con más y mejores herramientas para el logro educativo de los estudiantes.

Al preguntar en el cuestionario para qué participan en una instancia de formación continua, y frente a alternativas de respuestas previamente definidas, es posible apreciar diferencias entre profesores que ponen un mayor énfasis en los logros educativos de los alumnos, y los directivos, que se enfocan más en el cambio de prácticas pedagógicas.

El sentido de la participación para los profesores está puesto, en mayor medida, en los alumnos pues, 4 de cada 10 docentes consultados señalan que participan en instancias de formación

continua para “mejorar las competencias docentes para tener mayores logros en los aprendizajes de los alumnos”.

A su vez, para los directivos, la participación de los profesores en este tipo de instancias está centrado principalmente en aspectos que les permiten modificar su forma de trabajo. 3 de cada 10 directivos señalan que los profesores participan para “contar con nuevas herramientas que permitan cambiar prácticas en el trabajo docente”. En segundo lugar, 3 de cada 10 directivos señalan que la participación en estas instancias es para que los docentes puedan mejorar sus competencias y para obtener logros en los aprendizajes de los alumnos.

Tabla 7: Expectativas para participar en una instancia de formación continua

Cuando participa en instancias de Formación Continua lo hace para...	Profesores (452)	Directivos (70)
Mejorar las competencias docentes para tener mayores logros en los aprendizajes con los alumnos	39%	26%
Adquirir conocimientos y temáticas que necesita manejar de mejor manera para el desempeño profesional (suplir carencias)	20%	20%
Enriquecer saberes y conocimientos de modo de mantenerse actualizado con los nuevos conocimientos	20%	12%
Contar con nuevas herramientas que permitan cambiar prácticas de trabajo docente	10%	34%
Mejorar conocimientos sobre aspectos específicos que no fueron tratados en la formación inicial como docente	1%	1%
Otro	1%	
No responde	9%	7%

c. Satisfacción

Respecto de la satisfacción con las instancias de formación continua en la cual han participado los profesores, es posible señalar que todos los consultados manifiestan algún nivel de satisfacción. Sin embargo, es posible apreciar diferencias entre la percepción que tienen los profesores respecto de su participación, la cual es más positiva que la de los directivos en relación con la participación de los profesores en estas instancias.

En el caso de los profesores, la mitad de los consultados señala sentirse “muy satisfecho” con las instancias de formación continua en las cuales han participado, y la otra mitad señalaron sentirse “poco o algo” satisfechos.

Entre los directivos, se aprecia un menor nivel de satisfacción

con las instancias de formación continua, pues cerca del 40% de los consultados señalaron sentirse “muy satisfechos” con las instancias de formación en las cuales habían participado los profesores de su establecimiento. En tanto una mayor proporción señaló sentirse “algo o poco” satisfechos.

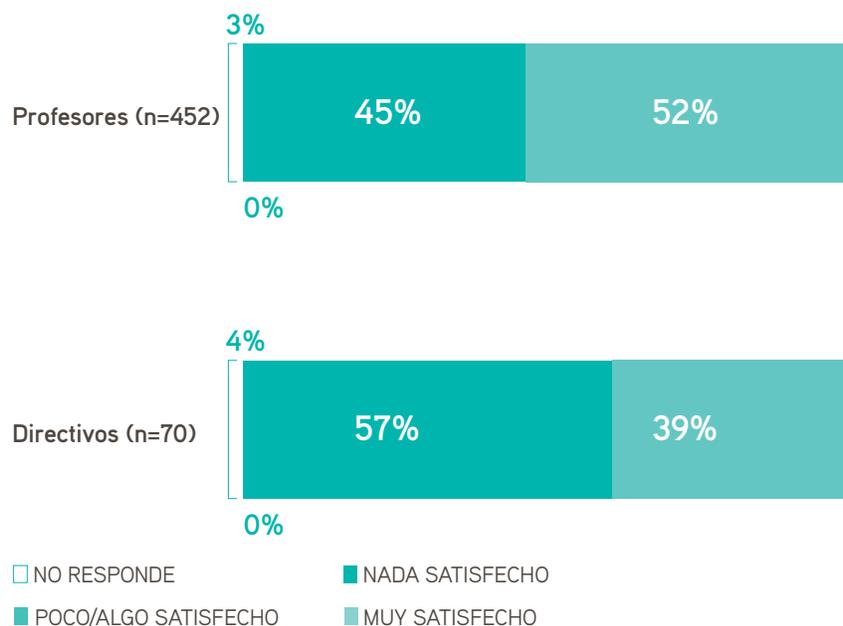
Al consultarle a los profesores y directivos por la instancia de formación continua en la que han participado los docentes, y que han valorado como más satisfactoria, es posible apreciar que existen percepciones similares en algunos aspectos.

Los profesores y directivos coinciden en relación a que las instancias más satisfactorias son las que se han realizado de manera presencial, y que preferentemente

han utilizado la modalidad de taller. En la misma medida, los profesores también valoran las instancias como postítulos y los cursos.

De los otros aspectos considerados, y en los cuales hay distintas miradas, podemos señalar que los profesores destacan como más valoradas las instancias de formación realizadas por universidades, en las cuales ellos mismos han tomado la iniciativa de participar. En el caso de los directivos, ellos valoran como más satisfactorias las instancias de formación continua en la cual han participado todos los profesores de su escuela y que han sido realizadas por instituciones acreditadas como las ATE (Asistencia Técnica Educativa). En estas instancias la decisión de participar ha sido de la escuela.

Gráfico 2 : Satisfacción con las instancias de formación continua en la cual han participado los profesores



A continuación, se presenta una tabla con la descripción de los resultados para cada uno de los aspectos considerados en la valoración de la instancia de formación continua más satisfactoria. Cabe destacar que se

presentan las respuestas específicas que sumaron, al menos, un 10% de las menciones en el caso de los profesores o directivos. Las otras menciones están consideradas en la alternativa "Otros".

Tabla 8: Caracterización de instancias de formación continua

		MÁS SATISFATORIA	
		PROFESORES (452)	DIRECTIVOS (70)
Tipo de instancia	Postítulo	24%	6%
	Taller	24%	33%
	Curso	23%	18%
	Programas de Formación	8%	17%
	Otros	18%	10%
	No responde	3%	16%
Institución que realizó la formación	Universidad	38%	16%
	Mineduc/CPEIP	13%	17%
	ATE	15%	30%
	Fundaciones/ONGs	19%	19%
	Otros	7%	1%
	No responde	8%	17%
Iniciativa para participar	De los profesoree	48%	17%
	De la escuela	25%	39%
	De la comuna	22%	31%
	Otro	2%	0%
	No responde	3%	13%
Profesores de la escuela que participaron	Un profesor	38%	4%
	Algunos	29%	39%
	Todos	31%	48%
	No responde	2%	9%
Modalidad de trabajo	Presencial	80%	74%
	Semi Presencial	8%	9%
	E- Learning	10%	4%
	No responde	2%	13%

Al consultar a los profesores y directivos por qué valoran como más satisfactoria una determinada instancia de formación continua en la cual han participado los profesores, es posible apreciar que también existen coincidencias en sus apreciaciones.

En primer lugar, cerca de la mitad de los profesores y directivos

consideran que una instancia de formación continua es satisfactoria si logra resultados en los profesores, y, en segundo lugar, poco más de un tercio de ellos consideran que la valoración de este aspecto está referida con características específicas de la instancia de formación, según se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico 3: Razones para valorar las instancias de formación continua como más satisfactoria.



* Los resultados suman más de 100% ya que se podía señalar más de un aspecto.

Cuando se destacan los “resultados en los profesores” como el aspecto más valorado para calificar a una instancia de formación continua, tanto profesores como directivos se refieren en mayor medida a los resultados

relacionados con la adquisición de nuevos aprendizajes.

En segundo lugar, señalan los cambios y mejoras en las prácticas, que se han generado a raíz de participación en las instancias de formación continua.



Por otra parte, cuando destacan las “características de las instancias de formación continua”, los profesores se refieren principalmente a:

- La aplicabilidad que tienen en el aula los contenidos abordados.
- La metodología de trabajo utilizada.
- La pertinencia de estos contenidos respecto de su situación y necesidades.

En tanto, cuando los directivos se refieren a:

- Los contenidos abordados tengan un equilibrio entre teoría y práctica.
- Las instancias de formación se desarrollen a través del trabajo colaborativo de los participantes.

Llama la atención que los “resultados que se obtengan en los estudiantes”, no se señala entre las principales razones para considerar a una instancia de formación continua como la más satisfactoria. Esto coincide con la mirada que tienen respecto de la efectividad, donde lo resultados en los estudiantes aparecen como un fin último, pero en la cual, -para muchos profesores y directivos-, se trata principalmente de una instancia relacionada con el logro de nuevos aprendizajes y los cambios en las prácticas.

“... la mejor forma de poder mejorar los aprendizajes es que los profesores trabajen entre ellos, trabajen en equipo en forma compartida, trabajen en conjunto”.

(UTP Arauco).

d. Valoración

En relación a los resultados que ha tenido la participación de los profesores en instancias de formación continua, es posible identificar tres ámbitos que -tanto para los profesores como para los directivos-, son relevantes. Estos se refieren a resultados en los alumnos, los profesores y la escuela.

De los alumnos, se destaca que las instancias de formación les han permitido incrementar los aprendizajes, aumentar resultados en la prueba SIMCE y mejorar la actitud y disposición. Es importante señalar que la mayoría de los profesores y

directivos consultados al respecto, señalan haber tenido resultados en los alumnos en alguno de los ámbitos señalados.

Respecto del incremento en los aprendizajes de los alumnos, estos están referidos con los ámbitos específicos en los cuales se haya desarrollado la instancia de formación.

Cabe destacar que no todos los resultados están referidos solamente con aprendizajes o puntajes en pruebas estandarizadas, sino que también, a aprendizajes para la vida en general. Se valora el que estas instancias les permitieran potenciar

otros aspectos importantes en los alumnos.

De los profesores, se destacan los nuevos aprendizajes y los cambios en relación con creencias, actitud, disposición para su trabajo y con las prácticas de aula.

De los nuevos aprendizajes señalan haber adquirido nuevos específicos en los ámbitos relacionados con la instancia de formación, así como también, el manejo de nuevas herramientas para desarrollar su trabajo en el aula.

“Respecto a los alumnos, que el perfeccionamiento se transfiera en el aula y tenga aprendizajes, ese es un buen logro. Decir esta didáctica, esta estrategia me resultó con estos niños y pude lograr aprendizajes, el mayor indicador es el hecho de producir aprendizaje en los alumnos”.

(Directora Arauco).

A nivel escuela, se releva el que las instancias de formación han favorecido el trabajo colaborativo entre los profesores del establecimiento, la instalación de las prácticas y aspectos relacionados con el funcionamiento general del establecimiento.

En relación con el funcionamiento del establecimiento destacan que la formación continua les ha permitido mejorar las formas, estilos y organización, así como también, el ambiente de trabajo, lo que ha favorecido la convivencia en la escuela.

A nivel escuela, se releva el que las instancias de formación han favorecido el trabajo colaborativo entre los profesores del establecimiento, la instalación de prácticas y aspectos relacionados con el funcionamiento general del establecimiento.

Cabe destacar que la observación juega un rol importante para poder identificar los resultados obtenidos como fruto de la participación en una instancia de formación continua, pues es a través de este espacio donde se pueden ver los cambios que se van generando. Estos cambios pueden ser complementados con información de otros instrumentos más específicos que puedan medir aprendizajes.

En esta misma línea, a través de una pregunta abierta realizada en el cuestionario, se les consultó a profesores y directivos respecto a los principales resultados obtenidos en las instancias de formación continua que ellos señalaban como más satisfactorias.

Si bien, en relación con esta pregunta hay un alto porcentaje de profesores que no la contesta, destacan principalmente los resultados en relación con la “adquisición y actualización de contenidos y/o aprendizajes” y los “cambios en las prácticas pedagógicas” por parte de los docentes.

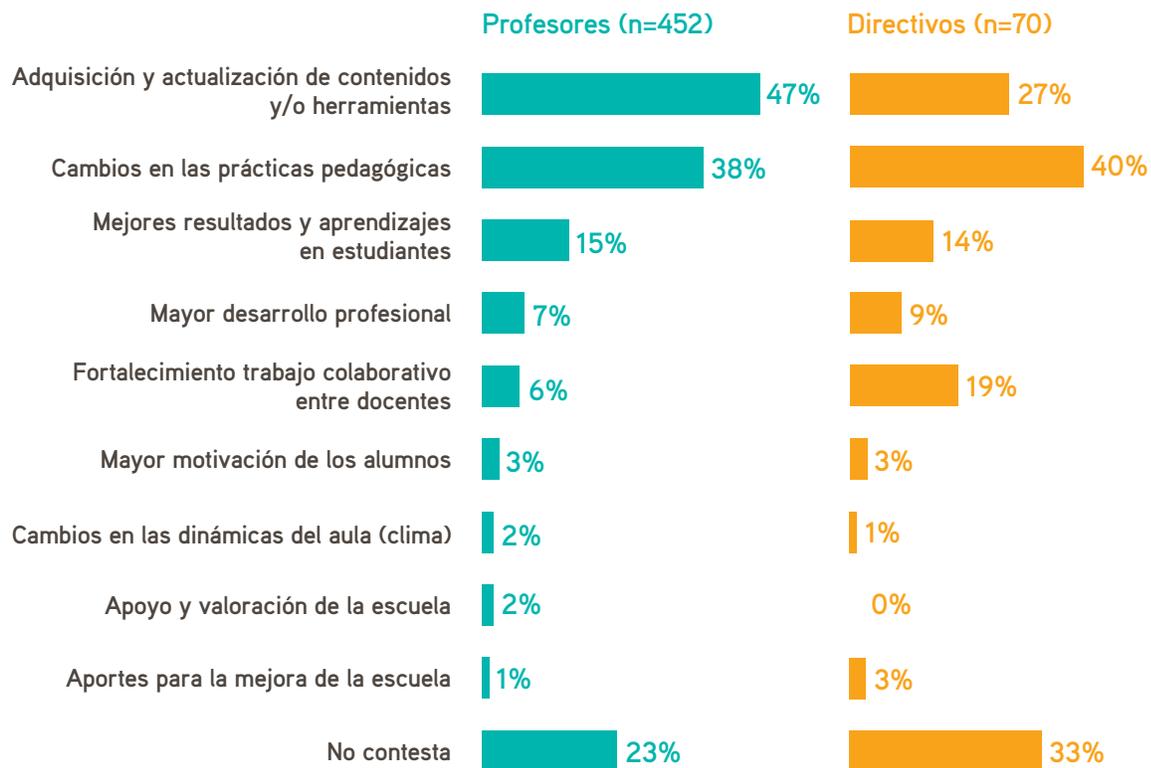
Estos aspectos son los más relevantes tanto para profesores como para directivos, sin embargo, se aprecian diferencias entre las percepciones de ambos. En los profesores hay un mayor énfasis respecto a los contenidos y aprendizajes, versus en el caso de los directivos, cuyas percepciones se centran, en mayor medida, en los cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores. Adicionalmente, aunque en menor medida, los directivos también destacan los resultados obtenidos en relación con “el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre docentes”.



Por otra parte, llama la atención que un menor porcentaje de profesores y directivos (15% y 14% respectivamente) señalan los “mejores resultados y aprendizajes

en los alumnos” como los principales efectos obtenidos en relación con las instancias de formación continua que ellos han calificado como las más satisfactorias.

Gráfico 4: Principales resultados obtenidos en la instancia de formación continua señalada como más satisfactoria.



* Los resultados suman más de 100% ya que se podía señalar más de un aspecto.

“... todo esto apunta a **mejorar la calidad de aprendizaje de nuestros niños** que están en ambientes muy carenciados donde hay un capital cultural bajito que viene desde las familias, por lo que cuesta muchísimo entregar el contenido... **ayudarnos a nosotros para entregarnos ciertas herramientas, es para nosotros, mejorar la práctica**”.

(Profesora Curanilahue).

e. Efectividad

Para comprender la manera en la que los profesores y directivos entienden lo que es efectividad de la formación continua, es importante considerar que estos no tienen una sola mirada sobre ésta, ya que de acuerdo a sus percepciones la efectividad de una instancia de formación es posible apreciarla en diferentes aspectos.

Profesores y directivos señalan que una instancia de formación continua es efectiva cuando logra uno o más de los siguientes aspectos:

a. **Aprendizajes de los profesores participantes**, lo cual se puede dar en distintos ámbitos como, por ejemplo, el manejo de conocimientos específicos, desarrollo de destrezas o habilidades.

b. **Transferencia de los nuevos conocimientos y destrezas al aula**, lo que implica mejorar y/o cambiar las prácticas que habitualmente desarrolla para realizar su trabajo.

c. **Resultados en los alumnos**, en relación a nuevos aprendizajes de los estudiantes, así como también, al desarrollo en términos generales.

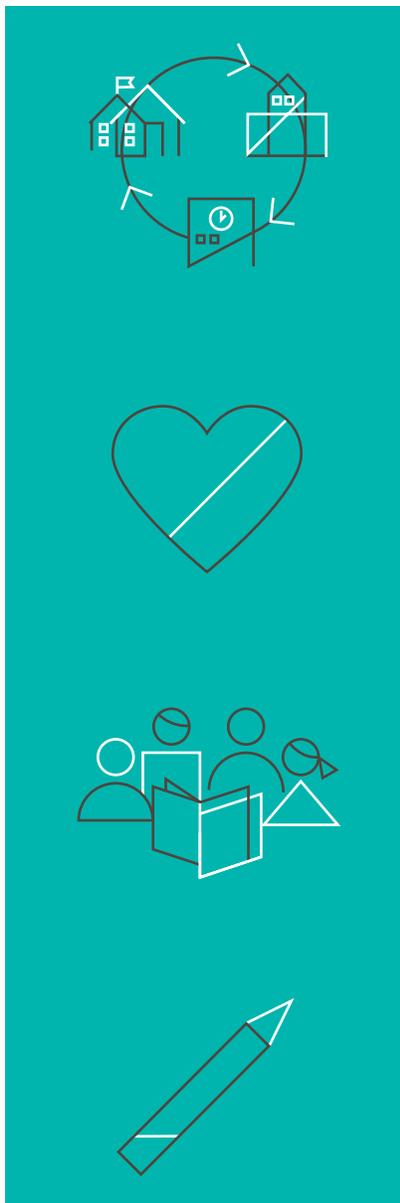
*“El programa en sí es bueno porque los profesores pudieron **apoderarse o adquirir herramientas que ellos no conocían**. Después les permitió **implementarlas en sus respectivos cursos, y yo digo que dio buenos resultados porque nos ha ido bien en el SIMCE gracias a que los profesores trabajaron esas estrategias**”.*

(Director Constitución).

Es importante señalar que estos distintos ámbitos en los cuales es posible ver la efectividad de una instancia de formación continua, responden principalmente a una categorización analítica y que, por lo tanto, no son necesariamente excluyentes. Un profesor o un directivo podría considerar que una instancia de formación ha sido efectiva porque ha cumplido con uno de los aspectos señalados anteriormente, o con más de uno de ellos.

Los aspectos considerados para entender la efectividad tienen una gradualidad, y por lo tanto, es posible visualizarlos como niveles de efectividad. En un primer nivel están los aprendizajes de los profesores participantes, en el segundo la transferencia al aula y en el tercero los resultados de los alumnos. Algunos niveles contienen a otros, como, por ejemplo, los resultados en los alumnos requieren que haya habido transferencia al aula y aprendizaje de los profesores, que es lo que le permitirá realizar la transferencia.

En el discurso de los profesores y directivos se aprecia que, como sentido final de una instancia de formación continua, está la idea de impactar en los alumnos en su quehacer y aprendizajes, lo cual es



visto de una manera directa entre quienes conceptualizan la efectividad como resultados en los alumnos. De manera menos directa existen quienes ven la efectividad de las instancias de formación continua solamente como aprendizajes de los profesores o transferencia al aula.

Para que se logre la efectividad de una instancia de formación continua docente en alguno de los niveles mencionados anteriormente, los profesores y directivos identifican algunos aspectos que son relevantes y que inciden en la efectividad, destacando:

- La responsabilización profesional, referida a la preocupación que debe existir de parte de los profesores participantes por investigar, indagar, y preocuparse por estar al día frente a los nuevos requerimientos. Todos aspectos que les permitirán sacar un mejor provecho de las instancias de formación en las cuales participan.
- El seguimiento, es lo que permite ver si lo que se está implementando en el aula se está haciendo de la manera adecuada y está dando los resultados esperados.
- La sustentabilidad, que implica que los cambios incorporados al trabajo tengan una duración en el tiempo, y no den cuenta de la realización solamente en un momento específico o como una actividad puntual.

En la medida que se puedan abordar estos tres aspectos señalados anteriormente, los docentes y directivos consideran que habrá una mayor probabilidad de que las instancias de formación continua sean efectivas.

“Personalmente, considero que ningún perfeccionamiento es la panacea. Si tú puedes perfeccionarte en algo, pero si tú no eres como un auto-didacta y empiezas a investigar y buscas material, no va a servir de mucho un perfeccionamiento”

(Profesor Curanilahue).

6.2 Características importantes para la efectividad de la formación continua

Según lo señalado según lo señalado en la revisión de la literatura, las instancias de formación, las instancias de formación continua tienen diversas características relevantes, y algunas de ellas, a juicio de los profesores y directivos consultados, inciden en mayor medida para que estas sean efectivas. Como se señaló inicialmente, podemos diferenciar entre: características de los programas, referidas a aspectos específicos de la implementación de las instancias de formación, y características de contexto, relacionadas al ámbito en el cual se desarrollan estas instancias.

Las principales características percibidas por profesores y directivos y que inciden en que una

instancia de formación continua sea efectiva son:

- Características de programas: Trabajo colaborativo entre los participantes, Metodologías de trabajo utilizadas, Acompañamiento a los participantes, Calidad de los formadores que ofrecen la instancia de formación, y Pertinencia de las temáticas abordadas.
- Características de contexto: Motivación de los participantes y liderazgo directivo.

Cabe destacar que para conocer la mirada de los profesores y directivos se indagó en primer lugar y en forma cualitativa, acerca de las características que consideraban relevantes para la efectividad de una instancia de formación continua, profundizando en los aspectos que permitían entender en qué consistían y que implicaban cada una de éstas. Las respuestas dadas por los profesores en la fase cualitativa se

ordenaron, analizaron y agruparon en base a las categorías previamente definidas en el marco teórico.

En forma posterior, se les consultó a través de un cuestionario por las características que consideraban más relevantes, y los resultados se presentan en este mismo orden.

A continuación, se describen cada una de estas características, según la percepción de los docentes.

a. Características de programas

Trabajo colaborativo

Cuando los profesores y directivos se refieren al trabajo colaborativo, están pensando en instancias de formación continua que favorezcan la construcción colectiva de los conocimientos y la generación de redes de trabajo.

La construcción colectiva de conocimientos incide positivamente en la efectividad de las instancias

“todo lo planificamos **entre pares**, todo lo hacemos entre pares **porque las experiencias las vamos traspasando**, qué les resulta, qué es lo que no les resulta o back up esto me salió mejor”.

(Profesora Curanilahue).

de formación continua, lo cual es posible apreciar a través de la forma en la cual se construyen estos conocimientos, así como también, con el foco que se pone en este.

En relación a la forma, los profesores y directivos destacan que la construcción colectiva de los conocimientos les permite generarlos a través de un proceso de descubrimiento que está centrado en sus propias experiencias, las que tienen que ver con el trabajo que cada uno de ellos realiza diariamente, y que implica interactuar constantemente con otros profesores de su establecimiento. Desde esta perspectiva, todos los participantes de las instancias de formación tienen algo que aportar para la generación de nuevos conocimientos.

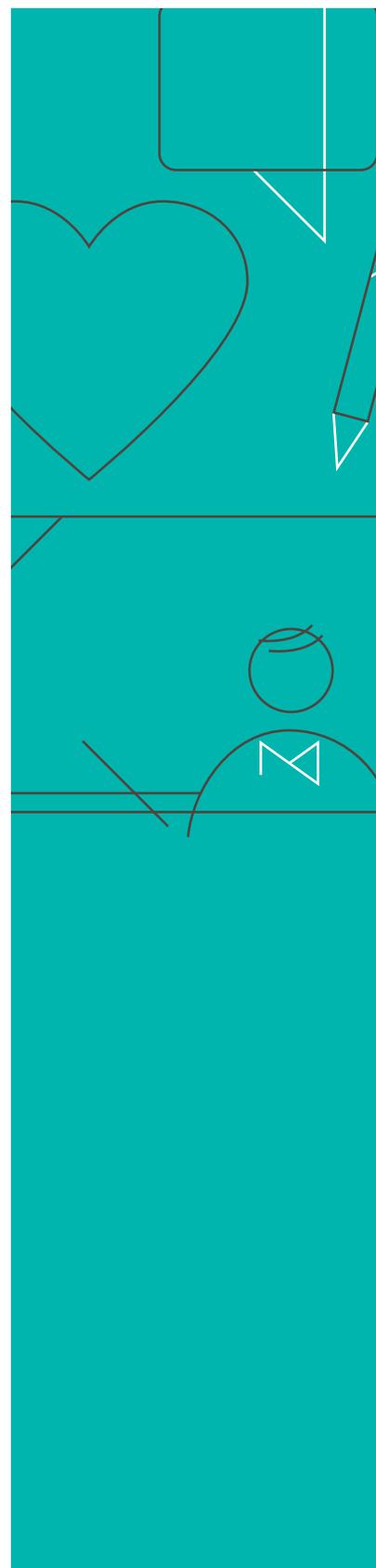
Respecto del foco, este se centra en los intereses colectivos, por lo tanto, los intereses personales de los participantes se supeditan a los que como grupo se definen como relevantes. En el sentido de la acción formativa, el foco debe estar puesto en lo que las instituciones requieren para poder avanzar y desarrollar de esta forma una mejor tarea.

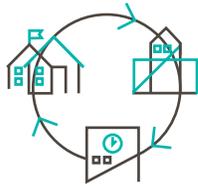
El trabajo colaborativo que se desarrolla en las instancias de formación continua, -en la medida que se oriente a la construcción colectiva de conocimientos pensados en la escuela-, para ellos significa la posibilidad de generar vínculos entre los colegas, tanto internamente (pensando en quienes participan de una instancia de formación continua) como externamente (pensando en quienes no han participado de la instancia, pero quienes se sociabilizarán los conocimientos y herramientas adquiridas en estas instancias). Este aspecto es

muy positivo en la generación de confianzas, lo que a su vez favorece el trabajo conjunto.

Por otra parte, los profesores y directivos también destacan las potencialidades que implica el poder compartir buenas experiencias entre quienes participan de una instancia de formación, ya que permite conocer formas de trabajo diferentes a las que ellos realizan habitualmente. Asimismo, permite conocer algunas que responden a situaciones y contextos particulares y que en la experiencia de los otros han servido para mejorar situaciones problemáticas o para potenciar los conocimientos.

En este punto es muy importante relevar la importancia que le asignan a la experiencia de los otros, pues la validez de esta se basa en saber lo que realmente les funcionó y bajo qué circunstancias, lo cual es visto como de mucha utilidad, pensando en que ellos puedan replicar algunas experiencias en sus propios contextos.





El trabajo colaborativo en las instancias de formación continua también está referido por los entrevistados al trabajo en red, que implica establecer vínculos con otras instituciones y/o, con los distintos agentes educativos que inciden en el ámbito educativo, y que pueden favorecer el desarrollo de la labor pedagógica.

Cuando los profesores y directivos se refieren al trabajo en red están pensando en otros establecimientos educativos con los cuales es posible compartir experiencias de modo de potenciarlas, y generar nuevos aprendizajes. Destacan que en la medida que se potencie este tipo de trabajo, lo aprendido tendrá un mayor impacto al beneficiar a más instituciones, y no solamente a las que están involucradas directamente en la instancia formativa.

Por otra parte, cabe destacar, que el trabajo en red no es solamente a nivel institucional, sino que también

está referido con los otros agentes educativos (Daem, alcalde) que tienen incidencia en el proceso formativo que permite favorecer su desarrollo.

Es importante destacar que para ellos el trabajo colaborativo, además de favorecer el compartir buenas experiencias y establecer vínculos entre los profesionales, también estimula la integración con otros actores educativos, permitiendo generar aprendizajes colectivos entre los distintos participantes.

Los aspectos señalados anteriormente inciden en que una instancia sea más efectiva en la medida que generan un mayor involucramiento y responsabilización de los participantes. Asimismo, incrementa la motivación por participar, se implementan buenas prácticas que otros docentes realizan en su trabajo cotidiano, lo que en definitiva significa incrementar los aprendizajes de los alumnos.

“... intercambiar opiniones con otras escuelas, eso también es enriquecedor. Cuando no tienes el rango comparativo, sientes que no lo estás haciendo tan bien, entonces cuando tu compartes con los otros como que te viene un sentimiento de mayor tranquilidad y dices: me sucede lo mismo”.

(Directora Arauco).

“... como dicen las colegas..., ya basta de tanta teoría, queremos algo más práctico. Queremos preguntar e investigar. No tanta pregunta del profesor al alumno. También queremos interrogar, tener instancias de mayor participación”.

(Profesora Constitución).

Metodología de trabajo

Para que las metodologías de trabajo favorezcan la efectividad de las instancias de formación continua, los profesores y directivos entrevistados destacan tres aspectos que éstas deberían considerar: deben ser instancias participativas, modeladoras respecto del trabajo que realizan y particularizadas.

Las metodologías utilizadas deben ser instancias participativas, propiciar el protagonismo de los docentes, donde estos tengan un rol importante en la construcción de sus aprendizajes, y no sean meramente espectadores de una instancia donde son “otros” los que entregan los contenidos.

Para que una instancia de formación sea efectiva dicen, es importante que en ésta sus participantes puedan tener poder de decisión sobre algunos de los aspectos

que se están abordando y que puedan ser relevantes para ellos. Asimismo, deben enfocarse en generar instancias que les permitan compartir sus experiencias, de modo que la interacción con los otros, sea la forma privilegiada de abordar el proceso formativo estimulando la colaboración y la generación de redes, más allá de lo que se aborde en la instancia misma, y que tiene que ver con la proyección del posterior desarrollo educativo.

Un aspecto importante que favorece la utilización de metodologías participativas es, a juicio de los profesores y directivos, la realización de actividades dinámicas y lúdicas que sean motivadoras para los participantes, incentivándolos a involucrarse y a ser parte activa de las actividades que se desarrollan. Es importante que las instancias de formación continua consideren este aspecto y no se realicen actividades

donde los participantes son meros oyentes y espectadores.

Un segundo aspecto que resulta importante para que las metodologías de trabajo sean efectivas se refiere al “modelaje” de la forma de trabajo. En este sentido, los entrevistados señalan que no se concibe que una instancia de formación continua entregue solamente elementos teóricos sobre un determinado aspecto sin mostrar en la práctica cómo se hace la bajada e implementación de dichos elementos.

Tanto profesores como directivos señalan que, para el éxito de una instancia de formación continua, es fundamental que se entreguen herramientas prácticas y que se muestre cómo éstas se aplican, de manera que la experiencia educativa



sea positiva. Esto considera relevar las condiciones fundamentales para su desarrollo y aplicación.

Es necesario que se logre un equilibrio entre la teoría y la práctica. Si bien lo más demandado es que tenga un foco más práctico -en términos de mostrar el camino de cómo implementar un determinado contenido-, es fundamental también, que este tenga el sustento teórico necesario de modo que permita visualizar y entender la importancia y el por qué opera de una determinada manera.

Un tercer aspecto que señalan de las metodologías de trabajo que se utilizan en una instancia de formación continua y que favorecen la efectividad de ésta, deben considerar las particularidades de los participantes. Al respecto, los profesores y directivos se refieren a las necesidades específicas, experiencias y trayectorias profesionales que cada uno de ellos tiene, lo cual puede ser muy diverso dependiendo de cada instancia de formación.

En este contexto, es importante considerar también, el nivel de desarrollo profesional que cada profesor tiene, ya que es probable que existan distintos requerimientos, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentran (profesores principiantes, profesores con varios años de experiencias y profesores que están prontos a jubilar). Este es un aspecto determinante para el éxito de las instancias, igual que los ciclos educativos al cual pertenecen o las especialidades en las cuales se han formado.

Si la forma de trabajo en la cual se organiza una instancia de formación continua no considera los aspectos antes señalados, difícilmente podrá ser efectiva.

En resumen, los entrevistados señalan que las metodologías de trabajo participativas, modeladas y particularizadas, de acuerdo a la situación y características de los participantes, inciden en la efectividad de las instancias de formación continua. En la medida que se consideren, favorecerán la

“Yo creo que lo más importante es el **seguimiento y el apoyo** a la implementación. Yo tengo que verificar si el profesor está, no vigilar que esté aplicando lo que nos enseñó, **si no el cómo lo está haciendo y la retroalimentación**”.

(Profesora Curanilahue).

reflexión pedagógica, generando mayor lazo entre los docentes, involucramiento y responsabilización. Esto implica una mayor colaboración una mejor disposición para la adquisición de nuevos aprendizajes, además de la incorporación de nuevas prácticas por parte de los docentes.

Acompañamiento

El acompañamiento es conceptualizado por los profesores y directivos como una forma de “caminar juntos” que permite ir reflexionando a partir de la implementación de los aprendizajes en el aula, donde el que acompaña es visto como un “aliado” más que como un “supervisor”.

Habitualmente, utilizan indistintamente las palabras implementación, seguimiento y acompañamiento para hablar de aspectos similares. En algunos casos es posible apreciar diferentes énfasis relacionados -por ejemplo-,

con la implementación con la etapa en la cual se ejecuta la instancia de formación, el seguimiento a la etapa posterior a la ejecución y/o el acompañamiento.

De los aspectos específicos del acompañamiento se destacan, la importancia del apoyo en la implementación de los aprendizajes, así como también, la responsabilidad institucional que tienen las escuelas en este proceso.

El apoyo en la implementación es el aspecto que, tanto profesores como directivos, consideran fundamental para que una instancia de formación continua sea efectiva. Este aspecto está centrado principalmente en el acompañamiento que deben recibir los participantes de las instancias de formación, de modo que puedan implementar de buena forma los diferentes contenidos y estrategias que han sido previamente abordadas.

De las implicancias positivas que tiene el apoyo, se destaca la

posibilidad que éste ofrece en relación a poder ver cómo se están implementando los contenidos, así como también, el hecho de que favorece la instalación de las prácticas de manera más permanente en el trabajo de los profesores.

Respecto de la verificación de la implementación de los contenidos abordados, se releva el hecho de que en la medida que las instancias de formación consideren el seguimiento continuo, -que implica instalarlo como una práctica permanente y no como una instancia acotada-, se favorecerá tener una mirada certera respecto de cómo se están trabajando en el aula los contenidos.

Esto permite tener una aproximación de cómo efectivamente se desarrolla la bajada al aula, el conocer las dificultades y los desafíos que esto puede implicar para los profesores.

“Yo creo que lo más importante es el seguimiento y el apoyo a la implementación. Yo tengo que verificar si el profesor está, no vigilar que esté aplicando lo que nos enseñó, si no el cómo lo está haciendo y la retroalimentación”.

(Profesora Curanilahue).

Tal como se mencionó anteriormente, para los entrevistados resulta fundamental conocer qué y cómo, -respecto de los contenidos abordados en la instancia de formación-, están aplicando de lo aprendido los profesores.

Cabe destacar también, que para los entrevistados la implementación de las prácticas en las escuelas es un elemento fundamental para poder lograr la efectividad de las instancias de formación. Para que esto suceda, es necesario que las prácticas que se realizan en la escuela, fruto de la participación en una determinada instancia de formación, queden en la escuela, lo que implica que deben permanecer en el tiempo como una forma de trabajo que ha sido asumida por quienes pertenecen al establecimiento.

El segundo aspecto señalado por los docentes consultados es la responsabilidad institucional. Indican que para poder instalar las nuevas prácticas la escuela juega un rol central, ya que éstas deben ser asumidas como un ámbito de interés colectivo, dando cuenta de ciertos requerimientos comunes que van en beneficio del quehacer del establecimiento. En tal sentido, el acompañamiento debe estimular que la escuela juegue un rol protagónico y que asuma el desafío de dar continuidad al trabajo que se ha iniciado previamente en la instancia de formación. De lo contrario, es muy poco probable que se pueda desarrollar un proceso de mejora continua, que permita ir realizando los ajustes necesarios para la buena realización y permanencia en el tiempo de la implementación de las formas de trabajo que se hayan generado a partir de la participación en las instancias de formación.

Este aspecto, según ellos, es importante ya que va más allá de que la participación de los profesores haya sido individual o colectiva, pues,

en cualquier caso, es la escuela como institución la que puede asegurar la continuidad del trabajo realizado.

El acompañamiento que se realiza debe empoderar a la escuela para que ésta de continuidad a los procesos de cambios y mejoras que se generen a partir de la participación en instancias de formación continua.

“El líder, tiene que quedar de alguna manera: no basta decir: ya, mira, nosotros le entregamos esto y ustedes tienen que hacer tal cosa.... Porque si no, ustedes se van y la práctica se va con ustedes”

(Directora Arauco).

En términos generales, y a modo de síntesis, es importante destacar los elementos que debe contener el acompañamiento y que favorecen la buena implementación e instalación de nuevas prácticas. En primer lugar, la observación es el elemento que por esencia permite desarrollar un buen acompañamiento. Tal como se ha planteado previamente, es muy importante complementar el acompañamiento con la retroalimentación y la reflexión.

La retroalimentación permite generar un diálogo con los profesores, entregando información clara y precisa respecto a los aspectos que está desarrollando bien y los ámbitos

en los cuales necesita mejorar, lo que en definitiva implica entregar oportunidades de aprendizaje y de mejora para su quehacer educativo. Muy en línea con este aspecto, la reflexión es lo que permite a los profesores revisar y cuestionar su quehacer para poder mejorar, lo cual debe ser estimulado y guiado por medio del acompañamiento.

En relación con la incidencia del acompañamiento en la efectividad de las instancias de formación, cabe destacar que este aspecto se relaciona principalmente con la apropiación de los nuevos conocimientos por parte de los participantes, con la implementación adecuada de las nuevas estrategias, la alineación institucional respecto de un objetivo compartido y la posibilidad de mejora permanente.

Competencias de los formadores

Los entrevistados señalan que los formadores son fundamentales para el desarrollo adecuado de las instancias de formación continua. El hecho que los participantes puedan adquirir nuevos conocimientos, herramientas y habilidades depende en parte del trabajo que los formadores realicen. A juicio de los profesores y directivos, los buenos formadores son quienes tienen competencias técnicas y sociales, y son capaces de lograr un equilibrio entre ambas competencias, de modo de poder priorizar una u otra dependiendo de la situación de formación en la cual se encuentren, o de los requerimientos de los participantes.

Las competencias técnicas que requieren tener los formadores

de formadores están relacionadas con tres aspectos esenciales para su buen desempeño: manejo de los contenidos, la forma en la cual entregan los contenidos, y experiencia en relación a la temática que está trabajando.

El manejo de contenidos se refiere a que estos profesionales deben tener un muy buen manejo del tema que están trabajando, lo cual implica disponer de conocimientos generales y específicos, lo que se evidencia en la especialización disciplinar que tienen para abordar una temática específica. Deben ser personas que puedan aportar nuevos elementos a quienes están participando en la instancia de formación, lo que implica estar actualizados y conocer distintas perspectivas respecto de éste.

Estos profesionales deben tener un muy buen manejo del tema que están trabajando, lo cual implica **disponer de conocimientos generales y específicos**, lo que se evidencia en la **especialización disciplinar que tienen para abordar una temática específica**.

En segundo lugar, ellos destacan que los buenos formadores no solamente son quienes tienen un dominio del tema, sino que también pueden comunicar de buena forma los conocimientos que manejan sobre éste, es decir, que tengan un buen dominio didáctico para poder comunicar estos conocimientos. Se valora especialmente a quienes realizan sus actividades de formación de manera lúdica y entretenida. Este aspecto refiere principalmente a que deben ser personas que sepan enseñar.

Finalmente, la experiencia de los formadores, también se considera como uno de los aspectos fundamentales para el logro de la efectividad. Específicamente, se requiere que hayan realizado previamente instancias de formación con otros docentes, con distintas características y en diferentes contextos, así como también que hayan tenido experiencias de trabajo con grupos de profesores. Desde esta perspectiva, se valora a los formadores que hablan desde sus experiencias, desde la práctica, lo que implica que son personas que están con “los pies en el barro” y, por lo tanto, sus conocimientos son también resultado de su propio quehacer, lo cual significa un gran aporte para los profesores participantes de una instancia de formación.

En cuanto a las competencias sociales que deben tener los formadores de formadores, destacan principalmente el hecho que sean cercanos y con capacidad de escucha y motivadores.

La cercanía se refiere a que deben ser personas accesibles

“... yo creo que la persona que dicta los cursos tiene primero que todo, manejar el tema. O sea, para mí no va a ser motivante escuchar a alguien que yo crea que sabe lo mismo o, menos que yo”.

(Profesora Curanilahue).

y que inspiren confianza en los participantes, para que estos puedan acercarse, hacerles preguntas en caso que lo requieran. Los formadores cercanos también son capaces de recoger los saberes de los profesores participantes, aprender de ellos e integrarlos en la actividad formativa, por lo tanto, la figura que tienen de éstos es más cercana a un “par” que les puede aportar, más que a un catedrático o una persona muy docta que se encuentra arriba de un pedestal y que es inalcanzable.

En línea con el tema de la cercanía, los formadores deben tener capacidad de escucha, de modo que entregan oportunidades de aprendizaje a todos quienes participan en una instancia de formación, y no solo los que por

características personales se atreven a preguntar más. La capacidad de escucha implica dar el tiempo y el espacio para hacer participar a las distintas personas involucradas, especialmente a los que son más tímidos.

Finalmente, la capacidad de motivación también es un aspecto central de las competencias sociales que debe tener el formador según los entrevistados, pues debe ser una persona capaz de generar entusiasmo e interés en los participantes, que en alguna medida despierte en ellos la curiosidad y la necesidad de poder llevar a la práctica los contenidos que se están abordando.

“... tienen que llegar al grupo, tienen que tener un carisma apropiado, no sé, no ser tan, cómo le llamábamos antes nosotros, catedráticos”.

UTP Arauco).

El manejo de las competencias de los formadores, tanto técnicas como sociales es fundamental para la efectividad de las instancias de formación continua ya que estas favorecen la motivación, entusiasmo, credibilidad en ellos, lo que se traduce en una mejor disposición para el aprendizaje por parte de los participantes. De esta forma se favorecen las posibilidades de

adquirir nuevos conocimientos, y existe una mayor probabilidad de que estos sean incorporados en su trabajo educativo.

Pertinencia

En relación a la pertinencia, los profesores y directivos señalan que para la efectividad de las instancias de formación continua docente es fundamental considerar el contexto en el cual se desarrollan, y las necesidades y requerimientos que los participantes tienen en relación a este tipo de instancias. Por otra parte, señalan que es importante destacar el valor que se le asigna al diagnóstico para el diseño e implementación de las instancias de formación, pues este es visto como un instrumento que permite contar con información de la situación en que cual se encuentran los participantes, lo cual potencia y favorece la mayor pertinencia.

Considerar y adecuar la formación continua al contexto implica tener en cuenta la situación en la cual se desarrolla una instancia de formación continua. Esta tiene directa relación con las características de los participantes, así como también, de las escuelas a las cuales pertenecen los participantes de dicha instancia.

Al momento de implementar una instancia de formación es importante considerar algunos aspectos, como, por ejemplo, las características de establecimientos a los cuales pertenecen los participantes, los recursos disponibles, y las posibilidades existentes para poder desarrollar una práctica específica o determinadas innovaciones en el quehacer docente.

Entre las características de los

establecimientos, se destaca entre los entrevistados la importancia de considerar el trabajo en establecimientos rurales, los que requieren consideraciones específicas para aplicar contenidos que se abordan en las instancias de formación. En este contexto, una instancia de formación no puede ser homogénea o estándar, pues se tiene que adecuar a las distintas condiciones para que pueda ser efectiva. A modo de ejemplo señalan que en las escuelas rurales la composición de los cursos es muy diferente a los establecimientos urbanos, en muchos casos existen cursos con un número reducido de alumnos o cursos combinados (más de un nivel educativo en un mismo grupo), y condiciones particulares de los profesores que ahí participan, como por ejemplo las pocas posibilidades de interacción entre colegas.

Todos estos elementos, sumados a otros como el distinto nivel de conocimientos iniciales sobre una determinada temática a abordar por parte de los docentes, o las características de las comunas donde se encuentran los profesores participantes, son aspectos del contexto muy relevantes que requieren ser considerados en la instancia de formación, tanto en el diseño como en su implementación.

La pertinencia de los programas de formación continua también depende para ellos, en parte, del hecho de que éstos consideren las necesidades y requerimientos de los propios participantes, las cuales podemos diferenciar entre necesidades colectivas, -referidas al quehacer del establecimiento-, y necesidades

“... la realidad en la escuela rural es súper distintas a la realidad de las escuelas urbanas. De partida, tenemos cursos combinados, los niños son distintos, vienen de ambientes socioculturales muy diferentes a los del sector urbano, así que bueno..., ahí siempre la queja de que nunca el perfeccionamiento ha sido muy pertinente”.

(Profesor Arauco)

individuales de los participantes de las instancias de formación.

Respecto a las necesidades de la escuela que deben abordar las instancias de formación continua, éstas se refieren principalmente a cómo poder suplir algunas deficiencias existentes o contar con herramientas para potenciar los ámbitos de interés que como

institución han definido necesario de desarrollar.

En el caso de las necesidades individuales de los participantes, éstas se relacionan con ciertas áreas temáticas o asignaturas que necesitan ser cubiertas, así como también, con ámbitos específicos de su desarrollo profesional en el que consideran importante profundizar.

Desde esta perspectiva, para la efectividad de las instancias de formación continua señalan que es importante que estas no sean “cerradas”. Se valora no tener todos los aspectos a trabajar previamente definidos, de manera que los participantes puedan tener algún nivel de incidencia en aspectos referidos con su desarrollo. Para esto consideran importante la flexibilidad en el diseño de las instancias de formación, de modo que permita ir recogiendo los requerimientos que sean más pertinente a las necesidades de los participantes. Esto, genera una mayor motivación e interés, ya que perciben que de esta forma será de mayor utilidad, lo que implica una posibilidad real de que sea un aporte para el desarrollo de su labor educativa.

Es importante relevar el concepto de “utilidad” que desde su mirada deben tener las instancias de formación para los profesores, lo cual se ve determinado por el nivel de pertinencia que ésta pueda tener. En la medida que esta sea más pertinente, mayor será la utilidad y significará un aporte real a su quehacer.

Por otra parte, es importante destacar la importancia que tiene

*“... lo que nosotros planteábamos como perfeccionamiento o capacitación, era que fuera en función a lo que nosotros necesitábamos acá en el interior. Nosotros planteamos el área o la temática que necesitábamos”.
(UTP Curanilahue).*

el diagnóstico como herramienta que favorece la pertinencia de las instancias de formación continua. Este permite recoger información y construir una panorámica de la situación existente, tanto en relación con el contexto en el cual se desarrollará la formación, así como también, con los requerimientos específicos de los participantes. De esta manera, señalan que se facilita el diseño y adecuación del proceso formativo, de modo que considere y de respuesta a estos aspectos que para los profesores y directivos son fundamentales.

La importancia que tiene la pertinencia respecto de la efectividad de las instancias de formación para los entrevistados, está dada por el hecho de que; en la medida que se consideren los dos aspectos señalados anteriormente, se generará una mayor motivación por participar, por lo tanto, habrá una mejor disposición hacia el aprendizaje y un mayor compromiso e involucramiento con la instancia de formación en la cual se encuentra participando. En la medida que la formación les haga más sentido a los participantes, se sentirán más parte del proceso. La mejor predisposición en los participantes se traduce también, en una menor resistencia al cambio, lo cual implica que están más dispuestos a aplicar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos. Por lo mismo, tienen una mayor probabilidad de seguir trabajando con estas estrategias y no abandonarlas una vez finalizada la instancia de formación.

Por otra parte respecto de las características más relevantes del programa, al consultar por medio del cuestionario, es posible observar una dispersión en las respuestas entregadas, lo cual indica que, tanto profesores como directivos, valoran diversos aspectos que, a su juicio, hacen de una instancia de formación más satisfactoria.

Si consideramos los aspectos que son mencionados por un mayor porcentaje de los consultados, en el caso de los profesores destacan cinco aspectos, y seis en el caso de los directores. Estos aspectos, son coincidentes, a excepción de “la

Gráfico 5: Características de programas percibidas como más relevantes.



integración de contenidos teóricos y prácticos”, que es mencionado en mayor medida entre los directivos.

Entre los profesores, el mayor porcentaje de ellos (22%) considera que el “trabajo colaborativo” es el aspecto más relevante para valorar como más satisfactoria una instancia de formación continua. En segundo lugar, señalan “la forma de trabajo implementado” y “el apoyo a la implementación” (17% y 16% respectivamente), y en menor medida, destacan “los conocimientos y competencias de los

formadores”, junto a “la adecuación a sus necesidades”.

Entre los directivos, la instancia de formación más satisfactoria está dada principalmente por el hecho de que tenga “apoyo a la implementación” (23%). En segundo lugar, destacan “la forma de trabajo implementada”, y en tercer lugar “la adecuación a las necesidades” de los profesores participantes. En menor medida mencionan “los conocimientos y competencias de los formadores”, “el trabajo colaborativo” y “la integración de contenidos teóricos y prácticos”.

De los aspectos más relevantes, tanto para profesores como directivos, podemos destacar que se aprecian diferencias respecto del “trabajo colaborativo”, ya que es el aspecto más importante para los profesores y uno de los menos importantes para los directivos. En relación al “el apoyo a la implementación” y “la forma de trabajo implementado”, se aprecian más coincidencias en cuanto a la valoración de estos, pues son mencionados en primer y segundo lugar por los directivos, y en segundo lugar por los profesores.

b. Características de contexto

Motivación

De acuerdo a sus apreciaciones, la motivación de los participantes de las instancias de formación continua, es un aspecto fundamental para el logro de la efectividad de este tipo de instancias.

Los profesores y directivos consultados consideran importante cuando existe una motivación intrínseca por parte de los participantes, lo cual implica que la decisión de participar se ha hecho en forma voluntaria, lo que

le asigna un importante valor. Esto se manifiesta, a través de un mayor nivel de compromiso por parte de los profesores, pues al asistir voluntariamente y tener conciencia del valor que ésta implica generar, una mejor disposición para el aprendizaje, mayor probabilidad de aplicar los aprendizajes adquiridos y, por lo tanto, en tener mayores logros a partir de estos aprendizajes.

Si bien señalan que es posible visualizar la motivación intrínseca en buena parte de los profesores que participan en instancias de formación continua, existen también docentes

que asisten no por iniciativa o interés personal, sino porque “otros” han tomado la decisión y han estimado necesaria su participación, lo cual genera una disposición distinta al asumirlas, lo cual podemos caracterizar como motivación por convencimiento.

Tanto profesores como directivos consultados coinciden en la necesidad de estimular la motivación en los profesores por participar en instancias de formación continua a través del convencimiento o la persuasión respecto a la posibilidad que este tipo de instancias les puede

“cuando uno va es porque realmente le gusta y quiere. Porque tienes ganas de instalar en la sala de clases lo aprendido, porque quiere cambios profundos en sus niños y no quiere seguir con lo mismo”.

(Profesora Arauco)

ofrecer. En tal sentido se destaca el hecho que, para los profesores, la formación continua es una necesidad que va a significar un aporte, una ayuda para afrontar de mejor manera, diversas dificultades que se presentan en su trabajo cotidiano, así como también, para ir mejorando su quehacer en forma permanente.

Desde esta lógica, los entrevistados señalan que no es posible pensar en desarrollar una instancia de formación continua sin que sus participantes estén convencidos de la importancia y de los beneficios que esto les puede significar. De lo contrario es posible que los recursos que se generen no sean aprovechados y, por lo tanto, la instancia tenga poca utilidad transformándose en un espacio de formación no efectivo. Para esto es muy importante considerar que los profesores realicen una evaluación "costo-beneficio", de manera que puedan tener más claridad en relación a lo que les va a implicar a ellos (cuánto es lo que tienen que invertir y qué esfuerzos tienen que realizar), para qué les va a servir y en qué medida les puede aportar.

Por otra parte, es importante considerar los distintos aspectos que favorecen la motivación de los profesores por participar en una instancia de formación continua, lo cual se relaciona con las características señaladas anteriormente y que inciden en la efectividad de éstas.

Entre los aspectos que favorecen la motivación, los profesores y directivos destacan:

- Las etapas de desarrollo profesional, pues las expectativas e intereses que puede generar una instancia son muy diferentes según si un profesor se ha integrado recientemente al sistema o está en cercano a su jubilación.
- La utilidad de los contenidos abordados, de modo que en términos de expectativas puedan significar un aporte a su trabajo.

"... antes de embarcarnos en alguna cosa, tenemos que estar todos convencidos de que lo que vamos a hacer, lo necesitamos, nos sirve y nos va a ayudar y vamos a comprometernos en este tema"

(Directora Arauco).



“... la responsabilidad de poder seguir y continuar con eso independientemente que el programa desaparezca, ...es de la escuela... de la gente que lleva la gestión de la escuela”.

(Docente Curanilahue)

- El apoyo de la escuela, en relación con las facilidades y disponibilidad de tiempo para su participación, y
- Las metas compartidas de manera que la escuela se puede ver favorecida por la instancia de participación.

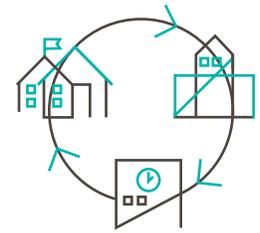
Liderazgo directivo

Según los entrevistados, el liderazgo de los directivos es otra de las características fundamentales para lograr que una instancia de formación continua sea efectiva, ya que independiente de que la instancia esté focalizada en los profesores, los directivos juegan un rol central en su desarrollo e implementación, lo que tiene implicancias principalmente en la sustentabilidad de lo abordado, así como también, en la institucionalización de los aspectos trabajados. Esto implica, que sean incorporados por la escuela, y no

queden como situaciones puntuales o iniciativas particulares de formación.

En esta línea señalan que los directivos deben tener un protagonismo en la realización de las instancias de formación, lo cual se relaciona con conocer el proceso que se llevará a cabo, así como también, el monitoreo de la transferencia de los contenidos abordados.

A pesar de que los directivos de un establecimiento no sean participantes directos de las instancias de formación continua, es fundamental que conozcan de qué trata, es decir que cuenten con información. Esto implica estar al tanto de los objetivos, conocer los aspectos que se abordan, así como también aspectos referidos al ámbito metodológico, organización y forma de trabajo. En la medida que los directivos cuenten con esta



información, tendrán los elementos necesarios para evaluar si la instancia de formación responde a los requerimientos que la escuela visualiza para los profesores de su establecimiento, y en qué medida puede significar un aporte.

Este requerimiento es parte del rol pedagógico que deben cumplir los directivos. Si ellos se involucran, ya sea diseñando o conociendo y evaluando la participación en una instancia de formación, será posible establecer una mejor relación entre directivos y profesores, y estos últimos se podrán sentir parte del proceso y no lo vean como hecho aislado e independiente respecto de su labor profesional. Por el contrario, se debe proyectar para integrar al quehacer del establecimiento.

Para los entrevistados, los directivos también juegan un rol fundamental en el monitoreo de la transferencia de los contenidos que han sido abordados en una instancia de formación continua. En tal sentido, la escuela es la responsable de dar continuidad a los contenidos y temáticas abordadas, razón por lo cual debe generar las condiciones y asegurar la transferencia de los contenidos o estrategias.

Los directivos de los establecimientos, además de facilitar las condiciones para la transferencia de lo trabajado, deben acompañar a los profesores en este proceso incorporando al quehacer del establecimiento, a través de la

planificación del trabajo, de modo que sea asumido como parte del proyecto escuela, y no como una actividad puntual o aislada. Esto debe ir acompañado de metas específicas, como una manera de poder observar el proceso y realizar las evaluaciones pertinentes, de modo de saber si el trabajo que se está realizando tiene algún impacto en los alumnos.

“Es que el director siempre tiene que estar en los equipos, aunque no los lidere, siempre tiene que estar porque de lo contrario..., el profesor tiene que sentir que uno es parte de y que no es solamente administrativo

(Director Constitución).

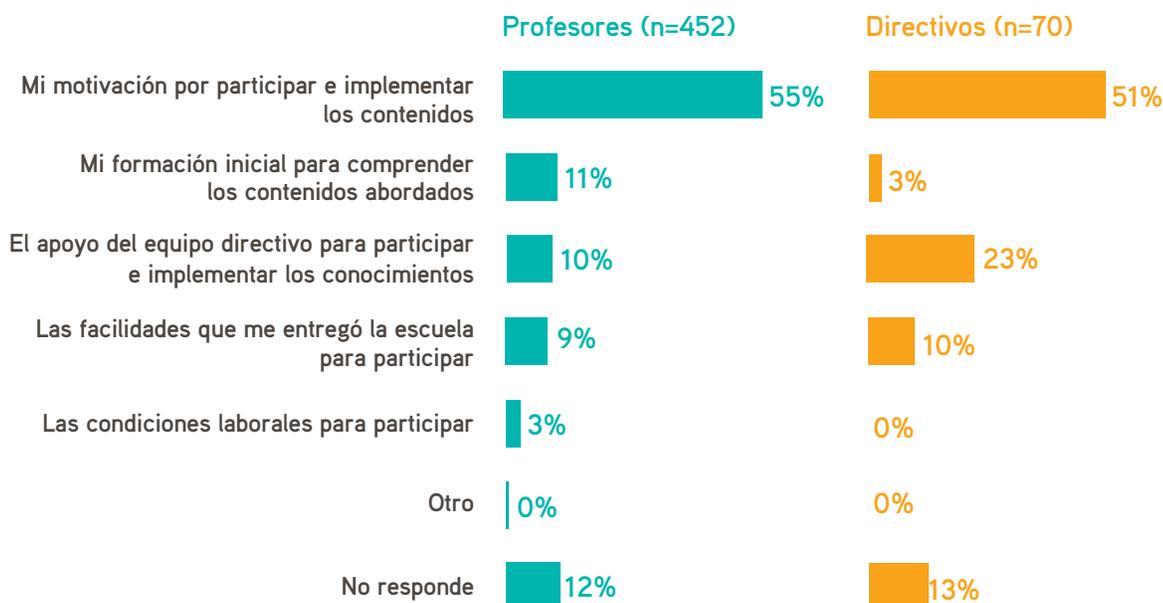
En la medida que los directivos de los establecimientos estén involucrados en las instancias de formación, y que aseguren la transferencia de los aprendizajes al trabajo diario, favorecerán la sustentabilidad de los cambios que se incorporen, lo que implicará

favorecer la efectividad de las instancias de formación en la cual participen los profesores.

Por otra parte en relación a las características del contexto, “la motivación” de los participantes es el aspecto más relevante para

valorar una instancia de formación como más satisfactoria. Al observar los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, este señala que poco más de la mitad de los profesores y los directivos consultados señalan este aspecto en primer lugar.

Gráfico 6: Características de Contexto más relevantes

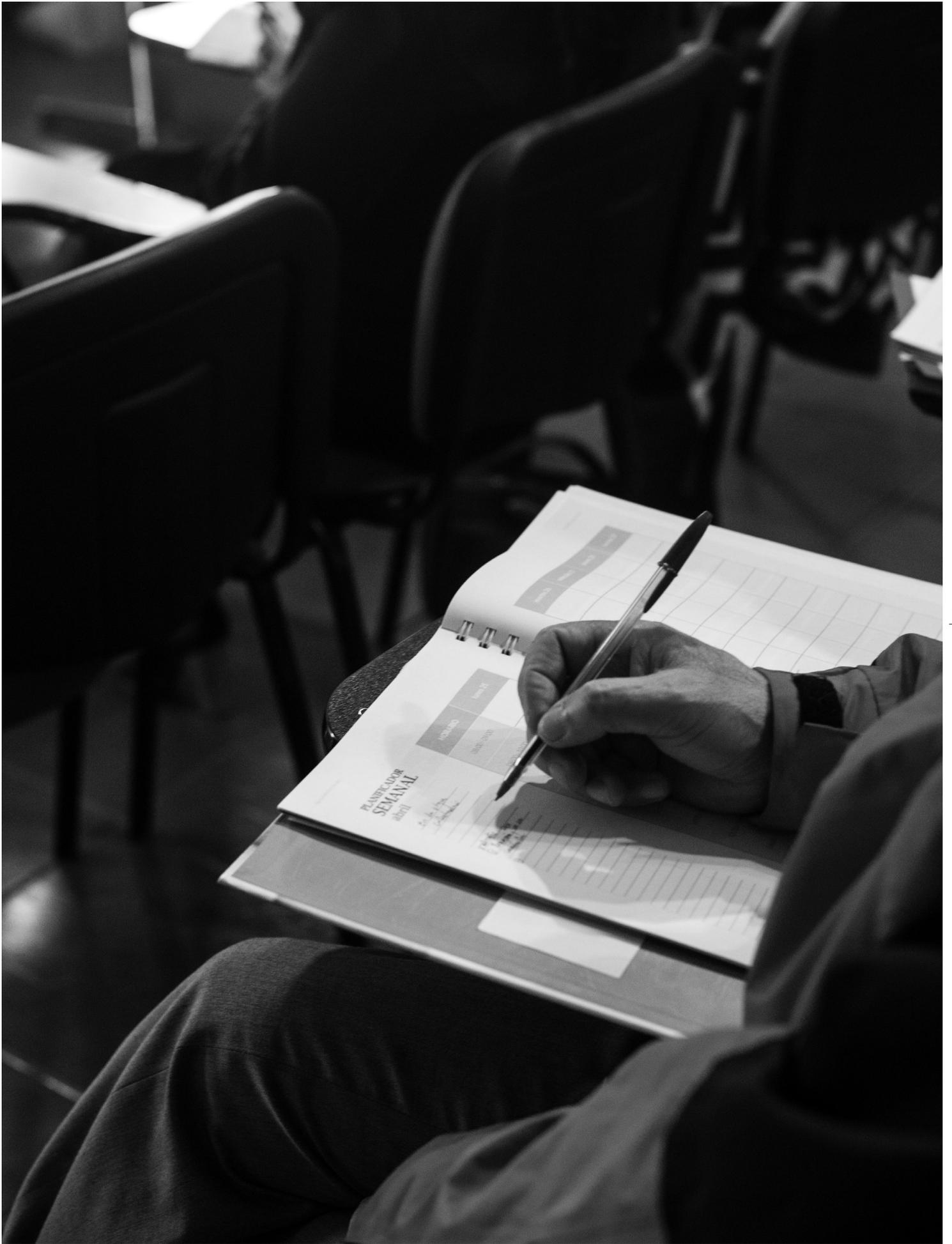


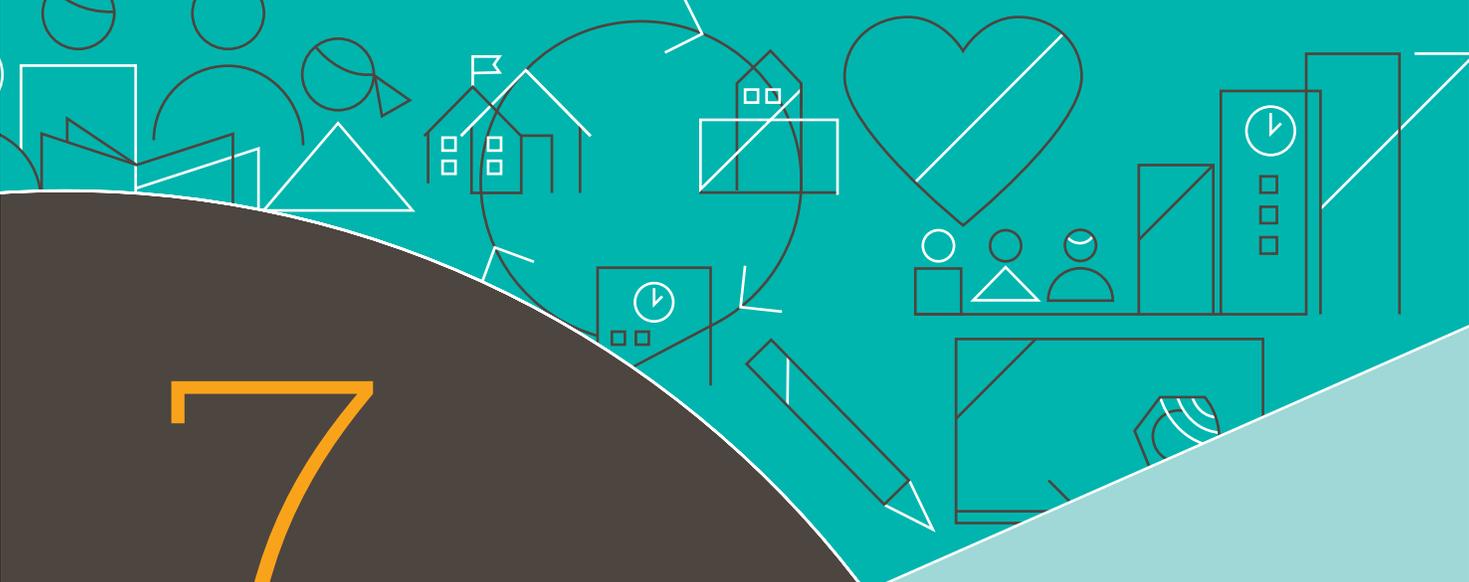
En menor porcentaje, los profesores destacan aspectos como “la formación inicial para comprender los contenidos abordados”, “el apoyo del equipo directivo para participar e implementar los conocimientos” y “las facilidades que les entregó la escuela” para participar en la

instancia de formación, aspectos que son mencionados por un 11% o un menor porcentaje de los profesores.

En el caso de los directivos, uno de cada cuatro (23%) destaca “el apoyo del equipo directivo para participar e implementar los conocimientos” como una

característica relevante de las instancias más satisfactorias, y en menor medida también señalan “las facilidades que la escuela le entregó a los profesores para participar” (10%).





7

Para que las instancias de formación continua sean efectivas es **fundamental que sean abiertas, flexibles y donde quienes participan puedan aportar a su desarrollo y mejora**, de modo que se apropien de ellas y puedan favorecer los aportes para su trabajo.

Conclusiones



A partir de los distintos análisis realizados en relación a la percepción que tienen los profesores y directivos respecto de las instancias de formación continua de profesores, es posible relevar algunas consideraciones importantes referidas a aspectos generales de estas instancias, y otras en relación a las características de efectividad de éstas.

1. Cuando los profesores participan en una instancia de formación continua, tanto ellos como los directivos de sus establecimientos esperan que estas instancias les entreguen oportunidades de crecimiento profesional, lo que implica que les permita contar con más conocimientos, estrategias y competencias, lo que a su vez podría involucrar cambios en las prácticas docentes, especialmente desde la mirada de los directivos, y mayores aprendizajes en los alumnos, desde la mirada de los profesores.

2. La gran mayoría de los profesores ha participado en instancias de formación continua y éstas han cumplido con las expectativas de los propios profesores, así como también la de los directivos de sus establecimientos. Esos últimos señalan sentirse satisfechos con la participación de los profesores en este tipo de instancias, valorando principalmente los resultados positivos obtenidos en los profesores participantes, principalmente en relación con la adquisición de nuevos aprendizajes, así como también la mejora en sus prácticas pedagógicas.

3. En términos generales es posible señalar que existen apreciaciones similares entre directivos y profesores respecto de las instancias de formación

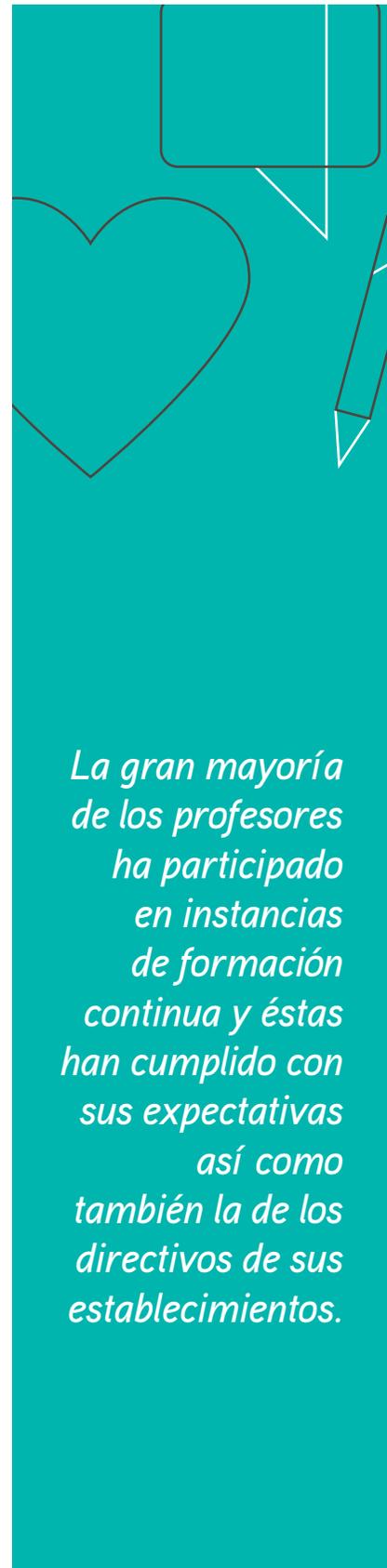
continua en la cual han participado estos últimos, sin embargo, se aprecian diferencias en algunos aspectos específicos como, por ejemplo las expectativas, la satisfacción y la caracterización de los tipos de instancias de formación continua que han sido más satisfactorias.

Respecto de las expectativas, mientras que los profesores ponen un mayor énfasis en poder mejorar las competencias para lograr aprendizajes en los alumnos, los directivos esperan que con la participación en este tipo de instancias los profesores puedan contar con nuevas herramientas que les permitan cambiar sus prácticas de trabajo docente.

Por otra parte, si bien tanto profesores como directivos manifiestan sentirse satisfechos con la participación de los docentes en instancias de formación continua, los profesores que han participado en estas instancias se manifiestan más satisfechos que lo que los directivos señalan respecto de la participación de los profesores.

A juicio de los profesores los tipos de instancias de formación continua que les ha resultado más satisfactorias, han sido las realizadas por universidades en las que han participado por iniciativa propia. En el caso de los directivos, las instancias de formación más satisfactorias para ellos y en las cuales han participado los profesores de sus establecimientos, son las realizadas por ATE (Instituciones de Asistencia Técnica Educativa). En este caso, la participación ha sido definida desde la escuela, y han participado todos los profesores de su establecimiento.

Por otra parte, cabe destacar que existe coincidencia entre los



La gran mayoría de los profesores ha participado en instancias de formación continua y éstas han cumplido con sus expectativas así como también la de los directivos de sus establecimientos.

profesores participantes y los directivos en cuanto a que las instancias de formación continua más satisfactorias en las que han participado los profesores son las que se han realizado en forma presencial.

4. En relación a cómo se entienda la efectividad por parte de profesores y directivos, se destaca que una instancia de formación continua es percibida como efectiva cuando ha logrado uno o más de los siguientes resultados: aprendizajes de los participantes, transferencia de los aprendizajes adquiridos al aula, o resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Cabe destacar, que es posible identificar distintos niveles de efectividad, pues existen diversas miradas para entender la efectividad de una instancia de formación continua, ya que para algunos de los consultados es posible definirla como efectiva cuando cumple con alguno de los tres aspectos señalados previamente, como por ejemplo, lograr aprendizaje en los profesores. Sin embargo una instancia de formación es efectiva cuando además del aprendizaje de los profesores ésta permite lograr transferencia al aula de esos aprendizajes adquiridos o incluso a consecuencia de estos dos aspectos, es posible ver resultados en los aprendizajes de los alumnos.

5. Respecto de las características que hacen efectiva una instancia de formación continua, es importante señalar que desde el marco teórico es posible distinguir entre características de programa y características del contexto. Entre las características de programas se diferencian las estructurales, referidas a aspectos del diseño, y las principales, referidas a la experiencia de formación. Desde

Desde la percepción de los profesores y directivos participantes en el estudio, las características más relevantes para que una instancia de formación sea efectiva, son las características de programa, y entre ellas las referidas a la experiencia de las instancias de formación.

la percepción de los profesores y directivos participantes en el estudio, las características más relevantes para que una instancia de formación sea efectiva, son las características de programa, y entre ellas las referidas a la experiencia de las instancias de formación (características principales). Asimismo, no aparecen como relevantes, desde la opinión de los sujetos de estudio, algunas características que se destacan en la literatura como los contenidos que son abordados en la formación, o aspectos referidos con la duración, lugar de realización o tipo de instancia de formación (individual/colectiva).

Entre las características del contexto, es posible diferenciar las referidas a los participantes, a las escuelas y al sistema educativo. Y

es importante destacar que las dos características que destacan los profesores y directivos una de ellas está referida con los participantes (motivación) y otra con la escuela (liderazgo directivo).

6. Existen siete características fundamentales para que una instancia de formación continua sea efectiva.

Entre ellas destacan: trabajo colaborativo, la metodología de trabajo que se utilice en la realización de la instancia de formación, la pertinencia para los participantes de las temáticas que se aborden, las competencias de los formadores que están realizando la formación, y el acompañamiento que se entregue a los profesores participantes en la implementación de los contenidos trabajados.

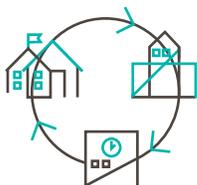
Del contexto: las características relevantes son la motivación de los profesores por participar en dichas instancias (lo cual se puede dar desde antes del inicio de estas y considerando también la implementación de los aprendizajes), y el liderazgo directivo el que incide principalmente en la implementación y sustentabilidad de los nuevos conocimientos adquiridos.

Cabe destacar que si bien estas características son dadas en función del contexto en el cual se desarrolla la instancia de formación, tanto la motivación de los participantes como el liderazgo directivo son susceptibles de modificación, esto implica que, si se generan acciones específicas, es posible modificarlas de modo que generen un mayor aporte para la instancia de formación.

7. En consideración a los distintos aspectos señalados, es importante destacar que para que las instancias de formación continua sean efectivas es fundamental que sean abiertas,

flexibles y participativas, donde quienes participan puedan aportar a su desarrollo y mejora, de modo que se apropien de ellas y puedan favorecer los aportes para su trabajo.

Para esto es importante la flexibilidad en el diseño de las instancias de formación, de modo que permita ir recogiendo los requerimientos que sean más pertinentes a las necesidades de los participantes. Esto, genera una mayor motivación e interés, ya que perciben que de esta forma será de mayor utilidad, lo que implica una posibilidad real de que



sea un aporte para el desarrollo de su labor educativa.

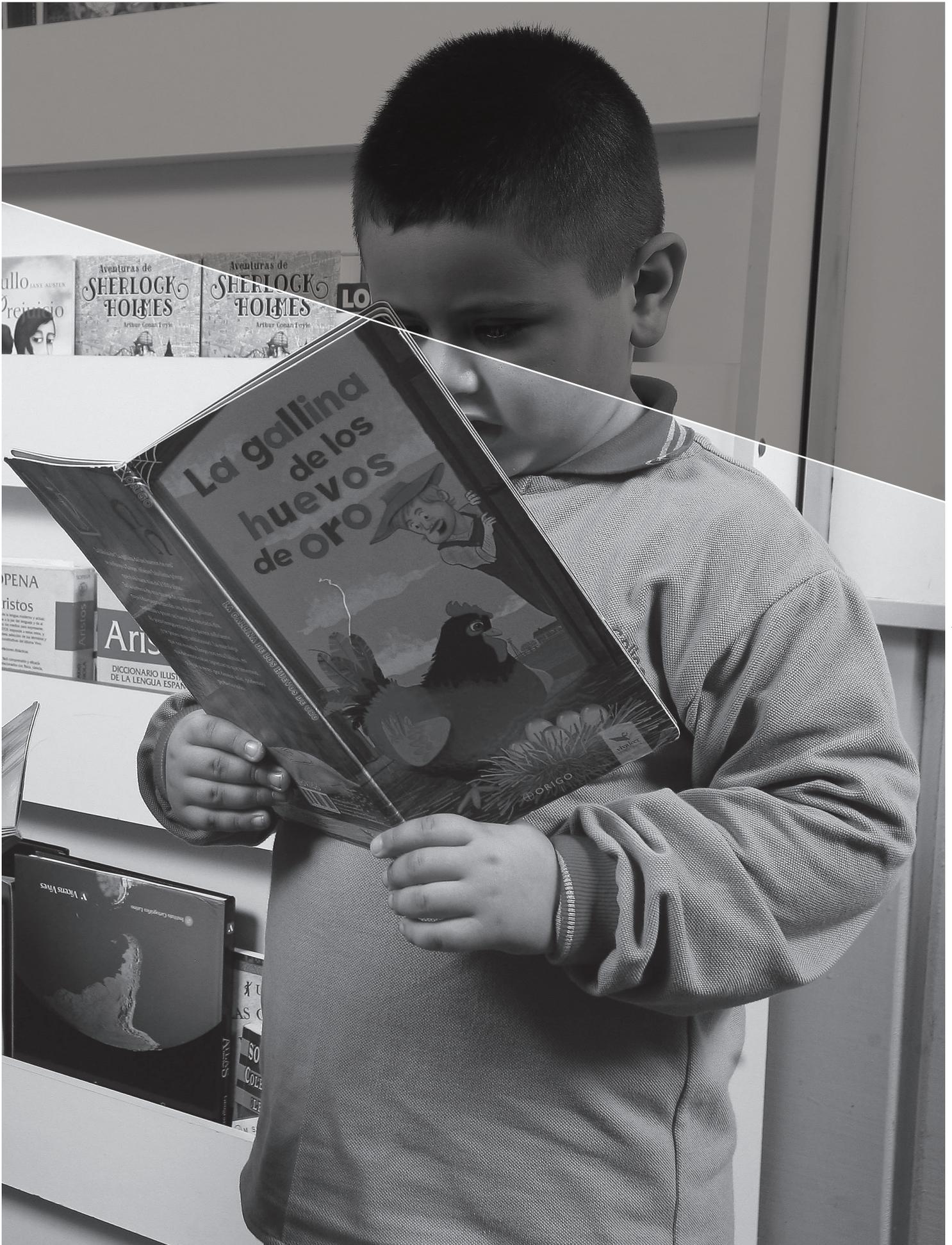
8. A partir de la experiencia del trabajo de Fundación Educacional Arauco y en consideración a los resultados del presente estudio es importante:

- Considerar los distintos contextos y realidades en los cuales se desarrollan las instancias de formación continua y la necesidad de que el diseño e implementación de este tipo de instancias consideren estos aspectos.
- La formación continua debe estar al servicio de los requerimientos de los participantes y debe ser en respuesta a los esfuerzos que realizan los profesores y equipos directivos de las distintas comunas por desarrollar un mejor trabajo pedagógico. De este modo, es necesario que la formación continua les permita mejorar sus prácticas de modo de obtener mejores resultados educativos.
- La formación continua debe ser vista como una oportunidad de que la escuela en su conjunto se fortalezca, de modo de que más allá de una instancia particular debe ser instancia colectiva, abordando los intereses y necesidades del establecimiento.
- Es importante considerar que lo más valorado por los profesores y directivos de las instancias de formación continua está centrado en los aprendizajes de los participantes y los cambios en las prácticas, lo que da cuenta de que el foco está centrado principalmente en la “enseñanza”. Queda como desafío para el desarrollo de las instancias de formación continua poner un mayor foco en el “aprendizaje” de los alumnos, de modo de intencionar en mayor medida y de forma más explícita el logro de resultados educativos.

creemos
en los
profesores



Bibliografía



Bibliografía

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.** (s/f) Estudio de la percepción del profesorado sobre la formación permanente. Informe ejecutivo. Consultado el 20 de marzo de 2015: file:///C:/Users/gbedwell/Downloads/estudio%20formaci%C3%B3n%20permanente%20(4).pdf
- Agifodent (2014).** Formación Continua. Consultado el 23 de septiembre de 2014: http://www.agifodent.es/index.php?option=com_
- Ávalos, B. (2001).** El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. (Resumen). PREAL. Noviembre 2001 - Año 3 / N°10.
- Ávalos, B. (2002).** La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones (pp. 35-57). En Formación Docente: Un aporte a la discusión. La Experiencia de Algunos Países. Unesco.
- 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, N° 2, pp. 77-99.
- Ávalos, B. (2013).** La profesión docente en Chile. Una visión de conjunto (p.207-229), en Avalos, ¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2014).** El mejoramiento de nuestra práctica docente en comunidades de aprendizaje. Presentación realizada en el Seminario El Valor de la Formación Continua Docente. Fundación Educacional Arauco, Talca, noviembre.
- Ávalos, B. (2017).** El Desarrollo Profesional de los Docentes: Lo que todo directivo debe saber. 10ª Conferencia Online CEDLE (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo).
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008).** ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? Documento PREAL N° 41. Consultado el 17 de diciembre de 2015: file:///C:/Users/gbedwell/Downloads/documento_preal41%20(1).pdf.
- Beca, C. (2006).** Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos (p.19-31), en Mireya Arellano Baxmann Ana María Cerda Taverne (editoras), Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos, en formación continua de docente: un camino para compartir. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Beca, C., Montt, P., Sotomayor, C., García Huidobro, J.E., y Walker, H. (2006).** Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación. Serie Bicentenario.
- Bellei, C. y González, C. (2010).** La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J.P. Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia. Ocho libros.
- Biencinto, C. (2003).** Evaluación del impacto de la formación continua en el ámbito sanitario: diseño y especificación de un modelo casual. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Bustamente y Donoso (2006).** Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de 'acción positiva'. Educacao e Pesquisa, Sao Paulo, v.32, n.2, p.293-310.
- Dipres (2010).** Minuta ejecutiva Evaluación de Impacto Programas Ministerio de Educación Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- EduGlobal (2016).** Resultados 3er Censo Docente. Formación Continua: ¿Responde a las necesidades y expectativas de los docentes?
- El Plan Maestro (2014).** Principios y propuestas de El Plan Maestro.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012).** La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n°1, pp.297-322.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Suk Yoon, K. (2001).** What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, Vol. 38, N° 4 (Winter, 2001), pp.915-945.
- Guajardo, G. y Abusleme, M.T. (Editores) (2013).** El maltrato hacia las personas mayores en la Región Metropolitana, Chile. Investigación cualitativa en vejez y envejecimiento. Servicio Nacional del Adulto Mayor. Colección estudios.
- Guerra, P. (2008).** Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. Revista Iberoamericana de Educación N° 45/1 – enero de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Imbernón, F. (2002).** Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. Educar 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2014).** Nuevos desafíos de la formación permanente de los docentes. Presentación IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Buenos Aires, diciembre de 2014.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005).** Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student

outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10).

Massot, I., Dorio, I, y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. (Capítulo 11), en Bisquerra, R. (Coordinador) "Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.

Medrano, C. y Vailant, D. (2009). (Coordinadoras). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie Profesión Docente. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.

Ministerio de Educación – CPEIP, (2017). Estructura de las asignaciones contempladas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Consultado el 3 de noviembre de 2017 en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/Estructura-asignaciones.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2014). Informe Español Talis 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje.

Miranda, C. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista de Estudios Pedagógicos*, Nº 1: 63-78.

Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S. y Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: Factores que indican en su impacto. *Revista de Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), 135-151.

Morales, M. y Marín, O. (2011). La formación continua en las unidades de información: el caso de la Biblioteca José Figueres Ferrer del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). *Revista E-Ciencias de la Información*. 1(1), 1-10.

Murillo, J. (2004). Técnicas de Recogidas de Datos I: Cuestionarios y Escalas de Actitudes. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Facultad de Formación de Profesorado y Educación. (Edición Electrónica). Disponible: www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Ap_Instrumentos.doc.

Nandamuri, P. P., & Rao, K. V. (2012). An Analysis of the Impact of Professional Training on the Performance of Teachers. *IUP Journal Of Soft Skills*, 6(3), 20-27.

Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy Of Management Review*, 11(4), 736-749.

Núñez, I. (1998). La formación continua de profesores en el centro de trabajo. En: Una educación con calidad y equidad, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos Para la educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, 1998; pp. 169-190.

Orealc/Unesco (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.

Rockoff, J. y Speroni, C. (2011). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City. *Revista Labour Economics* 18, pp. 687-696.

Suau, J. (2007). Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida.

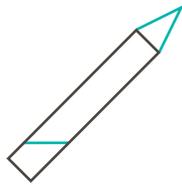
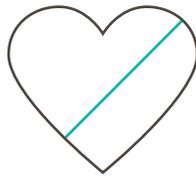
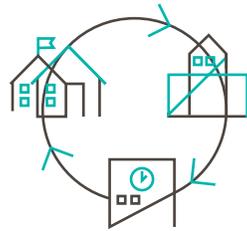
Tejeda, J. y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°58 (3) pp.1-14.

Unesco (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Veas, J. (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley Nº 20.903. Ministerio de Educación, CPEIP.

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Unesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores (pp.89-114). *Revista Páginas de Educación* Volumen 6. Número 1. Montevideo, enero-junio.



creemos
en los
profesores

