

# Desarrollo profesional Reflexiones de cara a la carrera docente

---

por **Juan Eduardo  
García-Huidobro S.**

Doctor en Ciencias de la Educación y en Filosofía. Magíster en Política Educativa. Ex presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Educación. Actualmente, académico de Universidad Alberto Hurtado e investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

La vida de un docente tiene diferentes etapas, cada una de las cuales presenta a los maestros y maestras distintos requerimientos y responsabilidades profesionales. En base a esta constatación, Juan Eduardo García-Huidobro nos entrega algunas ideas orientadas a reconocer en el desarrollo profesional una característica intrínseca a la docencia, aportando, además, argumentos para justificar su necesaria inclusión en una futura carrera docente.



## Introducción

**E**n este texto nos proponemos reflexionar sobre el desarrollo profesional docente en la perspectiva de pensar una carrera que lo tenga en cuenta y lo potencie. El texto no pretende hacer una propuesta sistemática sobre carrera docente, sino llamar la atención sobre aspectos que no se debieran desatender en la discusión actualmente en curso.

En un primer punto se presenta el concepto de desarrollo profesional docente, enfatizando aquellos aspectos distintivos del crecimiento profesional que debieran tenerse en cuenta en una carrera docente. En el segundo, se hacen sugerencias para lograr una carrera que potencie el desarrollo profesional de los/as docentes.

### 1. Concepto de desarrollo profesional docente

#### 1.1 Idea básica

El concepto de desarrollo profesional docente plantea que no se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión<sup>1</sup>. El desarrollo profesional incluye también la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo.

La enseñanza es difícil; nunca es perfecta; siempre puede ser perfeccionada. Esta idea de perfeccionamiento o desarrollo profesional supone la existencia de un conjunto de habilidades y conocimientos que las personas pueden aprender para desempeñarse con eficiencia (Danielson, 2011, p. 8). Estas habilidades y conocimientos pueden enseñarse (formación inicial), pero suponen también el aprendizaje en la práctica (formación continua). De este modo, se

quiebra la representación de un profesional docente que, al término de su formación universitaria, está ya listo y preparado para ejercer la docencia el resto de su vida. En cambio, se propone que la formación “se completa” con la experiencia docente y que, por tanto, el ejercicio de la profesión forma parte del proceso de formación docente, el cual debe concebirse como un proceso continuo. En suma, el desarrollo profesional docente subraya el proceso continuo que se da a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior (Terigi, 2010, p. 88); y además pone el acento en que el proceso de convertirse en profesor es un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida (Marcelo, 2011, p. 6).

Este planteamiento, que en algún grado es común a todas las profesiones, posee ciertas particularidades en el caso de la profesión docente.

La primera es que el profesional de la educación no “hace” cosas u obras, como las podría hacer un arquitecto que diseña casas o edificaciones, un constructor que las erige o aun un dentista que arregla un molar o un médico que realiza una cirugía, etc. El docente “ayuda a otro a hacer”, en concreto, a aprender (a hacerse, a formarse). En las profesiones que hacen, para aprender de la práctica, existe siempre la posibilidad de volver sobre la “obra” efectuada para evaluar cómo quedó. Más aún, es posible volver con otros y examinar los aciertos y errores que tiene. En cambio, la enseñanza se realizó y, pasado ese fugaz momento, no hay como volver sobre ella para examinarla. Es más, si la enseñanza fue un éxito o falló, ¿a quién atribuir el mérito y la responsabilidad, al maestro o al aprendiz?

Una segunda particularidad refiere al tipo de conexión con el conocimiento que posee la pedagogía. Otras profesiones se basan en tecnologías que, a su vez, descansan en certezas científicas fuertes y sistemáticas; la pedagogía se asienta en teorías y conocimientos que no alcanzan la certeza ni la sistematicidad de las ciencias

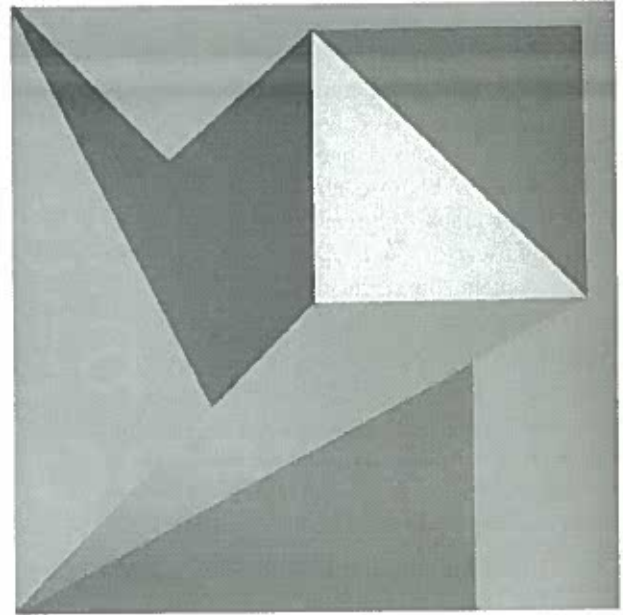
<sup>1</sup> Una advertencia importante: si bien la idea de desarrollo profesional docente busca mirar como un continuo el proceso que comienza con la formación inicial y se desarrolla a lo largo de la vida profesional, en estas notas no nos referimos a la formación inicial.

naturales. Pensemos, por ejemplo, en la claridad y seguridad que le aporta su conocimiento profesional a un ingeniero que calcula la resistencia de un puente o a un médico que diagnostica una apendicitis, comparada con la seguridad con la que la pedagogía auxilia a una maestra que estimula a un adolescente a leer un cuento chileno. Otra forma de visualizar lo anterior es señalar que la distancia entre conocimiento y práctica, que está presente en todo actuar humano, es más fuerte cuando se trata de "actuar" con personas: sabemos menos de ellas y son más indeterminadas. Así, es diferente el conocimiento de las profesiones que actúan con la materia (por ejemplo, un geólogo) a las que actúan con la vida (por ejemplo, el veterinario) y a las que trabajan con la libertad (los psicólogos, los educadores).

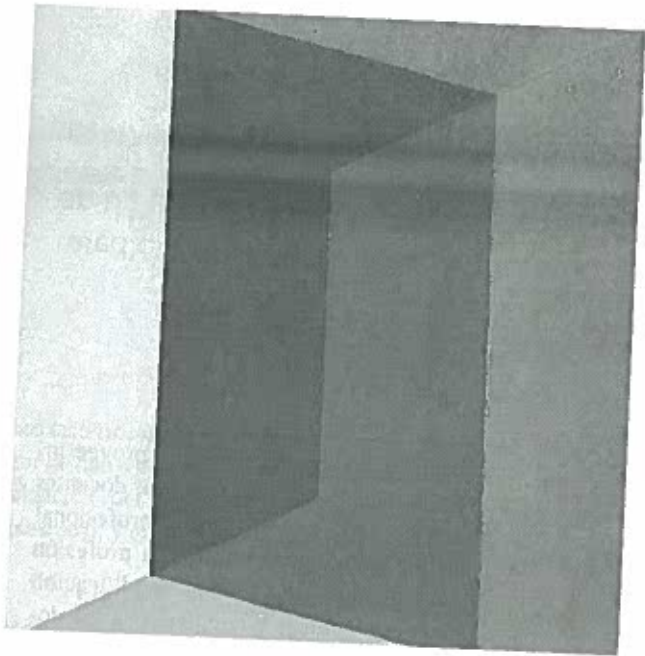
En tercer lugar, la profesión docente es una profesión colectiva. En la gran mayoría de las experiencias escolares los y las estudiantes reciben el apoyo de más de un profesor o profesora. Por ejemplo, un apoyo que le resulta efectivo a un estudiante en una asignatura puede generarle un renovado estado de ánimo que resulta en una mejoría en toda su vida escolar; también un fracaso particular puede teñir de derrota a la experiencia escolar completa. Más aún, en la escuela todo educa: el orden, el ambiente, la calidez de las relaciones y la imagen que las familias poseen de la escuela, entre otros aspectos.

Cuarto, como consecuencia normal de las características anteriores (del carácter inacabado y de construcción colectiva del saber docente) la formación continua se apoya y facilita en el trabajo colectivo que los docentes realizan para analizar y reflexionar sobre sus prácticas. Ella "se completa" en comunidades profesionales de aprendizaje que enfrentan lo nuevo, lo inesperado: se crece, se aprende y se mejora en comunidad.

Quinto, para la mayoría de los profesores y profesoras el saber docente es, de una parte, disciplinar, y de otra, pedagógico. Lo disciplinar conecta a los docentes que enseñan la misma asignatura al progreso



El desarrollo profesional docente subraya el proceso continuo que se da a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior.



El proceso de formación se define como un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional; por ejemplo, entre profesores que se inician, profesores en desarrollo y profesores con experiencia.

de la disciplina de base y a su didáctica; lo pedagógico es más transversal al conjunto de los docentes.

Desde una óptica complementaria, Núñez y otros (2012) ven la profesionalización docente como un proceso de toma de conciencia en, al menos, tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva:

En estas tres dimensiones lo que aparece como desarrollo de la profesionalidad es [...] el desarrollo de conciencia profesional docente, por lo que de ahora en adelante debiéramos pensar la profesionalización como un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano y, por tanto, de liberación y transformación. En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de acciones y rutinas, a convertirse en una praxis intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes (p. 13).

Todo lo cual supone que pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionar la práctica: "Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica" (Núñez y otros, 2012, p. 13).

### 1.2 Etapas de la vida profesional

Atendiendo a la idea de desarrollo profesional, el proceso de formación se define como un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional; por ejemplo, entre profesores que se inician, profesores en desarrollo y profesores con experiencia. Se distingue así entre la *formación profesional inicial* (o estudios de pregrado) y el *desarrollo profesional* que se logra, en forma continua, en el transcurso de la carrera docente (Aguerrondo, 2004, p. 116)

Hay cierto acuerdo en que es posible señalar que el desarrollo docente –y más específicamente, el ejercicio profesional– muestran cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente (Day et al., 2007, p. 33). Por ejemplo, estos autores marcan los primeros 3 años de trabajo (etapa 0-3) como una etapa de fuerte compromiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. Entre los 4 - 7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula; el 78% de los docentes accedería en esta etapa a responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Luego, entre los 8 y los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones; el 80% de los docentes ocupa cargos de responsabilidad y debe tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera. Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso; durante esta etapa, además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tienen exigencias adicionales (de familia, de salud) a las que también se agregan las mayores responsabilidades que, a menudo, deben asumir en la escuela. Más adelante, cuando se llega a los 24 - 30 años de actividad, surgen grandes desafíos para mantener la motivación; mientras que el 60% de los docentes de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria pierde motivación. Finalmente, con 31 o más años de actividad, la motivación desciende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación.

## 2. Relación entre desarrollo profesional docente y carrera docente

### 2.1 Las carreras escalares

Para poner en relación la carrera docente con el desarrollo profesional docente, se ha llegado a la concepción de *carreras docentes escalares*:

Los directores de las escuelas que reciben a los nuevos profesores también deben asistir a instancias de capacitación e intercambio con el fin de construir una modalidad de apoyo para los docentes noveles.

Una carrera escalar es un plan que provee incentivos y aumentos salariales para los docentes que eligen progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar el aula o la profesión [...] El instrumento implica una modificación en la manera de evaluar y compensar a los docentes cambiando la estructura tradicional piramidal, credencialista y de antigüedad (Morduchowicz, 2002, citado por Aguerrondo, 2004, pp. 131-132).

Los elementos que se tienen en cuenta son<sup>2</sup>:

- *La existencia de diferentes niveles o escalones en el desarrollo profesional. Se incluyen de tres a cinco "escalones", que se inician en el novel o ingresante y terminan con el experto.*
- *La descripción de las competencias y responsabilidades diferenciadas que implica cada nivel o escalón van complejizándose paulatinamente. Así, se inicia con una única responsabilidad de conducción de los procesos de aprendizaje del alumnado, y se van incorporando otras, como orientación a los alumnos, solución de problemas específicos de aprendizaje en un área o nivel, mentorías de profesores noveles, coordinación del desarrollo curricular, investigación, etc.*

<sup>2</sup> Los elementos distinguidos en cursiva siguen proviniendo del texto de Aguerrondo.



“Observar a otros y recibir sus observaciones son dos caminos para desarrollar la capacidad reflexiva con relación a las propias prácticas.”

– Los criterios de ascenso que deben ser acreditados para pasar de uno a otro de los escalones. Estos son, en general, evaluación del desempeño, capacitación académica y profesional, y experiencia (antigüedad).

Si bien desde una mera perspectiva económica se podría decir que “las carreras escalares tratan de superar la estructura plana de salarios completando el monto a percibir con otros rubros además de la antigüedad” (Morduchowicz, 2002, citado por Aguerro, 2004, pp. 131-132), en realidad no se trata simplemente de proponer otro modo de remunerar a los profesores. Las carreras escalares suponen un modelo diferente de funcionamiento de las instituciones escolares y se plantean adecuar las formas de pago a esto. Se busca superar las carreras que no fomentan el desarrollo profesional docente, ya que valoran la antigüedad por sobre la efectividad.

## 2.2 Carrera docente en Chile: la situación actual

El actual Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación, vigente en lo fundamental desde comienzos de los noventa (Ley N° 19.070 de 1991), no incorpora suficientemente el concepto de desarrollo profesional docente. El estatuto posee una visión bastante lineal del avance de los profesores a lo largo de su vida profesional;

se progresa en la carrera fundamentalmente por la antigüedad. Su estructura es simple: antigüedad o asignación de experiencia que da derecho a un aumento salarial cada dos años (hasta 15 bienios), más las asignaciones de perfeccionamiento, de desempeño difícil y de responsabilidad. Esta visión se enriqueció más recientemente con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ley N° 19.961, de noviembre de 2004), que incorporó una evaluación obligatoria cada cuatro años. Esta evaluación se basa en estándares nacionales, explicitados en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) y ordenados en torno a cuatro aspectos del proceso educativo: a) Preparación de la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Dentro de cada aspecto se encuentran los criterios y los descriptores necesarios para observarlos<sup>3</sup>. El resultado permite distinguir entre docentes destacados, competentes, básicos e insatisfactorios, posibilitando el acceso a una prueba conducente a una asignación de desempeño a los destacados (la Asignación Variable por Desempeño Individual, ADVI) y proveyendo un plan de superación profesional para los básicos e insatisfactorios. Cabría notar acá, como una limitación que debiera superarse en una futura carrera, que la asignación que premia a los destacados es, por una parte, una prueba y no la práctica y, por otra parte, una asignación individual y no por un trabajo grupal.

Se puede advertir que estas distinciones pueden ser conceptualizadas como pasos en un proceso de desarrollo profesional, lo que da lugar a la idea de una carrera que distingue etapas. Esta conceptualización ya aparece explícita en el proyecto presentado durante la administración del presidente Piñera, el cual distingue cuatro niveles o etapas: inicial, preparado, avanzado, experto, y usa el concepto de desarrollo profesional docente en su título<sup>4</sup>. Hoy las propuestas que se hacen mantienen esta idea de progreso en la carrera a través del logro de crecientes niveles de desempeño. Se proponen

<sup>3</sup> Los cuatro dominios y veinte criterios de evaluación establecidos en Chile se inspiraron en gran medida en el Marco para la Enseñanza de Danielson en 1996 (Ver Ávalos y Assael, 2006).

<sup>4</sup> El proyecto de ley se llamó “Sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal” (2012), Mensaje N° 456-359, aunque algunos han advertido que el proyecto no relacionaba bien el progreso en la carrera con el desarrollo profesional.

tres o cuatro niveles (p.e. competente, avanzado, experto) y se incorpora un proceso inicial de inducción de, al menos, un año<sup>5</sup>.

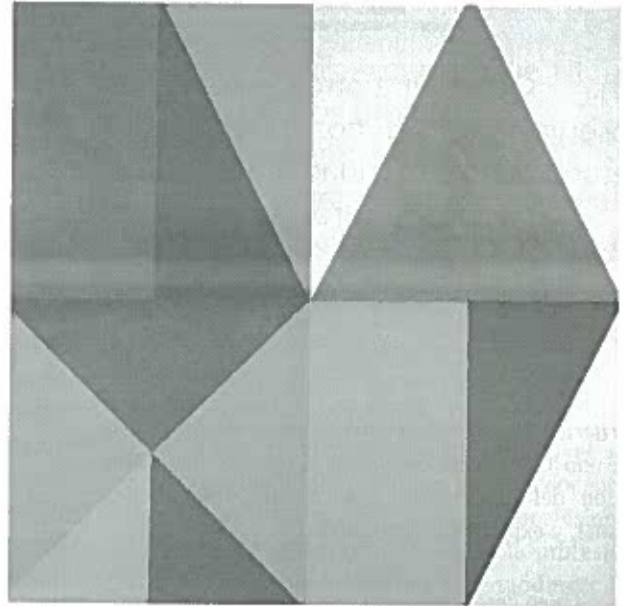
## 2.3 Propuestas para ligar desarrollo profesional docente con la carrera docente

### 2.3.1 Inducción

Si se examina la existencia de etapas en el desarrollo profesional docente, en la perspectiva de una carrera docente, aparece muy clara la particularidad de una primera etapa de iniciación, para la cual se propone una "inducción". Los programas de inducción son programas intencionados, que van más allá de actividades puntuales o espontáneas que pueden darse en muchas escuelas cuando se apoya a los docentes principiantes (Day et al., 2007, p. 38).

Los programas de inducción buscan acompañar a los profesores principiantes al comienzo de su ejercicio docente y darles oportunidades para recibir el acompañamiento de profesores expertos, y para intercambiar y reflexionar entre ellos sobre las nuevas responsabilidades que están asumiendo. Se espera apoyar el desempeño de los que se inician y también generar una cultura de aprendizaje y apoyo colectivo dentro del establecimiento educacional. La inducción es un proceso comprensivo, coherente y sostenido, organizado por la autoridad educativa, que debiera incorporarse a la futura carrera docente.

Existen políticas en este sentido en varios países. En Chile no contamos todavía con una política orientada a apoyar a los profesores principiantes, por lo cual su introducción al diseñar una nueva carrera docente sería altamente conveniente. Además, la reflexión sobre el punto está adelantada. Ya en 2005 trabajó una comisión encargada por el Ministerio de Educación pre-



Siguen predominando los cursos tradicionales separados de la práctica y se han dado programas formateados de manera centralizada que, paradójicamente, desprofesionalizan a los docentes en vez de perfeccionarlos.

<sup>5</sup> Por ejemplo, la propuesta elaborada por el Colegio de Profesores (2010) y la propuesta elaborada en 2012 por un grupo de especialistas convocados por el Centro de Políticas Públicas de la PUC y Elige Educar.



parando una propuesta de inducción docente. También ha habido experiencias interesantes, por ejemplo, en los años 2006-2007 se desarrolló un programa piloto en la Universidad Católica de Temuco que incluyó formación de mentores y el apoyo por parte de estos mentores a 19 profesores principiantes de enseñanza básica; también hubo una experiencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El año 2009 el Mineduc, a través del CPEIP, realizó un concurso para generar mentores a través de diplomados y se formó a 110 mentores bajo esta modalidad, pero la experiencia se discontinuó. En 2010 el Panel de Expertos para una Educación de Calidad, convocado al inicio del gobierno del expresidente Piñera, recomendó un periodo de inducción para los nuevos docentes. En 2011, en el marco del concurso del Centro de Políticas Públicas de la PUC, Ortuzar, S. y otros (2011) vuelven a estudiar el punto, revisan la experiencia internacional y elaboran una propuesta.

Las políticas de iniciación suelen contemplar acciones de capacitación de mentores; por ejemplo, las escuelas suelen elegir un mentor entre su *staff* docente y la institución formadora lo capacita, dándole conocimientos y herramientas para orientar a los nuevos maestros. Los directores de las escuelas que reciben a los nuevos profesores también deben asistir a instancias de capacitación e intercambio con el fin de construir una modalidad de apoyo para los docentes noveles. Además

del respaldo de sus mentores y directores, los nuevos docentes participan en sesiones de apoyo local y en reuniones con docentes nuevos de otras escuelas.

Marcelo (2011) reporta tres tipos de programas de inserción: los de inserción básica, que incluyen apoyo del mentor y la comunicación con el director o el jefe del departamento; los de inducción básica más colaboración, que incluyen el apoyo de cuatro componentes (además del apoyo de un mentor y de la comunicación con el director o con el jefe del departamento, los profesores noveles tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participar en seminarios con otros profesores principiantes); por último, hay programas, los menos, que incluyen lo anterior, pero también la participación en una red externa de profesores y la reducción de la carga docente. Se concluye que “el factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros profesores de la misma materia y formar parte de una red externa” (Smith e Ingersoll, 2004, citados en Marcelo, 2011, p. 16). Además de subrayar las ventajas de una buena inserción, Beca (2010) alerta sobre los serios peligros de una inadecuada inserción de los profesores noveles, ya que se perdería el aporte innovador y crítico de los docentes jóvenes, con lo cual no se produce la necesaria renovación de los equipos docentes, sino la reproducción de prácticas tradicionales asumidas por profesores que, aunque de menor edad, se apropian de las mismas viejas prácticas. Consecuentemente, niños y adolescentes de hoy pierden oportunidades de una enseñanza renovada y más cercana a su realidad e intereses.

---

Una carrera escalar supone que ella establece criterios y procedimientos de evaluación para avanzar de tramo en tramo. En términos generales hay que insistir en que estos criterios se correspondan con un genuino desarrollo profesional docente.

Algo que puede ligarse a la inducción, pero que debiera ser también una oportunidad permanente en las escuelas, tiene que ver con observar clases de otros profesores con más experiencia y comentar con ellos lo que vieron y entender por qué hacen lo que hacen; también ser observado y recibir retroalimentación. La observación de otros puede ser de valor tanto para imitar modos de actuar que se consideran valiosos y que no habían sido considerados, como para entender lo que pasa a estudiantes y docentes en la interacción pedagógica.



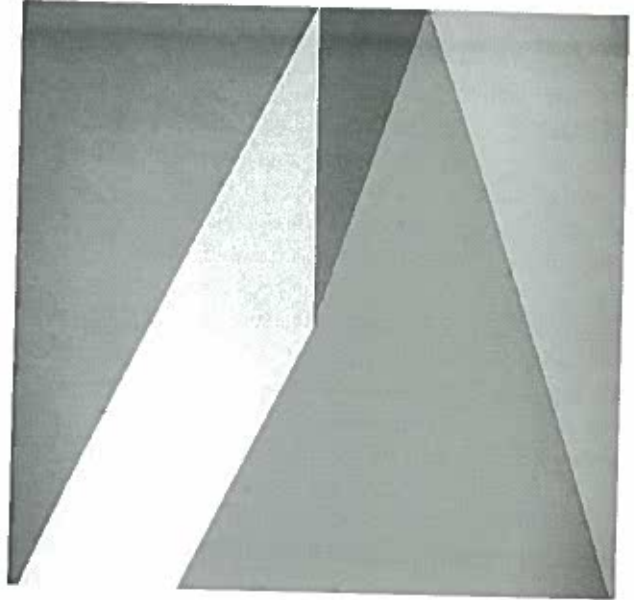
Observar a otros y recibir sus observaciones son dos caminos para desarrollar la capacidad reflexiva con relación a las propias prácticas.

### 2.3.2 Formación continua

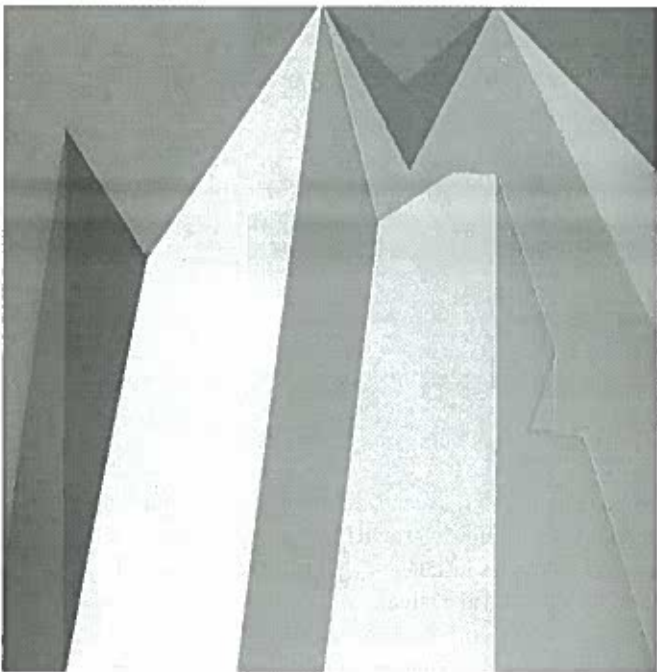
El mismo concepto de desarrollo profesional genera la idea de la formación continua como una necesidad ineludible en la actividad docente y como un aspecto de la formación tan imprescindible como la inicial y la inducción a la docencia.

Al examinar la práctica de formación continua aparece, en primer término, una gran cantidad de iniciativas. Ha habido mucha formación continua en forma de cursos de "perfeccionamiento", ligados a los cambios curriculares, y como programas de apoyo orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en lenguaje y matemática, pero también en ciencias naturales y en inglés. Pero se advierten también algunas limitaciones: siguen predominando los cursos tradicionales separados de la práctica y se han dado programas formateados de manera centralizada que, paradójicamente, desprofesionalizan a los docentes en vez de perfeccionarlos.

Se carece, además, de una política de formación continua que, con un enfoque sistemático, asegure que se atiende adecuadamente a todos los profesores, y preferentemente a aquellos que más lo necesitan. No tenemos todavía claridad sobre la relación entre carrera docente y tipos de formación continua: ¿qué se requiere?, ¿en qué momento del desarrollo profesional docente?, ¿qué aspectos de la formación continua ganan cuando se realizan en las escuelas y se centran en el análisis y reflexión de la práctica y cuáles se benefician más del intercambio con profesionales de otros centros?, ¿cuándo la metodología más adecuada es el análisis e intercambio de experiencias y en qué momentos y frente a qué necesidades gana una opción más lectiva?, ¿cómo cambian las necesidades y los enfoques según las especialidades de los docentes?



Un aspecto central es valorar y estimular la formación continua que los docentes realizan colaborativamente, entre ellos, en la escuela.



Otro aspecto central que la carrera docente debe contemplar para potenciar el desarrollo profesional docente, es contribuir a una adecuada relación entre las escuelas y las instituciones formadoras.

Con todo hay algunos criterios y aprendizajes que se van imponiendo:

La primera pista es la vinculación de la formación continua con la carrera docente. Ya en 2001, Beatrice Ávalos señalaba que “una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial” (p. 19). En todo caso, en la carrera debiera incluirse tiempo y recursos para el aprendizaje docente continuo. En otras palabras, la carrera debe ser acompañada de políticas de formación continua que vayan enriqueciendo el desempeño docente, para responder a nuevas necesidades curriculares o para robustecer aspectos del aprendizaje y la formación escolar que no se están logrando.

Un segundo aspecto central es valorar y estimular la formación continua que los docentes realizan colaborativamente, entre ellos, en la escuela. Es claro que la institución escolar, y más concretamente el intercambio reflexivo en ella con los otros docentes, es una instancia básica, de suma importancia y que nunca debiera faltar. Podría haber carencia de cursos más formales, pero nunca debería omitirse el diálogo sistemático entre los docentes. Ha habido, en Chile y en otros países, experiencias de las que se han reportado resultados de gran interés tanto en desarrollo personal y social como en lo profesional. Ejemplos en Chile han sido los talleres de docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas, los grupos profesionales de trabajo en los liceos y los microcentros rurales. En estas instancias los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente de aprendizaje es la práctica –la experiencia– como fuente de reflexión y análisis. Con Freire, se postula que la experiencia práctica de los docentes confrontada entre ellos es un “poderoso contexto de aprendizaje” y de desarrollo profesional: “la práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia” (Freire, 2002, p. 114). Este énfasis se condice con el carácter colectivo de la profesión docente que ya se señaló.

La existencia de una carrera que fija un itinerario de desarrollo profesional, con distintos niveles de capacidad y especialización, no debe dar la idea que no son importantes las instancias en las cuales los y las docentes de un establecimiento, sean noveles o expertos, interactúan y aprenden juntos en comunidades profesionales de aprendizaje o comunidades de práctica. Núñez y otros (2012) advierten que los itinerarios de profesionalización no son temporalmente rígidos o secuenciales y que todos ganan del diálogo interno de los profesionales de una institución escolar. “Si aceptamos el hecho que la concientización no obedece a ritmos preestablecidos ni a formatos consecutivos en la formación docente, veremos claramente que novatos y expertos pueden formar comunidad profesional en busca de sentidos, donde la dialéctica abra espacios a la articulación teoría-práctica” (p. 22). “La comunidad así conformada es comunidad de aprendizaje, de indagación y de práctica. En ella emergen saberes de experiencia, en ella se explicitan y se formalizan dichos saberes, en ella se piensa y se teoriza dicha experiencia, en ella se genera conocimiento profesional docente” (p. 23). Siguiendo la distinción hecha, se puede pensar en diversos ámbitos de aprendizaje colectivo: uno que mira al sentido o proyecto educativo común del establecimiento escolar y otro que corresponde al grupo de docentes que enseña la misma asignatura.

Otro ámbito de desarrollo de la formación continua a explorar, que se ha realizado muy escasamente en Chile, es la constitución de redes de escuelas, las que permiten talleres e intercambios entre quienes realizan funciones semejantes en las distintas instituciones, pasantías en otras escuelas, cumpliendo funciones similares a las que se cumplen en la propia (Terigi, 2010).

### 2.3.3 Evaluación docente

Como se señaló, el plantear una carrera escalár supone que ella establece criterios y procedimientos de evaluación para avanzar de tramo en tramo. En términos generales hay que insistir en que estos criterios se correspondan con un genuino desarrollo profesional docente y sean capaces de captarlo y promoverlo, sin caer en formas

Sería provechoso e importante estudiar medidas políticas para generar relaciones más fuertes y estables entre las instituciones escolares y las facultades de educación de las universidades.

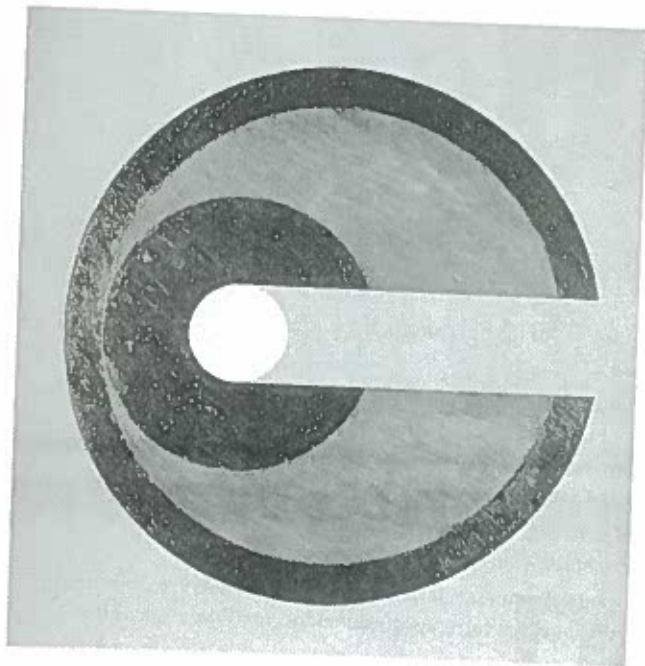
de evaluación que se reducen solo a aspectos que puedan ser medidos con pruebas estandarizadas y sin reducir la evaluación solo a las instancias y procedimientos que tienen por única finalidad evaluar.

Al respecto se sugiere tener en cuenta el desempeño de trabajos reales como haber sido profesor(a) jefe o coordinador de área, haberse preparado para mentor de principiantes y haber ejercido este rol, haber desarrollado proyectos en la escuela, haber escrito y publicado (ya sea sistematizando una práctica o exponiendo los resultados de un proyecto o de una investigación).

También deberían ponderarse, siguiendo la lógica del SNED, resultados e iniciativas colectivas de los establecimientos escolares. Ejemplos, instituciones escolares que, además de formular colectivamente su proyecto educativo, lo evalúan y reformulan cada año; escuelas que crean escuelas para padres o servicios a la comunidad, como una jornada vespertina de educación de adultos u ofrecen actividades de libre elección los días sábados.

### 2.3.4 Relación entre universidades formadoras de docentes y escuelas

Otro aspecto central que la carrera docente debe contemplar para potenciar el desarrollo profesional docente, es contribuir a una adecuada relación entre las



Se suele dar la paradoja que quienes forman a los futuros profesores no tienen experiencia docente escolar.

escuelas (la práctica escolar) y las instituciones formadoras de los futuros docentes.

Se suele dar la paradoja de que quienes forman a los futuros profesores no tienen experiencia docente escolar; muchos han hecho una carrera académica y nunca la han tenido; otros, en el momento en que lograron trabajar en la universidad, dejaron de ejercer la profesión en escuelas o liceos.

Esta distancia, entre el mundo de las instituciones formadoras y la realidad de la práctica, empobrece la formación que se entrega y podría disminuirse si quienes están en el tramo más alto de la carrera docente pudiesen distribuir su tiempo de trabajo entre la universidad en tareas de formación de nuevos docentes y sus tareas habituales en la institución escolar.

En términos más generales, sería provechoso e importante estudiar medidas políticas para generar relaciones más fuertes y estables entre las instituciones escolares y las facultades de educación de las universidades. Los establecimientos escolares podrían asumir una responsabilidad como co-formadores de los futuros docentes, por ejemplo, colaborando en las prácticas tempranas que los estudiantes realizan durante su formación. Las facultades de educación podrían ocuparse de dar asesoría y apoyo técnico a los establecimientos. Una línea de indagación puede ser examinar las posibilidades y eventuales ventajas de generar redes de establecimientos educacionales ligados a las distintas facultades de educación, para potenciar las relaciones que se han sugerido: de apoyo a las escuelas por parte de las universidades; de apoyo a la formación docente de parte de las redes de escuelas.

Desde el punto de vista de la carrera docente, las sugerencias anteriores exigen determinar las condiciones necesarias para estas tareas: para apoyar a quienes se inician (mentores) y para enseñar a los futuros profesores/as en la universidad. **D**

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Desarrollo profesional: Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago: Preal.
- Ávalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Trabajo presentado en el Seminario "Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe", Unesco (Santiago, Chile, 23-25 septiembre 2001).
- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. 36(1), 235-263.
- Beca, C. y Cerda, A. M. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boen (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 13-28). Santiago: OEI - Santillana.
- Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar. (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Santiago. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2012/02/Propuesta-Carrera-Docente.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (2010). Carrera profesional docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/documentos/carreraprofesionaldocente/Propuesta%20carrera%20docente%20Colegio%20de%20Profesores.pdf>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q. y Smees, R. (2007). *Variations on teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, A., Araneña, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052005000100003
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal.
- Mourduchovicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Santiago: Preal.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M. y Ayala, P. (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*. Santiago: Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado de [http://politicaspublicas.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos\\_publicaciones/adjuntos\\_publicacion\\_archivo\\_adjunto.a1446a157af446b5.4361706974756c6f20395f3131202d2020496e6475636369c3b36e20706172612070726f66665736f7265732e706466.pdf](http://politicaspublicas.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion_archivo_adjunto.a1446a157af446b5.4361706974756c6f20395f3131202d2020496e6475636369c3b36e20706172612070726f66665736f7265732e706466.pdf)
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago: Preal.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. *Profesorado*, 13, 27-41.