



ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DIRECTIVO

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2025





**Orientaciones de la formación continua para
el desarrollo profesional docente y directivo.**

Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas (CPEIP).
Ministerio de Educación.

ISBN: 978-956-413-085-9
Santiago, 2025.

Directora CPEIP:

Lilia Concha Carreño

Equipo Responsable (CPEIP):

Juanita Medina Soto
Henry Mellado Quintana
Mauricio Nercellas Pérez

Equipo actualización USACH:

Katya Araujo Kakiuchi
Daniela Doren Santander
Claudia Moreno Standen
Luis Ossandón Millavil

Diseño y diagramación:

Rita Galleguillos Zamora

Impreso en:

Grupo Donnebaum

El Ministerio de Educación prioriza la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, resguardando el respeto y reconocimiento de las diversidades que componen las comunidades educativas y la sociedad en general. En este documento, para facilitar la lectura, se utilizan artículos y formas gramaticales masculinas —como “el estudiante”, “los docentes” o “el profesional”— con un sentido genérico. Esta elección no pretende invisibilizar identidades ni excluir a mujeres, diversidades ni disidencias de género. Todos los términos deben entenderse como referidos a todas las personas, sin distinción de género.

TABLA DE CONTENIDO

Palabras de la Directora.....	8
Introducción	13
I. ORIENTACIONES NORMATIVAS.....	16
Contexto normativo de la formación continua en el sistema educativo	17
Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).....	18
Sistema Único de Evaluación Docente (Ley 21.625).....	22
Instrumentos que contribuyen al ordenamiento de la formación continua en el sistema educativo	24
La formación continua en la Ley 21.109 que establece el Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública	25
II. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS.....	26
Principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) para la formación continua	27
Conceptos fundamentales para la formación continua	30
¿Cuáles son las características de una profesionalidad docente integral?	30
¿Cuáles son las características del desarrollo profesional docente?	31
¿Qué función cumple la formación continua en el desarrollo profesional docente?.....	32
III. DEFINICIONES OPERACIONALES	34
¿Qué aspectos son relevantes en la formación continua para el desarrollo profesional docente y directivo?	35
¿Qué dominios y dimensiones pueden ser abordadas en el diseño de acciones formativas?	38
Dominio del ser profesional	38
Dominio del conocimiento base para la enseñanza	39
Dominio de la interacción profesional.....	39
Dominio de la acción situada	40
¿Qué propósitos formativos pueden tener las acciones para la formación profesional?	42
¿Qué tipos de actividades y acciones formativas se pueden ocupar para el desarrollo profesional?	43
¿Qué modalidades de ejecución se pueden usar?	45

IV. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN48

Orientaciones sobre alineamiento de la formación continua con la trayectoria de desarrollo profesional	49
Recomendaciones didácticas para el diseño y evaluación de acciones formativas	52
Recomendaciones para quienes diseñan propuestas de acciones formativas	55
Recomendaciones para sostenedores, directores y comités locales	60
Recomendaciones generales	60
Recomendaciones para sostenedores públicos y privados con subvención estatal	62
Recomendaciones para directores y equipos directivos	63
Recomendaciones para comités locales de desarrollo profesional docente	65
Recomendaciones para docentes, educadoras, educadores y asistentes de la educación	67
Selección y participación en formación continua	68

ANEXOS70

Referencias bibliográficas	71
Participantes en esta elaboración	74

TABLA DE FIGURAS

FIGURA 1. Contexto normativo de la formación continua	17
FIGURA 2. Trayectoria Profesional Docente	18
FIGURA 3. Ecosistema Territorial/Provincial para el Desarrollo Profesional Docente	21
FIGURA 4. Fortalecimiento de la formación continua para la progresión en la trayectoria profesional	23
FIGURA 5. Principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que tributan en mayor medida a la formación continua	29
FIGURA 6. Dominios y dimensiones para el diseño de acciones formativas	41
FIGURA 7. Didáctica para el diseño y evaluación de acciones formativas	54

SE HACE CAMINO AL ANDAR

Toda la evidencia nos confirma que un(a) buen docente, un(a) buen(a) educador(a) no se predetermina por variables aisladas, ni tampoco está predestinado. Los(as) buenos docente se forman, maestros y maestras se van haciendo a la vida profesional en un trayecto donde aprendizajes teóricos y prácticos van íntimamente imbricados.

El 2016 Chile avanzó en la promulgación de la ley 20.903, así durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet se crea el sistema de desarrollo profesional docente, conscientes de que el proceso de enseñar y aprender descansa principalmente en las competencias pedagógicas de profesores(as) y educadoras(es) y en el vínculo que van tejiendo con sus estudiantes.

La relevancia de las y los docentes como factor primordial para el desarrollo de los aprendizajes ha estado en la agenda pública internacional ya varias décadas, avanzando en la comprensión de que el desarrollo docente debe ser abordado y promovido por los gobiernos. Durante el 2015, la UNESCO convocó en Santiago de Chile a la cumbre mundial docente a la que asistieron ministros, autoridades, gremios, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, académicos y expertos de los 5 continentes, para pensar juntos las políticas públicas que permitan avanzar hacia la educación que queremos y necesitamos como humanidad.

De esta cumbre internacional emanó el consenso de Santiago, que declara explícitamente, entre otras cosas, la

importancia del desarrollo docente y su naturaleza de trayectoria:

“Transformar la formación y el desarrollo profesional docente en clave de aprendizaje a lo largo de la vida, profundamente entrelazado con la vida misma, asegurando vínculos claros y sólidos entre los distintos componentes del aprendizaje docente, desde la formación inicial, inducción y mentoría, hasta el desarrollo profesional continuo”.

Pensar en el desarrollo docente es dibujar una ruta continua, un camino que comunica etapas, experiencias y capacidades que se despliegan a lo largo de un trayecto. Ese transcurrir debe ser acompañado, sostenido en andamiajes profesionalizantes, por lo tanto, para un país que comprende que más y mejores profesores(as) es mejor educación, diseñar e implementar condiciones propicias para su perfeccionamiento es un imperativo.

En este sentido, una de las fortalezas del sistema educativo chileno respecto a la profesión docente ha sido generar un cuerpo legal respecto de su desarrollo profesional. Esto le da sustentabilidad pues no obedece a líneas programáticas si no que a Leyes de la República; por lo mismo es fruto de un consenso técnico y político transversal, lo que permite avanzar en sus regulaciones y asegura presupuestos para su desarrollo con la visión de Estado que se requiere.

En esta línea, el año 2016 se aprobó la **Ley N°20.903** que creó el Sistema de Desarrollo profesional Docente (SDPD), marcando un

hito estructural en el sistema educativo chileno al establecer la creación de distintos dispositivos que permiten el **fortalecimiento de la profesión**. Esta Ley mandata al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación a elaborar estándares de calidad para la formación inicial, que son instrumentos referenciales para la acreditación de las carreras de pedagogía y estándares de desempeño para orientar a los docentes en ejercicio. Del mismo modo, debe diseñar una oferta formativa que impulse trayectoria, pensada para el fortalecimiento de competencias pedagógicas de docentes en servicio. Se asume que la formación pedagógica y disciplinar son un derecho y un deber a garantizar por el Estado y que la evaluación debe tener un fuerte énfasis formativo, el enfoque es evaluar para mejorar y aprender.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en adelante SDPD, desde su concepción ha tenido como objetivo **reconocer y promover el avance** de las y los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una **trayectoria profesional** atractiva para que educadoras y docentes continúen desempeñándose en el aula.

A fin de profundizar y robustecer el SDPD, Chile se sometió el año 2023 a una **evaluación internacional a cargo del PNUD** (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), después de **6 años de implementación era necesario monitorear**. El informe evacuado por este organismo **resaltó el aporte del Sistema a la valoración social de la profesión docente, el aumento salarial producto de la Carrera Docente, la mejora del desempeño profesional tanto a nivel individual como colectivo e institucional**, entre otros. Sin embargo, también planteo desafíos como la necesidad de fortalecer los procesos de inducción y mentorías para el apoyo de docentes en sus primeros años de ejercicio o el fortalecimiento de planes de desarrollo profesional a nivel local.

Sobre estas evidencias y su diagnóstico se promulga el 2023 la ley 21.625, que establece un Sistema Único de Evaluación Docente y fortalece las políticas públicas para el trabajo en red y la conformación de comunidades de aprendizaje docente, principalmente la Red de Maestros y las Mentorías, en la convicción de que favorecer la colaboración, la formación en servicio y el trabajo entre pares, es una condición favorable para la mejora permanente, y que para asegurar el desarrollo profesional docente se requiere una institucionalidad que lo sostenga, lo haga visible y lo fomente.

Dentro de los puntos más relevantes de esta Ley se suma el diseño de una oferta formativa pensada estratégicamente para empujar trayectoria, **formación específica y pertinente** desde el tramo inicial a los tramos avanzado y expertos. Esto desde la comprensión de que el país necesita que sus profesores(as) y educadoras(es) lleguen en un máximo de 8 años al tramo avanzado, tramo que caracteriza al maestro(a) competente que es necesario proveer en cada aula. Además, la ley fortalece los procesos de inducción y mentoría, teniendo la claridad de que es un objetivo central mantener a los(as) docentes nóveles en el sistema y robustecer sus herramientas didácticas y disciplinares en esta primera etapa laboral.

Finalmente, la ley establece un **Ciclo de Profundización Didáctico Disciplinar y/o Pedagógico** de 4 años, para promover la mejora continua en docentes y educadores/as de tramos superiores. El ciclo de profundización no solo reconoce **la autonomía de los docentes** que han alcanzado los tramos superiores de la carrera, además promueve su formación y competencias en la colaboración con otros docentes al poder ser parte de la Red Maestros de Maestros o convertirse en mentores de profesores(as) que recién comienzan su trayectoria, es decir, este camino profesionalizante va ofreciendo una diversificación de roles para los buenos(as) docentes de aula. Así los(as) profesores(as) de tramos superiores son una condición favorable que se pone a disposición para la calidad de los procesos educativos en las escuelas que reciben financiamiento público.

En virtud de lo anterior, esta publicación actualiza y formaliza las orientaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), división del Ministerio de Educación responsable de política docente, para delinear un mapa guía que promueva y favorezca el desarrollo profesional de quienes cumplen la función más estratégica del sistema educativo, no solo nos referimos a docentes de aula, también a docentes directivos y asistentes de la educación en establecimientos municipales, particulares subvencionados, de administración delegada y de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Está destinado a todos los actores relevantes y partícipes del sistema educativo, donde se juega la mejora permanente de herramientas y competencias pedagógicas.

Esta actualización al modelo publicado en el 2017 ha sido fruto de un arduo trabajo de levantamiento de información y conceptualizaciones respecto de la formación docente en la actualidad, contando con la participación de distintos actores relevantes de las diferentes divisiones ministeriales, los y las profesionales del CPEIP, académicos, educadoras y docentes. Para su

desarrollo ha sido fundamental el trabajo realizado por el equipo liderado por Kathya Araujo de la Universidad de Santiago USACH, a quienes agradecemos su invaluable aporte.

Hemos preferido hablar de un Marco Orientador, más que de un “modelo” de formación, entendiendo a las orientaciones como un conjunto de criterios y procedimientos que son lo suficientemente claros para una práctica coherente y también lo suficientemente flexibles para responder con pertinencia, de manera no restrictiva. Lo hemos hecho pensando en nuestros(as) maestros(as), en la enorme dimensión y la relevancia de su trabajo, lo hemos desarrollado pensando en nuestra infancia, en nuestra juventud y en los adultos a los que debemos garantizar el derecho a la educación y al desarrollo humano integral.



Lilia Concha Carreño

Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigación Pedagógica
CPEIP – Ministerio de Educación.

***“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la
valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es
imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien
cuidada de amar”.***

(Paulo Freire. Cartas a quien pretende enseñar)



INTRODUCCIÓN

Este documento actualiza las orientaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación para quienes intervienen en acciones de desarrollo profesional destinadas a roles clave en el sistema educativo chileno: asistentes de la educación, docentes y directivos en establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada; también docentes, directivos y asistentes de la educación en establecimientos administrados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Por lo tanto, se dirige a quienes diseñan, evalúan y también implementan estas acciones.

La Ley N° 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. Esta normativa, promulgada el año 2016 con acuerdo transversal del Congreso, instituyó un nuevo escenario para el ejercicio de la docencia en el país. Por una parte, al crear un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente; por otra, al consagrar los derechos a la formación continua y al acompañamiento profesional en un Sistema de Apoyo Formativo. Además, le asignó al CPEIP la responsabilidad de implementar tanto los mecanismos de reconocimiento como la de impulsar acciones que permitan ejercer ambos derechos a través de apoyos gratuitos del Estado.

Estas directrices se estructuraron el año 2017 en un “Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo”, el cual fue utilizado por diversos actores del amplio ecosistema de formación continua, quienes lo emplearon como referencia en la elaboración de sus propuestas formativas. Tras casi una década de vigencia de este modelo, se puso de manifiesto la necesidad de producir un nuevo documento. Al menos tres factores confluyeron en esta decisión: los ajustes en las políticas educativas, los recientes avances en la implementación de la Ley N° 20.903, pero también los desafíos educativos derivados de recientes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Estos cambios afectan la enseñanza y el aprendizaje, y obligan a considerar los factores externos que influyen hoy en los establecimientos educacionales. Este contexto aconsejó avanzar hacia la generación de un documento orientador, el que debería ser flexible y capaz de adaptarse ante las complejidades actuales y futuras de los entornos educativos chilenos (UNESCO, 2021).

Las claves para esta nueva elaboración se extrajeron de diferentes fuentes. En primer lugar, la Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley N° 20.903, realizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023). Entre sus recomendaciones, este informe señaló la importancia de mejorar la pertinencia de las

acciones formativas y la urgencia de fortalecer los procesos de inducción y mentoría que apoyan a quienes inician su ejercicio docente en aula.

En segundo lugar, la promulgación de la Ley N° 21.625, ofreció nuevos antecedentes para considerar en este documento. Con su aprobación, el año 2023, se logró unificar las evaluaciones que forman parte del componente de reconocimiento del Sistema de Desarrollo Profesional, y también incorporó un ciclo de profundización didáctica y pedagógica. Asimismo, estableció apoyos específicos para quienes se encuentran en etapas iniciales de su trayectoria y fortaleció los procesos de inducción y mentoría.

Además, el año 2022 el CPEIP decide complementar la experiencia, a los seis años de implementación del Sistema con un estudio comparado sobre modelos de formación continua (Araujo, Osandón et al, 2023). En él, luego de un estudio preliminar, se identificaron cinco casos afines con Chile – por sus similitudes sociales, económicas y culturales: Argentina, Colombia, Ecuador y Uruguay, y Portugal, cuya inclusión permitió ampliar la mirada más allá de la región, manteniendo características comparables. El estudio constató que, más que la existencia de modelos definidos, lo común en los contextos estudiados es la presencia de planes y/o programas condicionados por factores estructurales, sociales y políticos, que modulan lo que los Estados pueden realizar en materia de formación continua. Además del peso de los factores contextuales, se destacó la importancia del análisis de la estructura de motivaciones de los docentes respecto de su formación, la articulación entre los diferentes niveles de formación docente (inicial y continua) y la relevancia del trabajo en redes. Además, entre sus recomendaciones destacó la importancia de una política educativa que aspire a un desarrollo profesional genuino y que considere espacios de deliberación para quienes participan de las acciones formativas.

Finalmente, y, en cuarto lugar, la necesidad de avanzar hacia estas orientaciones se confirmó a través de un estudio diagnóstico que indagó en las perspectivas de diversos actores sobre la formación continua en Chile. Este trabajo, realizado para sustentar empíricamente la actualización, reunió las visiones de representantes del sector público y privado, responsables del diseño, gestión y evaluación de políticas de formación docente. También consultó a representantes de sostenedores e instituciones formadoras como universidades, centros de estudio y desarrollo docente. Además, incluyó la participación de actores locales del sistema educativo, entre ellos docentes de distintas regiones y niveles, directores y directoras de establecimientos, y profesionales ministeriales que acompañan esta labor.

A partir de este proceso, emergió un consenso amplio sobre la importancia de contar con orientaciones ministeriales actualizadas que expliciten los aspectos más relevantes para proponer,

diseñar, evaluar y seleccionar las acciones formativas que respondan a los objetivos de desarrollo profesional de docentes, educadores y educadoras, directivos y asistentes de educación según la normativa vigente y las demandas de la sociedad chilena.

Tomando en consideración todo lo anterior, este documento se propone como un referente común para la amplia gama de actores involucrados en el ámbito del desarrollo profesional docente. Esto incluye, por una parte, a quienes diseñan, desarrollan y ejecutan acciones formativas, y por otra, a quienes participan en la selección de las ofertas más pertinentes, considerando los contextos institucionales específicos y las necesidades docentes, tanto individuales como colectivas.

El objetivo central de las Orientaciones de la Formación Continua para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo es dar respuesta a los desafíos de la profesionalización de docentes, directivos y asistentes de la educación según las distintas normativas que involucra la acción del Ministerio de Educación y, específicamente, del CPEIP.

Desde el ámbito de la gobernanza y como parte de una política pública destinada a impulsar el desarrollo profesional en los contextos educativos, las Orientaciones contribuyen en la coordinación y alineación de diversos actores con un objetivo común. Así, busca favorecer la creación de un lenguaje y una visión compartidos, ayuda a guiar las decisiones y aporta coherencia a las políticas y estrategias específicas del sistema educacional.

En breve, este Orientaciones de la Formación Continua para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo busca servir como una guía útil para decidir, planificar e implementar la formación continua en servicio de manera más adecuada. El documento está dividido en cuatro secciones: la primera presenta las directrices normativas que sustentan y organizan las acciones en este campo; la segunda expone los principios y conceptos clave para llevar a cabo este tipo de formación; la tercera explica las definiciones operativas aplicables a la formación continua; y la cuarta y última parte ofrece orientaciones y recomendaciones para su puesta en práctica.

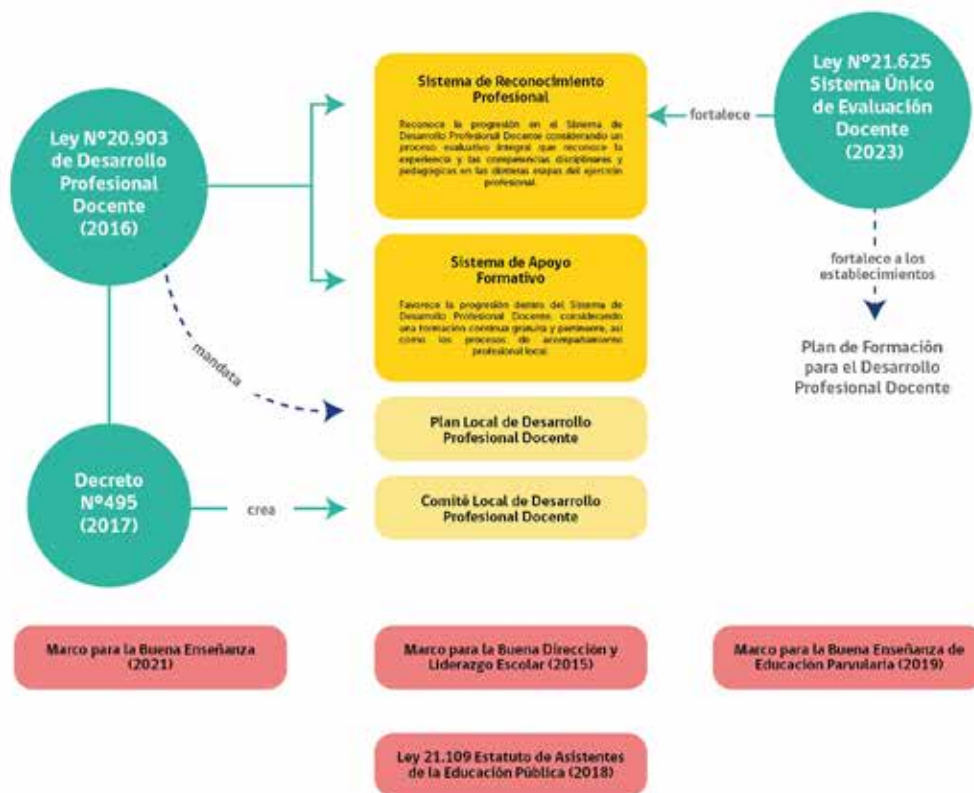
Cabe señalar que este documento tiene como eje central la formación continua para el desarrollo profesional de docentes en sus tres funciones, educadores y educadoras, sin embargo, también debe comprenderse como un documento con alcances para los y las asistentes de la educación. Estos son aludidos en algunas partes del documento dado que las acciones de formación continua también pueden y deben abarcar a este grupo de técnicos y profesionales en temáticas relevantes para el ejercicio de sus funciones.

I. ORIENTACIONES NORMATIVAS

Contexto normativo de la formación continua en el sistema educativo

Este marco normativo surge de aspiraciones sociales y políticas compartidas desde el regreso a la democracia en el país. Se concreta en leyes e instrumentos que regulan la formación continua de docentes, directivos y asistentes de la educación. En la siguiente figura se presentan de manera esquemática estas normas e instrumentos.

FIGURA 1. Contexto normativo de la formación continua



Fuente: Elaboración propia

Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)

Este cuerpo legal, promulgado en el año 2016, integró múltiples avances realizados desde la década de los 90 con el objetivo de restituir a la docencia de aula, y a quienes la ejercen, como pilares del sistema educativo. Además, garantiza los derechos a la formación continua y al acompañamiento durante la trayectoria profesional.

La ley aplica a docentes, educadoras y educadores que se desempeñan en aulas de establecimientos administrados por sostenedores municipales y particulares subvencionados, Servicios Locales de Educación Pública y de administración delegada. Se compone de:

- i) Un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente.
- ii) Un Sistema de Apoyo Formativo al Desarrollo Profesional (formación continua) y el Acompañamiento Local.

Este Sistema de Desarrollo Profesional Docente opera bajo un doble mandato: reconocer la experiencia y las competencias del profesorado y promover su avance a través de la formación continua de sus saberes disciplinares y pedagógicos.

Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo profesional Docente y sus implicancias para la formación continua

Respecto del reconocimiento, se establece una progresión de la trayectoria profesional mediante tramos que indican el nivel esperado de competencias tras un tiempo de servicio. El avance en estos tramos es fundamental, pues posibilita el asumir mayores responsabilidades profesionales y mejora las asignaciones económicas.

FIGURA 2. Trayectoria Profesional Docente



Fuente: CPEIP

Para reconocer el avance en la trayectoria, se utiliza un proceso evaluativo integral que considera el desempeño en aula y una variedad de factores: el dominio de conocimientos, las funciones ejercidas fuera de la clase (como el trabajo colaborativo con pares y apoderados), y las acciones formativas desarrolladas. Esto implica que los resultados de la evaluación deben utilizarse proactivamente para diseñar el apoyo necesario y guiar la trayectoria de desarrollo y mejora docente.

La referencia a la progresión profesional se fundamenta en el principio de **desarrollo continuo**, lo cual implica que las instituciones educativas deben promover la formación permanente. Esto se traduce en la actualización sistemática de saberes disciplinares y pedagógicos pertinentes al contexto educativo. Asimismo, pueden reconocerse otros dos principios fundamentales: la **colaboración**, orientada a fortalecer el trabajo conjunto entre profesionales de la educación para conformar comunidades de aprendizaje y favorecer el diálogo y la reflexión colectiva; y la **innovación, investigación y reflexión pedagógica**, con el objetivo de estimular la creatividad, así como la capacidad investigativa e innovadora asociadas a la práctica docente.

Sistema de Apoyo Formativo al Desarrollo Profesional y el Acompañamiento Local

Garantiza el **derecho a la formación continua para profesionales de la educación, la cual debe ser gratuita y pertinente**. Para este fin, se implementan mecanismos de apoyo, en los que el CPEIP actúa como organismo central y orientador, siendo responsable de la gestión de programas y acciones formativas orientadas al mejoramiento del desempeño del cuerpo docente en Chile.

Considera tres ámbitos de acción: a) actualización y profundización de saberes docentes, b) reflexión sobre la práctica profesional y colaborativa; y c) fortalecimiento de competencias para la inclusión educativa.

También señala que el diseño e implementación de las iniciativas de formación continua se deben alinear con las necesidades identificadas por los equipos docentes de los establecimientos educacionales, con las demandas que establezca el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, finalmente, con los resultados que se obtengan en la evaluación implicada en el reconocimiento.

El sistema se orienta a que el profesorado alcance al menos el Tramo Avanzado. Además, prioriza a docentes de establecimientos con financiamiento público, a principiantes, a quienes presentan desempeños bajos y también a docentes, educadoras y educadores que se desempeñan en establecimientos vulnerables y aislados.

Complementariamente, se establece el derecho al acompañamiento profesional local. Esto implica modificar la tradicional supervisión por el acompañamiento, incorporar la formación continua al contexto de desempeño y priorizar a quienes desarrollen sus funciones en establecimientos aislados o rurales. La priorización también contempla apoyos especiales según los resultados de sus procesos de reconocimiento. Este derecho a acompañamiento local refiere a dos subsistemas:

- **Inducción profesional**

Se establece como un derecho para quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio como docente, educador o educadora. Es un proceso voluntario y se realiza a través de programas de inducción, idealmente en el Tramo Inicial del sistema de reconocimiento, para profundizar conocimientos y habilidades adquiridas en la formación inicial docente.

Se puede realizar con el apoyo de un mentor o mentora, quien requiere contar con mayor experiencia, acreditar su ubicación al menos en el Tramo Avanzado del sistema de reconocimiento, y con calificación Satisfactoria en los instrumentos de evaluación y formación certificada para cumplir esta labor.

Las mentorías pueden ser administradas e implementadas en dos modalidades: i) los establecimientos de desempeño alto o establecimiento de desempeño medio de acuerdo con lo establecido en artículo 18H o ii) por el CPEIP según lo establecido en el artículo 18L, Ley 20903.

- **El proceso de formación local para el desarrollo profesional**

Se relaciona con el derecho al acompañamiento profesional. Su implementación recae en los directivos de cada establecimiento, quienes deben elaborar planes locales de desarrollo profesional, los que deben ser aprobados por los sostenedores. Estos planes se integran en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento. Busca propiciar espacios colaborativos entre docentes, educadoras y educadores en ámbitos como la preparación del trabajo en aula, la reflexión y retroalimentación de la práctica educativa, y en su evaluación.

El sistema descansa en el liderazgo directivo y su equipo de gestión, como docentes de áreas técnico-pedagógicas y otros actores destacados en el nivel local o a través del sistema de reconocimiento y también, por el respectivo consejo de profesoras y profesores que tienen la responsabilidad de diseñar los planes y gestionar el uso de horas no lectivas, que

se incrementan, entre otras razones, con dicho fin. Bajo aprobación del sostenedor, pueden generar una red colaborativa inter-establecimientos, contando con la participación de quienes realizan mentorías en la localidad respectiva.

Decreto 495 Exento de 2017: Crea Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente en el marco de la Ley 20.903

Estos comités locales son una instancia de definición e implementación de los planes de formación para el desarrollo profesional con una mayor sintonía con las necesidades del contexto, armonizando “las prioridades de la política pública establecida y las necesidades territoriales, a través de la participación de la comunidad local” (Art. 2). Esto es particularmente relevante pues convoca a actores institucionales locales y sostenedores de modo permanente y abre la participación a otros actores locales como gremios, redes profesionales y universidades, entre otros.

FIGURA 3. Ecosistema Territorial/Provincial para el Desarrollo Profesional Docente



Fuente: CPEIP

Sistema Único de Evaluación Docente (Ley 21.625)

Aprobada en 2023, su principal objetivo es establecer un sistema único de evaluación en base al Portafolio –que recoge evidencias de las prácticas pedagógicas– y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP), además **crea un eje de Fortalecimiento del enfoque formativo orientado al desarrollo profesional docente a través de la formación continua y el acompañamiento que se basa en las disposiciones que incorporó la Ley 20.903.**

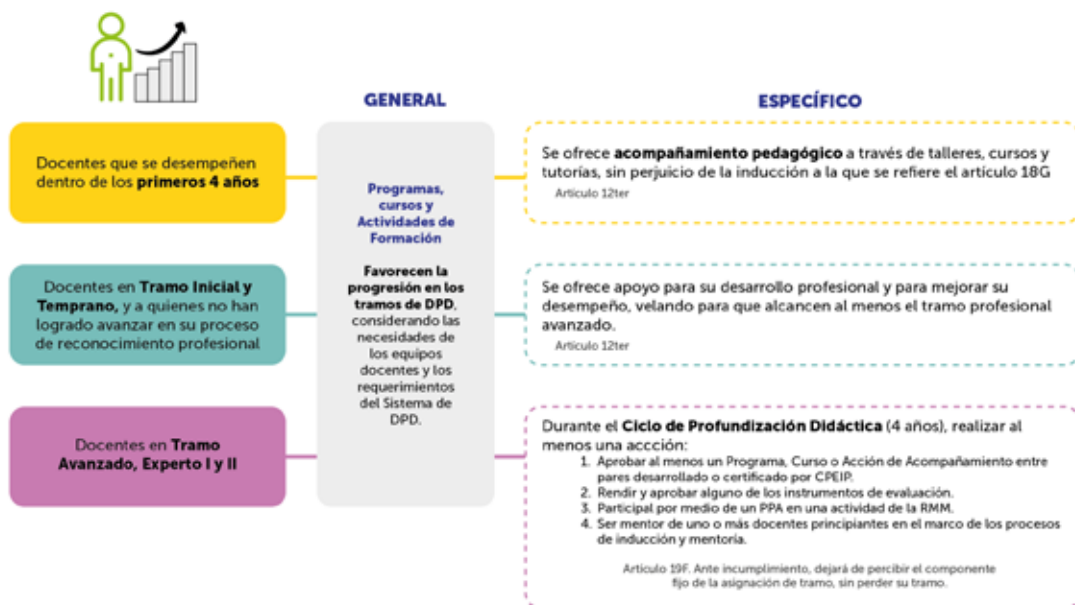
Sus principales disposiciones en la materia se refieren a la incorporación de apoyos focalizados a los docentes en etapas iniciales, un ciclo de profundización para quienes se encuentran en etapas avanzadas del Sistema de Reconocimiento y fortalecimiento de los procesos de inducción y mentoría. A continuación, se sintetizan los principales aspectos del eje:

- **Apoyo a docentes en tramos Inicial y Temprano:** prioriza tanto los apoyos en formación continua como los acompañamientos a docentes para que avancen en su trayectoria profesional. Según la ley incluye el que se entrega **“a nivel provincial por medio de la coordinación en el desarrollo de planes de mejora en el marco del proceso de acompañamiento profesional local”**. Un ejemplo destacado de este tipo de acompañamiento local son los **Programas de Participación Activa** ofrecidos por docentes de la Red de Maestros de Maestros.
- **Ciclo de Profundización para docentes desde el Tramo Avanzado:** se señala que los profesionales de la educación que hayan accedido a los tramos Avanzado, Experto I y Experto II deberán propender a la mejora continua para el desarrollo profesional. Para esto podrán participar y aprobar un **Ciclo de Profundización didáctico disciplinar y/o pedagógico**, cuya duración es de cuatro años. Las opciones disponibles para cumplir con esta disposición son cuatro: ser parte del proceso de evaluación o, alternativamente, **aprobar un curso o programa** de formación pertinente a su función, haber **participado por medio de un Programa de Participación Activa** a través de la Red de Maestros de Maestros o en programas de inducción y mentoría reconocidos por el Centro.

¹Artículo 42: DFL 1 Fija las normas que estructuran y organizan el funcionamiento y operación de la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red Maestros de Maestros, a que se refieren los artículos 14 a 18 de la ley N° 19.715.

- **Fortalecimiento de las líneas de Inducción y Mentorías:** se explicita que el tiempo dedicado a este proceso debe ser entre 4 a 6 horas semanales. Para quienes tengan un contrato de más de 38 horas, el proceso se realiza en horas no lectivas, mientras que aquellos docentes que tengan un contrato igual o menos horas se rigen por las indicaciones de la Ley 20.903. Se establece que el mentor es responsable del diseño, ejecución y evaluación de un plan de mentoría individual, pertinente, contextualizado para cada docente principiante, y en colaboración permanente con los establecimientos involucrados.

FIGURA 4. Fortalecimiento de la formación continua para la progresión en la trayectoria profesional



Fuente: Elaboración propia en base a documentación CPEIP

Instrumentos que contribuyen al ordenamiento de la formación continua en el sistema educativo

Marco para la Buena Enseñanza (2021)

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE), es un referente para que líderes escolares y docentes acuerden aspectos específicos del desempeño profesional a fortalecer. Permite identificar las capacidades específicas que podrían robustecerse y describe las que se espera que desarrollen quienes integran el cuerpo docente en servicio para favorecer la calidad y equidad educativa.

Su primera versión se elaboró en 2004 y operó como eje central de los procesos de evaluación realizados hasta que se aprobó la Ley 20.903. En 2021 este instrumento se actualizó tras un amplio proceso de consulta y la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNE). La nueva versión del MBE transitó desde criterios a estándares, alineada con los principios de la Ley 20.903. Así incorporó “descripciones más específicas de qué se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad” (MBE, 2021). El nuevo marco se estructura en 12 estándares de desempeño, que están incluidos en los mismos cuatro dominios establecidos y conocidos desde la versión anterior.

Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019)

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE-EP) constituye un referente nacional diseñado específicamente para educadoras y educadores de párvulos, con el propósito de orientar una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Se desprende como una adaptación del Marco para la Buena Enseñanza elaborado en 2003, de carácter general, para ajustarse a las características particulares de este nivel educativo —que abarca desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica— y se fundamenta en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP 2018).

El proceso de elaboración fue participativo e integró aspectos propios del nivel, tales como el enfoque de derechos, el juego, la inclusión y la interculturalidad. Se organiza en cuatro dominios: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas, y Compromiso y desarrollo profesional. Cada dominio contempla criterios y descriptores orientados al perfeccionamiento continuo de la labor educativa, al fomento del desarrollo integral de las y los párvulos, y al fortalecimiento del proceso de formación y evaluación docente.

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015)

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar fue desarrollado con el propósito de establecer una política educativa que robustezca el ejercicio directivo, considerando los desafíos actuales del sistema educacional chileno. Este documento sustituye y actualiza al Marco para la Buena Dirección de 2005, el cual constituyó un avance significativo en la profesionalización de quienes ejercen cargos directivos en el ámbito escolar en el país.

Está destinado a directores, directoras, equipos directivos y docentes con funciones de liderazgo, con el fin de orientar sus prácticas hacia una gestión escolar eficiente, que promueva tanto el mejoramiento de los aprendizajes como la formación integral del estudiantado. Estructura las prácticas de liderazgo en cinco dimensiones prácticas y activas: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Además, enfatiza la importancia de recursos personales tales como principios, competencias y conocimientos.

La formación continua en la Ley 21.109 que establece el Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública

En 2018, el artículo 14 de la Ley 21.109 asignó al Ministerio de Educación, a través del CPEIP, la tarea de llevar a cabo actividades formativas para quienes trabajan en establecimientos educativos gestionados por los Servicios Locales de Educación Pública y para aquellos que se desempeñan en los establecimientos regidos por decreto ley N°3.166. Estas oportunidades de formación pueden ser realizadas tanto por el propio CPEIP o divisiones ministeriales, como en alianza con instituciones de educación superior acreditadas o entidades sin fines de lucro. Esta función se realiza conforme a lo establecido en el artículo 12 quáter del decreto con fuerza de ley N° 1 de 1996 del Ministerio de Educación.

El CPEIP organiza las acciones formativas considerando los recursos disponibles y pueden acceder a ellas asistentes de la educación (profesionales y no profesionales) que desempeñen roles directamente vinculados a la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye, entre otros y otras, a asistentes de aula, personal técnico en educación parvularia y cargos similares.

II. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS

Principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) para la formación continua

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente plantea una comprensión de la profesionalidad específica desde el énfasis en la demostración de capacidades y la toma de decisiones oportunas y pertinentes durante la acción educativa. Desde esta perspectiva, el profesorado es capaz de construir individual y colectivamente su quehacer en referencia a objetivos comunes y con un sentido ético de la equidad y el derecho a la educación. Para ello, los docentes analizan sus propias acciones y avanzan en su autoaprendizaje y reflexión a lo largo de toda su vida profesional. Esto se puede entender como el tránsito desde una profesión definida por la implementación de tareas a una basada en la responsabilidad plena en el diseño, implementación y evaluación de su práctica educativa.

La Ley N° 20.903 destaca diez principios que deben orientar el desarrollo profesional docente, pero para efectos de este documento, profundizamos en aquellos que tienen una relación más directa con la formación continua.

Autonomía profesional

Propicia la autonomía en el ejercicio de la profesión para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo con aspectos dinámicos como: las características del estudiantado, los lineamientos curriculares, el respectivo proyecto educativo institucional (PEI), las orientaciones legales del sistema educacional y los programas específicos de mejoramiento e innovación. La formación bajo este principio reconoce las capacidades docentes en un contexto de autoridad profesional y propone la corresponsabilidad en la producción y socialización de un conocimiento pedagógico reconstruido en la práctica. Ello implica conducir una agenda propia de formación para el desarrollo profesional.

Responsabilidad y ética profesional

Promueve que el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes, cautele el cultivo de valores y prácticas éticas acordes a un profesional de la educación. La formación bajo este principio pone en el centro el derecho al aprendizaje de todos y todas sus estudiantes, en un aula inclusiva, donde se valora la diversidad social y cultural. Además, aporta a la generación de una comunidad de pares que se nutre colaborativamente al construir y compartir una visión común sobre el sentido de desarrollo personal y social en toda acción educativa.

Colaboración

Sustenta al trabajo colaborativo entre profesionales de la educación para constituir comunidades de aprendizaje entre docentes y guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico. En ellas se facilita el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de formación y aprendizaje. La formación bajo este principio promueve la reflexión docente centrada en el mejoramiento de la enseñanza integral, permitiendo la autoobservación de las prácticas, escuchar, compartir y aprender de las experiencias de otros y otras. Avala el cambio de prácticas a través de la validación de los pares, pues se posibilita correr riesgos e innovar. Además, genera espacios para el levantamiento de criterios compartidos sobre los procesos y proyectos educativos de la institución, aportando a la construcción de un discurso educativo común, que da sustento a un estilo particular de enseñanza.

Equidad

El sistema busca que docentes, educadoras y educadores con desempeño destacado ejerzan sus funciones en establecimientos que presentan una mayor proporción de estudiantes prioritarios, con el objetivo de brindar mejores oportunidades educativas. Esta medida responde al interés fundamental de garantizar condiciones adecuadas para que quienes asisten a la educación que se financia con aportes públicos, como sujetos de derecho, participen en entornos educativos donde prevalezca la equidad en los aprendizajes. Se espera que la formación del profesorado bajo este principio favorezca una educación significativa, inclusiva y justa.

Participación

Promueve la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa, también su comunicación con quienes la integran. Actúa orientando a la docencia para superar los límites del aula y las temáticas asociadas a la enseñanza. La formación bajo este principio se activa en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas, posicionando al docente en un rol dinámico para interpretar las condiciones contextuales y poner en práctica las definiciones curriculares nacionales a nivel local. Desde esta perspectiva la participación puede comprenderse en tres dimensiones incidentes en el desarrollo de la organización educativa: los aprendizajes, la gestión educativa, y la de políticas educativas, incluyendo su formulación, implementación y evaluación.

Compromiso con la comunidad

Promueve el compromiso de profesionales de la educación con sus respectivas comunidades, generando así ambientes que propendan a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes que asisten al sistema educativo. La formación bajo este principio implica avanzar hacia una profesionalidad articulada sustantivamente con las características y necesidades de la comunidad, con la capacidad de interpretar las transformaciones culturales y sociales de modo tal de poder responder de manera pertinente a las necesidades educacionales emergentes en cada contexto.

Reflexión pedagógica, innovación e investigación

El fomento de la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyen a la construcción de un saber pedagógico compartido. A través de la reflexión pedagógica y la indagación, el profesorado se articula colectivamente y moviliza su saber pedagógico situado en función de lo que el contexto específico demanda. Esto orienta el desarrollo profesional hacia un desempeño intelectualmente activo y protagónico, abordando los desafíos educativos del tiempo presente y habilitando la generación de soluciones social y pedagógicamente pertinentes, con altos grados de especialización profesional.

FIGURA 5. Principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que tributan en mayor medida a la formación continua



Fuente: Elaboración propia

Conceptos fundamentales para la formación continua

Para efectos de darle mayor contexto y profundidad a estas orientaciones, a continuación, se presentan, en formato de preguntas, aproximaciones conceptuales que tienen por objetivo fijar enfoques, énfasis y sentidos principales de cómo se debería entender el rol de la formación continua en el marco legislativo actual, y cómo esta se encuentra al servicio del desarrollo profesional. Estos desarrollos conceptuales se han nutrido de los aportes del debate académico, así como de las numerosas y variadas entrevistas realizadas a distintos actores que se relacionan o inciden en acciones de educación continua para el profesorado.

¿Cuáles son las características de una profesionalidad docente integral?

La profesionalidad docente es inseparable del compromiso con la formación humana integral, la justicia educativa y la construcción democrática del conocimiento (UNESCO, 2015, 2022). Desde estas premisas, el ejercicio de la profesión docente lo entenderemos como una praxis que moviliza en el docente, de modo permanente, una reflexión ética y social sobre los fines educativos y sobre los aprendizajes que la sociedad aspira lograr para sus estudiantes (Cullen, 2004; Carr, 2005; Naranjo, 2007; Biesta, 2017). En esa praxis se integran saberes, experiencias y valores que interactúan con la diversidad de contextos educativos. Esto posiciona al profesorado como un agente activo y reflexivo sobre la actividad pedagógica, con la capacidad de recuperar, resignificar y generar saber a partir de su propia práctica, asumiendo un rol deliberante y autónomo, con un profundo compromiso en el logro de aprendizajes y valores (Pinto, 2012; De Tezanos, 2007).

En este sentido, el ejercicio de la docencia es una práctica contextualizada orientada por la indagación, la interpretación y la toma de decisiones pedagógicas situadas, produciendo un saber que se nutre constantemente de la práctica cotidiana, la reflexión sistemática y las tradiciones del saber docente en la historia de la profesión (Fernández, Acuña y Albornoz, 2025; Arratia y Osandón, 2018; Cornejo y Fuentealba, 2008).

Es decir, la profesión docente posee una dimensión individual, que se manifiesta en el dominio de saberes pedagógicos y disciplinarios al mismo tiempo que en el conocimiento de sí (Shulman, 1987; Van Manen, 2003). Pero también tiene una dimensión relacional, que se expresa en el despliegue de habilidades de interacción formativa dentro y fuera del aula, en y más allá de las asignaturas (Skliar y Téllez, 2008). Todo lo anterior se inscribe en una trayectoria de aprendizaje profesional, anclada en la propia biografía y en la construcción colaborativa de saberes con pares y otros profesionales. Esto se expresa en la activa participación en comunidades de aprendizaje

y en la comprensión de la enseñanza como una actividad socialmente situada, mediada por distintos contextos institucionales.

¿Cuáles son las características del desarrollo profesional docente?

El desarrollo profesional docente es el proceso de formación, en contextos formales e informales, continuo e integral (Miranda, Maltrain, García y Medina, 2023). Su objetivo es lograr una comprensión y actuación cada vez más compleja y sensible a los desafíos del ejercicio de la docencia. Ello implica el enriquecimiento permanente de las capacidades para la enseñanza y la gestión educativa y su núcleo fundamental es la práctica pedagógica situada (Fernández y Madrid, 2020). El aprendizaje profesional sobre esa práctica se realiza a través de la actualización constante de las habilidades para pensar, planificar y actuar con estudiantes y pares en el oficio de enseñar (Molina, 2025). Así, el trabajo colaborativo, la mentoría y la reflexión entre pares son condiciones y estrategias para la mejora permanente de las propias capacidades, lo que se va expresando, en última instancia, en la progresión a través de los tramos asociados al sistema de reconocimiento.

La exigencia de que el desarrollo profesional sea un proceso continuo, situado y basado en evidencias puede requerir tanto de acciones de formación continua de carácter masivo y genérico, así como de otras más específicas a las realidades locales (PNUD, 2023). En todos los casos, debiera presentarse la oportunidad para contextualizar sus contenidos y responder a desempeños específicos de acuerdo con las necesidades de la realidad docente particular (Ferrada, Villena y Turra, 2015). En este sentido, para atender a las necesidades del desarrollo profesional docente, se deberían priorizar las acciones formativas que tienden al análisis situado, el fomento del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica en espacios donde el profesorado pueda reflexionar, cometer errores y colaborar, superando las estrategias formativas puramente prescriptivas (Sisto et al, 2022; Thompson y Hogan, 2025).

¿Qué función cumple la formación continua en el desarrollo profesional docente?

En su sentido más amplio, y aplicado al aprendizaje en servicio, la formación continua se define como el conjunto de acciones sistemáticas y sostenidas, diseñadas para desarrollar habilidades, conocimientos y disposiciones personales características de una profesión en quien la ejerce y que se amplían durante la trayectoria profesional (Vaillant, 2021). Se inscribe en un marco de aprendizaje a lo largo de toda la vida y se orienta a mantener la vigencia profesional en un contexto de constante cambio (Popova; Evans; Breeding & Arancibia, 2022; Agrati, 2021; Vezub, 2019; Pardo y Adlerstein, 2016).

En este sentido, al mismo tiempo que se enfoca en el fortalecimiento, actualización y especialización de los saberes profesionales requeridos en el ámbito educacional, se nutre del ejercicio docente, reconociendo la experiencia y el saber práctico, buscando articular la teoría y la acción pedagógica (Kennedy, 2005).



III. DEFINICIONES OPERACIONALES

¿Qué aspectos son relevantes en la formación continua para el desarrollo profesional docente y directivo?

En el contexto nacional, y de acuerdo con el ordenamiento normativo y las políticas vigentes sobre la profesión docente, se debería tener en cuenta al menos los siguientes aspectos:

- **Orientación a referentes comunes sobre la profesión:** la formación continua debe estar alineada con referentes públicos claros, como el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco de la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia y el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, además de los desempeños esperados por los tramos que estipula la ley 20.903. Estos referentes expresan formas de asegurar que el desarrollo profesional atienda a unas expectativas de profesionalidad en la enseñanza.
- **Foco en las necesidades educativas desde los establecimientos educacionales y el contexto:** busca armonizar el desarrollo profesional individual y colectivo con las necesidades del proyecto educativo institucional y el contexto local.
- **Carácter sistémico e integrado:** la formación debe ser concebida como parte de una trayectoria profesional que conecta la formación inicial con la formación en servicio a lo largo de toda la trayectoria profesional. Esto exige estrategias que vinculen tales ámbitos del desarrollo profesional.
- **Concebir su enfoque desde el aprendizaje de adultos:** dado que se dirige a profesionales en servicio, se debe evitar modelos de aprendizaje puramente transmisivos y/o reproductores de conocimiento. Se recomienda priorizar acciones formativas que reconozcan a quien se forma en estas acciones como sujeto que aprende desde la experiencia y la trayectoria vital, que porta un saber práctico y que requiere procesos de acompañamiento y retroalimentación.
- **Aprendizaje entre pares:** las actividades de aprendizaje deben orientarse, al menos en algún momento de la experiencia formativa, a la interacción con homólogos, compañeros de trabajo. Esta práctica promueve el aprendizaje colectivo, se da tanto en contextos formales como informales y se puede dar en diferentes formas, tales como: la observación e interacción en el trabajo diario con homólogos o expertos y expertas, reuniones de núcleos de aprendizaje o reuniones con colegas para el intercambio de experiencias, la conformación de equipos colaborativos, la práctica tutorial (o relación tutora) donde el aprendizaje se da integrándose como aprendices en talleres conducidos por colegas.

Por otra parte, la pertinencia e incidencia de la formación continua en las prácticas pedagógicas y en el logro de los estudiantes se relacionan con la consideración y articulación de las siguientes dimensiones:

- **Pertinencia y relevancia:** orientada a responder a las necesidades sentidas del profesorado, detectadas mediante diversas estrategias, ya sea en procesos de autoevaluación, individuales y/o colectivas, desde evaluaciones de desempeño externas o desde evaluaciones sistémicas y contextualizadas localmente.
- **Metodologías contextualizadas:** la forma en que se organiza la formación es clave para la incidencia de lo aprendido en el aula. Las más pertinentes implican la colaboración entre los docentes y el trabajo sistemático, tanto individual como colectivo en función de temas o problemas pedagógicos relevantes localmente.
- **Reflexión y retroalimentación:** busca contemplar espacios de reflexión y retroalimentación en función de la práctica, así como el seguimiento y evaluación de la incidencia de las actividades en la mejora del quehacer pedagógico e institucional.

Por último, se pueden considerar las condiciones laborales y de apoyo institucional, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- **Tiempo y estructura:** uno de los principales obstáculos es el conflicto de horarios y la falta de tiempo suficiente dentro de la jornada laboral para la formación en servicio. La provisión de tiempo dentro de la jornada y espacios acondicionados a estos efectos es fundamental. Así como también la provisión de facilidades para cursar procesos formativos fuera del establecimiento y en tiempos no contractuales.
- **Incentivos y apoyo:** mecanismos de apoyo no pecuniarios directos, como el reconocimiento educativo o la provisión de recursos para la innovación educativa, están asociados con un mayor compromiso en las actividades formativas.
- **Liderazgo directivo:** el rol del director como líder pedagógico es crucial, pues tiene la responsabilidad de nutrir la motivación del profesorado y plasmar el compromiso con el desarrollo profesional docente en el respectivo plan local.

En síntesis, la formación continua del profesorado en servicio debe superar la lógica de acciones aisladas y meramente informativas. Su pertinencia reside en ser un proceso continuo, contextualizado en la institución educativa, de carácter colaborativo, alineado con criterios profesionales y

sostenido por un liderazgo pedagógico sólido, así como por condiciones laborales adecuadas. Todo ello garantiza que el profesorado pueda desarrollarse a lo largo de su trayectoria profesional, en conexión con los desafíos y demandas tanto de la sociedad como del sistema educativo. En este sentido, la formación continua propende a favorecer la trayectoria profesional y a alcanzar, en general —aunque no exclusivamente—, el Tramo Profesional Avanzado. La pertinencia de la formación, por lo tanto, se pondera en función del progreso en la trayectoria y principalmente en la mejora continua de las prácticas profesionales.

¿Qué dominios y dimensiones pueden ser abordadas en el diseño de acciones formativas?

Es importante comprender a quien ejerce la docencia desde una perspectiva multidimensional. Tanto la formación inicial como la continua, abordan estas dimensiones con distintos grados de intensidad según los enfoques formativos que se adopten y el tipo de perfil que se quiere plasmar en la formación (Sachs, 2015). En este sentido, la literatura especializada y diversos informes internacionales (OCDE, 2019; OEI, 2013) convergen en un conjunto de características de las competencias profesionales específicas de esta labor, que se pueden resumir como holísticas, situadas y reflexivas. En ellas se reconoce al sujeto docente como un intelectual, éticamente comprometido y constructor de conocimiento práctico. En este sentido, la profesión docente es reconocida como una práctica compleja y de alta especialización que requiere de la reflexión y la indagación en la acción (Kennedy, 2005). Es decir, todo docente, educadora y educador moviliza simultáneamente el ser, el saber y el actuar de manera integral en sus prácticas educativas (Biesta, 2017).

Para efectos de estas orientaciones, distinguimos los siguientes dominios y dimensiones que pueden ser abordadas en una propuesta de formación:

Dominio del ser profesional

Centrado en la construcción de la identidad profesional y el bienestar, indispensables para sostener una práctica demandante y ética. Refiere al mundo interno del docente, abarcando aspectos éticos y el conocimiento de sí que le permiten un desarrollo personal integral.

- **Dimensión ética:** Su función esencial es fortalecer el juicio profesional ante situaciones complejas, asegurando que la acción pedagógica y las decisiones se tomen con integridad, equidad y un profundo sentido de responsabilidad social. Esta dimensión subraya la docencia como una labor moral que requiere una deliberación constante sobre el bien de los estudiantes y la comunidad.
- **Dimensión desarrollo personal:** Se orienta a facilitar el desarrollo del cuidado de sí a la vez que fortalecer el dominio de las características personales en función de la complejidad de la actividad pedagógica. Esto genera condiciones esenciales para el despliegue de la proactividad, el pensamiento creativo, la perseverancia y la capacidad de contención, elementos fundamentales para la resiliencia y el sostenimiento del rol profesional.

Dominio del conocimiento base para la enseñanza

Constituye el capital intelectual de la profesión, necesario para la puesta en acción del currículum y la mediación del aprendizaje en disciplinas o áreas de conocimiento (Shulman, 1986). Aquí se pueden identificar tres dimensiones específicas: pedagógica, disciplinar y didáctica.

- **Dimensión pedagógica:** Implica el dominio de fundamentos y conocimientos especializados del ámbito de la filosofía de la educación, de los idearios pedagógicos y sus enfoques sobre la experiencia educativa, las teorías del aprendizaje, del currículum y la evaluación. Estos saberes son habilitantes para el uso e implementación razonada de estrategias y acciones educativas, dotando a la práctica de un sentido de articulación, integralidad y complejidad.
- **Dimensión disciplinar:** Consiste en el dominio tanto de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de una disciplina o área de conocimientos, como de los conocimientos específicos presentes en el currículum y sus respectivas asignaturas o materias escolares (artes, humanidades, ciencias, tecnologías, etc.). Es la condición necesaria para poder transformar el conocimiento en un contenido enseñable y apropiable en situaciones educativas.
- **Dimensión didáctica:** Tomando la noción de conocimiento pedagógico del contenido, implica el dominio de conocimientos y procedimientos especializados para enseñar principios, formas de conocimientos, teorías, conceptos e informaciones presentes en la prescripción curricular. Esto opera adaptando y desarrollando el currículum según las necesidades específicas del contexto de niños, niñas y jóvenes. Procedimentalmente, se expresa en el desarrollo de habilidades de planificación, en el dominio de estrategias de gestión de las interacciones en el aula, en el uso de estrategias y metodologías de enseñanza de diverso tipo y en la implementación de procesos e instrumentos evaluativos pertinentes. También incluye la competencia en el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje.

Dominio de la interacción profesional

La enseñanza es una actividad de alta interacción social. Este dominio aborda la capacidad del docente de operar de manera efectiva y ética dentro de su ecosistema profesional, institucional y social.

- **Dimensión interpersonal:** Se relaciona con las capacidades para establecer vínculos socioemocionales y profesionales con estudiantes, familias, comunidad y otros actores locales. Los componentes clave son la comunicación efectiva, la empatía, la sensibilidad, la disposición a la colaboración, el fomento de relaciones positivas y el manejo de estrategias para la resolución de conflictos.

- **Dimensión colaborativa:** Fundamenta el desarrollo profesional como un proceso situado en comunidades de aprendizaje. Dice relación con la capacidad de establecer diálogos profesionales con pares, usando un lenguaje común en torno a los problemas y desafíos pedagógicos. Se expresa en acciones coordinadas, la construcción de redes de colaboración y la disponibilidad de argumentar en base al marco normativo, principios ético-profesionales y saberes docentes.
- **Dimensión interprofesional:** Es la capacidad de trabajar en y con equipos disciplinares, interdisciplinares y multidisciplinarios para el cuidado y bienestar integral del estudiantado. Implica el dominio global de lenguajes, procedimientos y ámbitos de competencia de otras especialidades profesionales (psicología, salud, trabajo social, entre otros) que convergen en la trayectoria formativa, asegurando un apoyo integral desde una perspectiva de derecho a la educación.

Dominio de la acción situada

Este dominio reconoce la docencia como una práctica social, interactiva y contextualizada culturalmente, que requiere que el profesorado opere como un agente de cambio informado. Integra la capacidad de interactuar eficazmente con el entorno en el proceso intelectual de indagar, monitorear y mejorar la propia acción.

- **Dimensión contextual:** Se refiere al conocimiento de las dimensiones estructurales y socioculturales en que se sitúa el establecimiento educativo. Su importancia radica en que estas dimensiones dan forma a las relaciones internas y externas, permitiendo al docente situar su práctica y adaptar sus estrategias a las realidades específicas de su comunidad educativa.
- **Dimensión reflexiva:** Es la competencia fundacional de la profesionalidad docente. Le permite indagar en sus propios supuestos en dinámicas individuales y colectivas, analizar críticamente la relación entre sus acciones y los resultados del aprendizaje, y contribuir a acercar la brecha entre teoría y práctica. La reflexión sistemática es la base para la mejora continua y el desarrollo de la autonomía profesional.
- **Dimensión indagativa:** Se fundamenta en la capacidad de aplicar un ciclo sistemático de indagación, análisis y acción dentro del aula, la institución educativa o un territorio. Esta dimensión es crucial para el desarrollo profesional desde la escuela y para que el docente se convierta en un productor de conocimiento pedagógico situado, en lugar de un mero consumidor de prescripciones externas.

FIGURA 6. Dominios y dimensiones para el diseño de acciones formativas



Fuente: Elaboración propia

¿Qué propósitos formativos pueden tener las acciones para la formación profesional?

En este marco de orientaciones se reconocen tres propósitos para las acciones formativas. Ellos no son necesariamente excluyentes entre sí, pero en efecto permiten direccionar de mejor modo el alcance global de cada acción. A la base, se encuentra la idea de que los docentes pueden buscar o requerir acciones formativas coherentes con su posición dentro de la trayectoria de desarrollo profesional, y que se reconoce siempre la existencia de un conocimiento y un saber pedagógico que le permite abordar su propia experiencia en instancias de diferente envergadura.

Fortalecimiento

Acciones formativas tendientes a la consolidación, potenciación o robustecimiento de las experiencias, conocimientos y habilidades adquiridas. Este tipo de acciones formativas permite valorar la labor docente, recuperando y enriqueciendo los saberes del profesorado, optimizando desempeños del ejercicio profesional de la pedagogía en un sentido amplio. Un objetivo de este tipo de acciones es su incidencia en la autoestima profesional y el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones. Se puede incluir aquí las acciones de capacitación, entendidas como procesos sistemáticos de aprendizaje profesional de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para el desempeño de una actividad, servicio o función específica. Entregan herramientas o habilidades concretas y aplicables de manera inmediata y están destinadas a mejorar el desempeño laboral. Cumplen una función de inserción, reinserción o actualización de capacidades para el desarrollo de funciones o tareas específicas dentro del amplio rango de competencias profesionales.

Actualización

Refiere a la adquisición y a complementar conocimientos (disciplinares, pedagógicas, didácticas; gestión escolar; metodológicas, entre otras). Estas se encuentran motivadas por la necesidad de superar la obsolescencia del conocimiento y de las capacidades en contextos de avances o cambios disciplinares, tecnológicos o de regulaciones del trabajo pedagógico y/o disciplinar y de gestión directiva. Permite incorporar nuevas teorías, metodologías o prácticas. Es una formación de adaptación y complementaria para seguir cumpliendo funciones dentro del campo profesional.

Especialización

Formación de nivel avanzado que se centra en la focalización del conocimiento y la adquisición de competencias especializadas en un área determinada. Posibilita el mejor desempeño en

el mismo campo profesional. Habilita un nivel cualitativamente superior en el dominio de un ámbito de la profesión en particular, dotando de una visión más densa del área y el ejercicio de una práctica sin supervisión.

¿Qué tipos de actividades y acciones formativas se pueden ocupar para el desarrollo profesional?

Las siguientes descripciones no constituye un listado exhaustivo, pero sirve para distinguir entre actividades y acciones. Se considera relevante diferenciar entre aquellas certificadas (acciones formativas) y no certificadas (actividades formativas); solo respecto de las primeras cabe una responsabilidad institucional al CPEIP asociada a la garantía de su calidad y pertinencia (exceptuando los posgrados). Si bien toda actividad o acción formativa puede favorecer al desarrollo profesional, solo las acciones (cursos, diplomados, postítulos) contribuyen a la progresión dentro de la trayectoria profesional en el contexto de la Ley 20.903.

Acompañamiento entre pares

La colaboración entre pares es una estrategia formativa que se sustenta en el trabajo cooperativo y horizontal entre profesionales de la educación, y que puede articularse tanto de modo formal como informal. Ya sea de modo autoorganizado o como iniciativa institucionalizada, la colaboración entre pares implica habitualmente procesos de observación, retroalimentación y reflexión compartida de manera periódica. Es un espacio de aprendizaje profesional que es necesario reconocer como una práctica propia, muchas veces bajo la noción de redes, comunidades de práctica o de aprendizaje. Se fundamenta en el principio de que los profesionales que comparten un mismo oficio pueden desarrollar análisis de las experiencias reales de trabajo logrando altos niveles de profundidad y rigurosidad sobre diversos problemas o desafíos de la actividad educativa. En estas instancias se socializan saberes pedagógicos, se discuten concepciones y creencias, y se posibilita la reconstrucción de saberes y la transformación efectiva de las prácticas en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Su sostenibilidad en el tiempo es muy variable pues depende de las necesidades y compromisos de sus integrantes y/o las instituciones que las animan. Si bien hoy en día no tienen un reconocimiento y validación específica como acciones de formación continua, sin duda contribuyen sustantivamente al desarrollo profesional de docentes y profesionales de la educación.

Talleres

Estrategias de duración acotada que constituyen una herramienta dinámica para la formación. Están centrados en temas puntuales y ofrecen oportunidades prácticas de aprendizaje e intercambio de experiencias entre participantes. Se caracterizan por su naturaleza participativa y fomento del aprendizaje colectivo. Se utilizan para la aplicación de metodologías activas y se realizan movilizandando las mismas dinámicas que se busca que el profesorado transfiera en la interacción educativa con sus estudiantes.

Microcredenciales

Estrategia orientada a la adquisición de conocimientos y/o desarrollo de habilidades específicas a lo largo de trayectorias profesionales. Se adquieren en entornos de aprendizaje flexibles y acotados, pueden ser presenciales, no presenciales o híbridas y pueden desarrollarse de manera sincrónica o asincrónica. Responde a las necesidades profesionales vigentes, materializando de forma dinámica y contextualizada la formación, generando oportunidades de aprendizaje inclusivos, equitativos y accesibles durante la trayectoria profesional. Es posible encontrar hoy en día experiencias de este tipo de actividades y/o acciones formativas que dan lugar a certificaciones de mayor profundidad (diplomados, postítulos e incluso posgrados). Esta estrategia ha ampliado su presencia con la expansión del aprendizaje digital y por los cambios en campo laboral que exigen una adquisición ágil de competencias y oportunidades de aprendizaje más flexibles.

Cursos

Estrategias orientadas a entregar herramientas específicas respecto a un área puntual del conocimiento. Su duración puede ser desde algunas semanas hasta dos o tres meses, y están enfocados en contenidos específicos. El objetivo es formar en conocimientos aplicables de manera inmediata al entorno laboral. Los cursos se dirigen fundamentalmente a la profundización, actualización o especialización de conocimientos y habilidades.

Diplomados

Estrategia de orientación académica que permite profundizar y conectar múltiples temas, ofreciendo una visión integral del área de estudio. Están constituidos por un grupo de acciones formativas vinculadas entre sí, estructurados en módulos sobre temas determinados. Conduce a un certificado de especialización otorgado por una institución educativa que puede requerir un mínimo de horas e incluir la realización de un trabajo teórico o práctico final. La duración de esta formación suele ser entre 4 y 10 meses.

Postítulos

Estrategia de formación especializada complementaria a un título profesional. Tiene relación con los niveles y disciplinas del currículum escolar y deben ser impartidas por universidades acreditadas. La especialización, que es la finalidad principal de un postítulo, tiene foco en el conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico. Los docentes que aprueban Postítulos de Mención, de acuerdo con la Ley N° 20158, pueden impetrar el pago de la Bonificación de Reconocimiento Profesional. Suelen tener una duración de entre 13 y 18 meses.

Postgrados

Ciclo de estudios de especialización que se cursa después de la graduación o licenciatura. Es la última fase de la educación formal e incluye los estudios de maestría o magíster (1 a 2 años) y doctorado (3 a 5 años). Sus objetivos son la profundización en un ámbito disciplinar o profesional con un fuerte acento en el dominio de fundamentos teóricos y el desarrollo de competencias para la indagación pedagógica y/o disciplinaria. Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado. Cabe señalar que este tipo de formación no es parte del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, por ende, no son certificados por CPEIP.

¿Qué modalidades de ejecución se pueden usar?

Las formas de impartir formación continua se han transformado, pasando de un modelo predominantemente uniforme a un modelo flexible y plural que aprovecha la mediación tecnológica y los principios del aprendizaje adulto. La adopción de tecnologías y de marcos andragógicos ha generado un espectro de opciones que va desde la interacción cara a cara de alta densidad hasta la autonomía gestionada, permitiendo al profesorado articular la formación con su jornada laboral y su contexto específico. Estas modalidades deben apoyar la autonomía profesional y el aprendizaje situado del docente a lo largo de su carrera. Su efectividad depende de la diversidad y flexibilidad, adaptándose a las necesidades del docente como aprendiz adulto y trabajador situado.

Presencial

Las acciones formativas en modalidad presencial tienen la particularidad de la interacción directa, lo que permite observar el lenguaje gestual, corporal junto a la expresión de ideas, recoger evidencias de los procesos particulares de los participantes en lo inmediato y ajustar un itinerario en tiempo real a las necesidades observadas.

E-learning (virtual)

Acción educativa no presencial que utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se basa en la comunicación pluridireccional mediatizada. Permite la formación en el trabajo mediante sistemas de enseñanza asistida por dispositivos tecnológicos y utiliza recursos como herramientas de comunicación sincrónica/asincrónica, bibliotecas virtuales y bitácoras. Existen acciones formativas con y sin apoyo tutorial. En general permiten adquirir conocimientos o habilidades específicas de manera autónoma y a un ritmo que se puede gestionar de manera personal.

B-learning (combinada/híbrida)

El blended learning o educación híbrida es un sistema de aprendizaje que combina actividades presenciales con la educación online a través de plataformas especialmente diseñadas para ello. El b-learning armoniza el diseño instruccional en la presencialidad para asesorías e interacciones profesionales con el diseño instruccional en el entorno virtual de aprendizaje para provocar un trabajo personal y colaborativo en la construcción y análisis de experiencias y marco teórico y relevar las tutorías como proceso de acompañamiento.

Aprendizaje Autodirigido

Es una modalidad formativa donde el individuo asume la iniciativa y la responsabilidad de diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular objetivos, identificar recursos humanos y materiales, seleccionar e implementar estrategias apropiadas y evaluar los resultados de su propio proceso de aprendizaje para la adquisición de conocimientos o habilidades específicas de manera autónoma. Debe ser capaz de autoevaluar el desempeño y, a partir de ese diagnóstico, gestionar de manera metacognitiva su propio itinerario de desarrollo, lo que es esencial para la mejora continua.



IV. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Orientaciones sobre alineamiento de la formación continua con la trayectoria de desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente es un proceso progresivo y acumulativo que debe modular las prioridades formativas en función de la experiencia y el nivel de competencia alcanzado. Esta progresión tiene como propósito que la formación continua responda a las necesidades específicas del ciclo vital profesional del docente, desde la inserción y a lo largo de su trayectoria.

Tramo inicial:

Este tramo se centra en la inserción en el sistema, la construcción de la identidad profesional y la integración de la formación inicial con la práctica, requiriendo apoyo mediante el proceso de inducción y acompañamiento pedagógico, pero también puede contemplar otras acciones formativas de mayor envergadura, que aceleren su progresión en su trayectoria de desarrollo profesional.

- **Propósito formativo prioritario:** Fortalecimiento de experiencias, conocimientos y habilidades adquiridas, enfocándose en la consolidación de habilidades de base y la reflexión crítica sobre la práctica.
- **Acciones Formativas:**
 - **Inducción y mentoría profesional:** Proceso formativo que acompaña y apoya al docente principiante en su primer o segundo año de ejercicio profesional. Este proceso es un derecho y requiere una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de 4 y un máximo de 6 horas, que, para contratos de más de 38 horas, se realiza dentro de la jornada laboral como actividad curricular no lectiva.
 - **Talleres y cursos focalizados:** Acciones de corta duración, dinámicas y participativas, centradas en temas puntuales y con un alto nivel de contextualización y enfoque práctico, para fortalecer capacidades específicas.
 - **Diplomados y postítulos:** Estrategias de formación especializada y de orientación académica que permiten profundizar y conectar múltiples temas.
 - **Aprendizaje entre pares** Participación en instancias de aprendizaje colectivo con colegas en ámbitos formales e informales, en una lógica de comunidad de prácticas.

- **Redes profesionales:** Instancias de articulación, formales o informales, entre diversos actores del sistema educativo — docentes, directivos, profesionales y/o asistentes de la educación — que buscan generar sinergias, promover el intercambio de experiencias y saberes, y fortalecer la colaboración entre comunidades educativas.

Tramo Temprano

Esta etapa exige que el docente fortalezca y avance hacia la consolidación de su experiencia y competencias profesionales mediante el estudio, el perfeccionamiento y la reflexión pedagógica para avanzar hacia el nivel esperado.

- **Propósito Formativo Prioritario:** Fortalecimiento y actualización de conocimientos, metodologías y competencias, para superar la obsolescencia y adaptarse a nuevos avances o regulaciones del trabajo pedagógico.
- **Acciones formativas recomendadas:**
 - **Cursos y diplomados:** Estrategias que permitan la profundización, actualización o especialización de conocimientos y habilidades en áreas puntuales de los ámbitos pedagógico o disciplinar, principalmente; con una duración pertinente con los objetivos a lograr. Estos pueden ser realizados en línea (e-learning o b-learning), como alternativas que permitan la autoformación y la adquisición de conocimientos o habilidades específicas de manera guiada y dependiendo de los objetivos también pueden ser realizados de manera presencial.
 - **Apoyo focalizado:** Programas específicos dirigidos a docentes que se encuentran en el tramo temprano y que no han logrado avanzar en su proceso de reconocimiento profesional, con el fin de mejorar su desempeño y lograr el Tramo Avanzado.
 - **Aprendizaje entre pares** Participación en instancias de aprendizaje colectivo con colegas en ámbitos formales e informales, en una lógica de comunidad de prácticas.
 - **Redes profesionales:** Instancias de articulación, formales o informales, entre diversos actores del sistema educativo — docentes, directivos, profesionales y/o asistentes de la educación — que buscan generar sinergias, promover el intercambio de experiencias y saberes, y fortalecer la colaboración entre comunidades educativas.

- **Postítulos:** Los postítulos tienen como foco la especialización didáctica y disciplinar, lo que permite fortalecer el dominio en las disciplinas a enseñar.

Tramos de profundización: Avanzado, Experto I y Experto II

Estos tramos representan la consolidación de competencias. La formación debe orientarse, prioritariamente, a la especialización avanzada, asumiendo mayores responsabilidades en el liderazgo y acompañamiento pedagógico. La Ley N° 21.625 define esto como un Ciclo de Profundización didáctico disciplinar y/o pedagógico, donde los docentes deben participar y aprobar al menos un curso o programa de formación continua o acción de acompañamiento entre pares, desarrollados o certificados por el CPEIP, en un período de cuatro años.

El cumplimiento puede lograrse mediante la aprobación de acciones formativas certificadas o desarrolladas por el Centro o mediante una de las siguientes alternativas: a) rendir y aprobar uno de los instrumentos de evaluación (Portafolio o ECEP) a su elección; b) participar en una actividad de la Red de Maestros de Maestros a través de un Programa de Participación Activa, o c) ejercer como mentor de docentes principiantes en los procesos de inducción.

- **Propósito Formativo Prioritario:** Especialización y desarrollo de competencias complejas y de nivel avanzado, buscando un dominio más denso de un ámbito de la profesión.
- **Acciones formativas de nivel avanzado:** además de todas las acciones mencionadas para los otros tramos, se suma:
 - **Postgrados (Maestría/Doctorado):** Ciclos de estudios de especialización que se concentran en el dominio de fundamentos teóricos y el desarrollo de competencias para la indagación pedagógica. Es especialmente valorado que los docentes en los tramos Avanzado y Expertos, cuenten con una especialización pedagógica a elección (ej. currículum, convivencia escolar, liderazgo, inclusión, evaluación entre otras).

(Esta formación no está considerada dentro del Sistema de apoyo formativo que define la Ley N° 20.903).

Recomendaciones didácticas para el diseño y evaluación de acciones formativas

El proceso formativo se organiza en tres fases interrelacionadas: **Reconocimiento y diálogo, Diseño e intervención, y Cierre y transferencia**. Cada fase responde a un propósito pedagógico específico, el primero es partir desde la problematización de la realidad educativa, el segundo se propone avanzar hacia la aplicación contextualizada de nuevos saberes y la tercera apunta a culminar con la consolidación de aprendizajes transferibles que fortalezcan la autonomía y el liderazgo pedagógico.

Se recomienda esta estructura base de momentos didácticos, pero con un enfoque sinérgico y concéntrico, que transita desde el problema profesional hasta el fortalecimiento de las competencias, promoviendo el desarrollo profesional como un proceso continuo, integral y articulado con la mejora educativa.

I. Reconocimiento y diálogo

Esta fase busca que el profesional se sitúe y asuma la reflexión crítica de su praxis.

- **Problematización:**

- Consiste en reconocer y levantar evidencias sobre las **problemáticas o desafíos auténticos y cotidianos** que afectan o desafían la práctica docente o directiva.
- Toda acción formativa debe iniciar con la confrontación de estos problemas o desafíos profesionales e institucionales del **contexto real de desempeño** (prácticas educativas situadas en el aula y el establecimiento educativo).
- Debe interpelar las estructuras de pensamiento, creencias y concepciones del docente, facilitando la identificación de las causas de las dificultades.

- **Análisis y profundización:**

Este momento amplía el marco conceptual necesario para abordar la realidad compleja, presentando referentes teóricos que aportan al análisis y solución del problema identificado o desafío planteado.

Se requieren referentes que aporten al análisis de las prácticas reales, que pongan en tensión el conocimiento y permitan la profundización del análisis del problema o desafío.

II. Diseño e Intervención

Esta fase vincula el nuevo conocimiento adquirido con la aplicación práctica, lo cual es fundamental, sobre todo para la actualización de saberes y la especialización en competencias complejas.

- **Diseño de aplicación y contextualización:**
 - El desafío es diseñar una intervención o solución en un nuevo escenario de aplicación, articulando los saberes nuevos con la situación problemática original.
 - El producto de esta etapa es la **planeación de soluciones**, promoviendo un cambio en la práctica regular y la apropiación en contexto de contenidos y estrategias.
 - El escenario de actuación puede ser el aula, la escuela o el trabajo en equipo, siendo coherente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).
- **Implementación de la intervención y evaluación:**
 - Se enfoca en generar espacios para adjuntar evidencias de la implementación, para que estas puedan ser analizadas por tutores o pares.
 - La evaluación debe ser entendida como un **proceso continuo de indagación y valoración**, permitiendo la recopilación de evidencia sobre el mejoramiento del desempeño y la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo.
 - Las actividades deben ser coherentes con el enfoque de **aprendizaje de adultos**, evitando modelos puramente transmisivos.

III. Cierre y transferencia

Esta fase asegura que la formación impacte en el desarrollo de la autonomía y el liderazgo, elementos clave para la progresión en el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente. Al respecto, se propone el diseño de instancias que promuevan el meta aprendizaje:

- Se orienta a la reflexión crítica del profesional sobre el proceso de aprendizaje, contrastando conductas iniciales con los logros obtenidos.
- Se promueve la conciencia sobre el efecto del rol docente y directivo en la comunidad,

fortaleciendo las habilidades socioemocionales, comunicativas y de resolución de conflicto, fundamentales para el liderazgo pedagógico.

- Debe incluir una instancia de formalización, organización y ordenamiento de los aprendizajes, proyectando su aplicación en futuras ejecuciones.

FIGURA 7. Didáctica para el diseño y evaluación de acciones formativas



Fuente: CPEIP (2017) Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo.

Recomendaciones para quienes diseñan propuestas de acciones formativas

La calidad de la formación continua depende de la coherencia y pertinencia de las acciones formativas ofrecidas por las instituciones formadoras. Estas recomendaciones en particular tienen por objetivo armonizar las propuestas en un ecosistema amplio, asegurando que se cumplan los objetivos de la profesionalización docente y directiva, centrados en el mejoramiento continuo y el desarrollo profesional.

Las actividades y acciones formativas son diseñadas y ejecutadas por las instituciones formadoras, con autonomía en la definición sus propuestas. No obstante, en el marco del sistema de Desarrollo Profesional Docente, el rol de las instituciones formadoras es en **colaboración estratégica con el Estado**, a través del CPEIP, organismo técnico del Ministerio de Educación, que es el responsable clave de la ejecución de esta política, quien debe realizar, programas, cursos y actividades, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro.

Estas instituciones formadoras deben enfocarse en el mejoramiento continuo del desempeño de asistentes y profesionales de la educación y propender al progreso en la trayectoria profesional. En este contexto, el diseño de las actividades y acciones debe responder a las necesidades formativas diagnosticadas a nivel local o nacional y debe promover metodologías de colaboración, reflexión, investigación e innovación que se centren en la problematización de la práctica educativa situada, evitando así ser acciones aisladas y asegurando que la formación se enmarque en propósitos claros de fortalecimiento, actualización o especialización en el desarrollo profesional integral. De esta forma, estas organizaciones son actores clave en la formación, innovación y transferencia situada, articulando la política educativa nacional con la realidad específica de las escuelas.

A continuación, se presentan recomendaciones para las instituciones que brindan servicios de formación continua, enfocadas en el diseño de sus acciones formativas, basadas en los principios y definiciones ya descritas en este documento.

A. Alineamiento estratégico

Foco en el desempeño y la progresión

Las acciones deben estar intencionadas en la mejora de las prácticas pedagógicas y directivas de manera de incidir en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto. Este mejoramiento de prácticas favorecerá la progresión del profesorado en los tramos del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional, propendiendo como base al Tramo Avanzado.

Uso de los marcos orientadores de la práctica profesional

El diseño debe articularse con los distintos referentes disponibles para orientar la práctica profesional. Entre ellos se encuentran los Estándares de la Profesión Docente contemplados en la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (2021), Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019) y Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015). Estos marcos son clave para que los líderes escolares, docentes y directivos acuerden las capacidades específicas que deben fortalecerse.

Coherencia con necesidades profesionales

El diseño formativo debe demostrar pertinencia, basándose en un análisis situado de necesidades que recoja información relevante y adecuadamente interpretada. Ella puede provenir, entre otras fuentes de:

- Los resultados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional.
- Del contexto educativo institucional o local (Proyecto Educativo Institucional, PEI; Plan de Mejoramiento Educativo, PME).
- Los intereses y necesidades de los potenciales beneficiarios, a través de estudios e investigaciones académicas.
- Los requerimientos territoriales o institucionales del sostenedor (misión y visión, planes estratégicos).

Inclusión de desafíos sociales y culturales

El diseño de propuestas de formación debe responder a un diagnóstico más amplio del contexto social en que se inscribe el desarrollo del sistema educativo en general y de los centros educativos en particular. Esto implica que la recopilación de información, y su interpretación, se abra más allá de los tradicionales indicadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta ampliación involucra considerar también datos que provienen de problemas o desafíos educativos más amplios, los cuales expresan transformaciones sociales, cambios culturales o la emergencia de nuevos escenarios para la crianza y el desarrollo de niños, niñas y jóvenes en contextos locales y regionales específicos del país.

Todo ello debe constituir un insumo relevante, articulado para la elaboración de acciones formativas que aborden cuestiones sustanciales a la enseñanza y que reflejen la diversidad de realidades que vivencian las comunidades educativas en el país. Esto incide en la consideración, al menos, de los siguientes aspectos:

- **Problematicación de la práctica desde una perspectiva sociocultural compleja:** Considerar la reflexión crítica de la práctica educativa situada, utilizando metodologías que exijan a los participantes confrontar la teoría con la diversidad de realidades que vivencian las comunidades educativas en el país. Esto requiere que la acción formativa no solo aborde conocimiento conceptual, sino que inspire al participante a analizar escenarios, estudios de caso o desafíos de sus propios establecimientos, logrando que el conocimiento teórico y la innovación aplicada se adapten y resuelvan las tensiones inherentes a contextos variados (rural, urbano, alta vulnerabilidad, multicultural, etc.). Esto es crucial cuando se tratan temas de alta sensibilidad social y cultural, asegurando que los recursos, el lenguaje y las estrategias propuestas sean culturalmente adecuados y relevantes para el contexto socioeconómico, geográfico y demográfico de la comunidad educativa a la que se dirige.
- **Articulación de saberes locales y nacionales:** Relacionar la política educativa nacional, sus estrategias y énfasis, con la realidad específica de los establecimientos y sus contextos locales. Esto implica que el diseño formativo debe proporcionar herramientas para que los participantes articulen la política vigente con el análisis y diseño situado de intervenciones que respondan a desafíos sociales, como la equidad o el bienestar, entre otros.

B. Definición del propósito formativo

Toda acción formativa debe precisar si busca el fortalecimiento (consolidación de habilidades de base y reflexión crítica sobre la práctica, ideal para tramos iniciales o desempeños a mejorar), la actualización (adquisición de nuevos conocimientos, técnicas o herramientas por cambios disciplinares o tecnológicos), o la especialización (desarrollo de competencias complejas y profundización de conocimiento en un área, ideal para tramos avanzados).

En general, se espera que toda acción formativa tenga, en algún grado, las siguientes características:

- Fomento del trabajo colaborativo entre profesionales y la retroalimentación pedagógica. El trabajo en red debe ser promovido como un vehículo de aprendizaje y reflexión colectiva.
- Fundamento en la reflexión crítica de los problemas comunes a las prácticas de enseñanza y prácticas de gestión institucional, en el contexto real de desempeño, movilizándolo el aprendizaje profesional a través de un camino de investigación y reflexión.

C. Consideraciones sobre la gestión de acciones formativas

Para asegurar la calidad y pertinencia, las instituciones formativas deben considerar las siguientes condiciones de diseño, implementación y evaluación que forman parte de los criterios de certificación del CPEIP:

- **Liderazgo pedagógico en la formación:** la formación para la autonomía docente en su ejercicio requiere de un perfil de formador que actúe como mediador crítico y activo del aprendizaje, capaz de identificar problemas contextualizados, conducir la reflexión y movilizar la colaboración entre los participantes.
- **Gestión de la información y evaluación auténtica:** implementar un Plan de Evaluación permanente, flexible e integral, centrado en el logro de propósitos, que permita recopilar evidencia del mejoramiento del desempeño y la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo. La evaluación debe ser entendida como un proceso continuo de indagación y valoración.
- **Recursos y tecnología:** la acción formativa debe integrar las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades digitales y la innovación, considerando modalidades de enseñanza flexibles.

- **Condiciones organizativas y de gestión:** se debe dotar de los recursos materiales y profesionales requeridos. También es necesario explicitar procedimientos de coordinación y seguimiento para asegurar la calidad y el cumplimiento de lo comprometido en el diseño. Esto incluye la articulación de contenidos y su progresión lógica en función del perfil de egreso.

Recomendaciones para sostenedores, directores y comités locales

La función de sostenedores, directores y comités locales es central, pues ellos actúan como puente entre la amplia oferta de formación continua y las necesidades situadas en el territorio, respondiendo a las especificidades del profesorado y los establecimientos. Su rol consiste en transformar las necesidades formativas en una demanda precisa y seleccionar las acciones formativas que aseguren la calidad y pertinencia que exige el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Las siguientes recomendaciones están diseñadas para guiar la toma de decisiones de estos actores, asegurando que la formación continua impulse la profesionalidad docente, la mejora continua y la progresión en el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional, tal como lo establece la Ley 20.903.

Recomendaciones generales

Los criterios de selección de acciones formativas, diseño e implementación deben estar orientados por los principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, los cuales lo conciben como un proceso continuo, situado y colaborativo.

a. Pertinencia estratégica: La formación continua debe trascender una actividad formativa aislada y, por el contrario, debe inscribirse en un plan estratégico de mejora, tendiente al desarrollo profesional integral. Es decir, independiente del propósito y modalidad de las actividades que se seleccionen, estas deben orientarse a un desarrollo progresivo de capacidades y competencias.

b. Fundamentación en evidencia local y sistémica: Exigir a las instituciones formativas que el diseño de su oferta (taller, curso, diplomado, etc.) demuestre pertinencia y relevancia basándose en un diagnóstico robusto. Este diagnóstico debe recoger información de diversas fuentes, incluyendo:

- Los requerimientos provenientes de las características y objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de lo previsto en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) vigente.

- Los resultados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional, incluyendo tramos, procesos de evaluación, y resultados de portafolio.
- Los intereses y necesidades declarados por los propios profesionales de la educación, levantados a través de procedimientos consultivos y/o deliberativos.
- Estudios orientados a identificar los déficits y desafíos existentes en los distintos ámbitos del quehacer educativo —por ejemplo, pedagógico, de convivencia escolar, de liderazgo y de gestión educativa— que enfrentan las comunidades educativas en diversos niveles y escalas, desde contextos locales y territoriales específicos hasta realidades más amplias del sistema educacional.

c. Foco en la progresión profesional: Priorizar acciones formativas cuyo objetivo explícito sea favorecer la progresión de los docentes, al menos, hasta el Tramo Profesional Avanzado y con ello reconocer el carácter formativo de las evaluaciones del Sistema de Reconocimiento Profesional (art.12ter).

d. Alineamiento con referentes de calidad: Asegurar que los objetivos de la formación continua se articulen explícitamente con los Estándares de la Profesión Docente del nuevo Marco para la Buena Enseñanza (2021 y/o con el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019) y/o con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) en el caso de directivos.

e. Enfoque situado y colaborativo: Seleccionar ofertas que promuevan la reflexión sobre la práctica docente situada y que utilicen el trabajo colaborativo como un mecanismo esencial de mejora. Esto implica buscar:

- Diseños que partan de la confrontación auténtica con problemas de la práctica docente o directiva del contexto real de desempeño (problematización).
- Acciones formativas que fomenten el diálogo profesional y la retroalimentación pedagógica, promoviendo la colaboración entre pares y expertos.

f. Énfasis en la investigación y la innovación: Dar preferencia a propuestas que fomenten la creatividad, la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, y que contribuyan a la construcción de un saber pedagógico compartido.

g. Liderazgo pedagógico en la formación: Evaluar que el perfil del formador (tutor/relator/asesor) propuesto por la institución formadora actúe como un mediador crítico y activo del aprendizaje, capaz de diagnosticar problemas contextualizados y movilizar la reflexión.

Recomendaciones para sostenedores públicos y privados con subvención estatal

El sostenedor, sea público (municipal o Servicio Local de Educación Pública), particular subvencionado o de administración delegada, bajo el marco de la Ley 20.903, es un actor con un rol **estratégico de soporte y garante** dentro del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Su función trasciende lo político - administrativo para centrarse en el apoyo formativo continuo de sus asistentes y profesionales de la educación. Este rol se materializa en varias responsabilidades clave.

- Primero, tiene la facultad de **colaborar** con la formación para el desarrollo continuo de los profesionales y asistentes de la educación, estimulando el trabajo colaborativo.
- Segundo, es responsable de **aprobar** los Planes Locales de Formación (PLF) que diseñan los directores y que deben ser parte integral de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos.
- Tercero, actúa como **mediadores y promotores** al otorgar el patrocinio obligatorio para que los docentes postulen a programas, cursos o actividades gratuitas de formación para el desarrollo impartidas por el CPEIP (si se desarrollan durante la jornada laboral). En el caso de los sostenedores públicos, previo a este patrocinio, deben **consultar a los directivos** sobre las necesidades formativas y prioridades del personal docente a su cargo.

Su rol está ligado al principio de **equidad**, debiendo el sistema propender a que los profesionales destacados ejerzan en establecimientos con alta concentración de alumnos vulnerables, y, además, deben velar por la implementación y rendición de cuentas de los procesos de inducción propios en los establecimientos que cumplan con los criterios de Desempeño Alto o Medio, asumiendo la responsabilidad de su cumplimiento.

Adicionalmente, los sostenedores pueden crear y administrar sus propios sistemas de evaluación de desempeño profesional que complementen a los mecanismos establecidos por ley (Ley N° 21.625). En este contexto, se recomienda considerar lo siguiente para efectos de evaluar y seleccionar propuestas de formación continua:

Rol de articulación y consulta

- **Consultar a los directivos** sobre las necesidades formativas antes de patrocinar la postulación de docentes a acciones formativas. El sostenedor público debe asegurar que la acción se alinee con las necesidades y los objetivos de la institución.

- Impulsar la generación de **redes inter-establecimientos** para la formación, especialmente en el ámbito del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, aprovechando las sinergias territoriales.

Criterios de focalización y equidad

- Asegurar que la oferta seleccionada considere criterios de prioridad establecidos por ley, privilegiando a docentes que:
 - Trabajen en establecimientos con alta concentración de alumnos prioritarios o vulnerables.
 - Se desempeñen en establecimientos rurales unidocentes, bidocentes o tridocentes, multigrado o en situación de aislamiento.
 - Evidencien mayor necesidad de acompañamiento, según resultados de los procesos de reconocimiento.

Recomendaciones para directores y equipos directivos

El director de un establecimiento educacional es el líder pedagógico y el principal garante de la mejora continua de sus equipos. Su rol es dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y velar por el desarrollo profesional de quienes se desempeñan en el establecimiento que lideran. Esto se concreta a través de la implementación del Proceso de Acompañamiento Profesional Local. Junto al equipo directivo, debe diseñar el Plan Local de Formación (PLF) con consulta al profesorado que desempeñe la función técnico-pedagógica y al respectivo consejo de profesores.

Además, debe asegurar que estas acciones promuevan el trabajo colaborativo, la reflexión sistemática sobre la práctica y la retroalimentación para fortalecer, actualizar o profundizar en conocimientos y desempeños clave de la práctica pedagógica. Asimismo, es su responsabilidad gestionar las horas no lectivas para que se destinen efectivamente al desarrollo profesional, procurando que a lo menos el 50% de ellas se reserve a la preparación de clases y evaluación de aprendizajes, previa consulta al respectivo consejo de profesores.

Además, el director es responsable de la administración e implementación del proceso de inducción para docentes principiantes en establecimientos con desempeños Alto o Medio que hayan fluctuado entre dicha categoría y la de desempeño alto durante los tres años anteriores a la solicitud; incluyendo el diseño del plan y la designación de mentores. Finalmente, el Plan

Local de Formación debe ser aprobado por el sostenedor e integrado en el Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, debiendo formar parte de la rendición de cuentas que luego realice.

En este contexto, se recomienda considerar lo siguiente para efectos de evaluar y seleccionar propuestas de formación continua:

Coherencia con el plan local de formación:

- Es necesario asegurar que cualquier actividad formativa se integre coherentemente en el Plan Local de Formación, el cual debe ser parte del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento.
- Es fundamental centrarse en la mejora continua del ciclo docente: preparación, ejecución de clases, evaluación y retroalimentación, puesta en común de buenas prácticas y corrección colaborativa de déficits y/o desafíos detectados.

Formatos prioritarios y liderazgo:

- Priorizar la selección de acciones que promuevan la Formación Local con un enfoque de colaboración y retroalimentación pedagógica. Esto incluye modelos como el acompañamiento al trabajo en aula, tutorías entre pares, redes profesionales y comunidades de aprendizaje profesional más allá de los cursos convencionales.
- Aprovechar el diseño de formación para fortalecer capacidades internas, promoviendo el liderazgo de profesionales reconocidos, como docentes Expertos I y II, o mentores.

Gestión de Tiempos y Recursos:

Exigir a las instituciones formativas que el diseño de la formación sea compatible con la realidad laboral, utilizando de manera efectiva el aumento de las horas no lectivas destinado a actividades de preparación de clases, evaluación de aprendizajes y otras actividades profesionales relevantes, previa consulta al Consejo de Profesores.

- Generar las condiciones necesarias para que los docentes puedan propender al trabajo colectivo y cooperativo, por ejemplo, estableciendo jornadas comunes para la elaboración del Portafolio profesional.

Recomendaciones para comités locales de desarrollo profesional docente

Los comités locales de desarrollo profesional docente, establecidos mediante el Decreto 495 de 2017, son un actor clave en el andamiaje del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, actuando como órganos consultivos para garantizar la pertinencia de la formación continua en el territorio. Su finalidad central es colaborar en la definición e implementación de los planes de formación para el desarrollo profesional, armonizando las prioridades de la política pública con las necesidades territoriales específicas de la comunidad local.

Para concretar esto, sus funciones incluyen identificar necesidades y elaborar informes diagnósticos sobre los requerimientos de desarrollo profesional a nivel local, proponer y gestionar acciones formativas al Ministerio de Educación que recojan las necesidades de las comunidades docentes y los establecimientos, y articular iniciativas de formación continua con universidades, organizaciones locales y entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Para efectos de evaluar y seleccionar propuestas de formación continua, se recomienda considerar lo siguiente:

Desafíos territoriales

- Identificar los requerimientos de apoyo para el desarrollo profesional a nivel local, incluyendo los desafíos formativos y las capacidades docentes instaladas en el territorio
- Procurar que la información de contexto para establecer necesidades de formación se obtenga mediante estrategias participativas.
- Utilizar los resultados de las consultas e información del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional (entregada por el CPEIP) como base para la planificación de acciones pertinentes al territorio.

Articulación y proposición

- Proponer al Ministerio de Educación acciones formativas que recojan las necesidades de las comunidades docentes y establecimientos, considerando el contexto cultural y territorial.
- Vincular activamente a universidades formadoras de docentes de la región, organizaciones locales y entidades gubernamentales y no gubernamentales para articular iniciativas de formación continua que respondan a las necesidades identificadas.
- Recomendar la difusión de buenas prácticas y desarrollo de capacidades, organizando seminarios, talleres o jornadas para el intercambio de experiencias modeladoras de la formación docente situada territorialmente.

Recomendaciones para docentes, educadoras, educadores y asistentes de la educación

Desde la perspectiva de la política educacional y el desarrollo profesional docente, la Ley N° 20.903 sitúa al profesional de la educación como el motor de su propio avance. Este enfoque de confianza en la autonomía, responsabilidad profesional y compromiso territorial es la base para asegurar que la formación continua sea un catalizador para la mejora permanente y la progresión en su trayectoria. Los docentes, educadores y educadoras en cualquiera de sus tres funciones (directiva, técnico-pedagógica y de aula), así como asistentes y otros profesionales de la educación, son personalmente responsables de su avance en el desarrollo profesional, gozando del derecho a una formación gratuita y pertinente.

Se busca promover la reflexión sistemática sobre la propia práctica, con un énfasis especial en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales. Para esto, deben destinar parte del tiempo de las actividades curriculares no lectivas a labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento.

Los docentes, así como educadoras y educadores en los tramos Avanzado, Experto I y Experto II deberán participar de al menos un programa, curso o acción de acompañamiento entre pares desarrollado o certificado por el CPEIP a lo largo de un Ciclo de Profundización didáctico disciplinar y/o pedagógico, de cuatro años, para mantener el componente fijo de su asignación de tramo.

Existen cuatro opciones que permiten cumplir con este Ciclo: ser parte del proceso de evaluación o, Haber participado por medio de un Programa de Participación Activa a través de la Red de Maestros de Maestros o ejercer como mentor para docentes principiantes en programas de inducción y mentoría reconocidos por el Centro.

Selección y participación en formación continua

Para procurar que la inversión de tiempo y esfuerzo en la formación continua sea relevante, pertinente y favorezca el desarrollo profesional del profesorado deben actuar como mediadores críticos entre la oferta de las instituciones formadoras y sus propias necesidades situadas. Al respecto, se distinguen tres ámbitos de recomendaciones:

Criterios de pertinencia y alineamiento estratégico

- **Basar la elección en el autoanálisis:** La formación debe responder a una necesidad o desafío identificados, ya sea a nivel personal (por ejemplo, resultados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional, tramos, procesos de evaluación) o a nivel institucional (requerimientos del PEI o PME, problemas emergentes de la práctica situada en contextos locales específicos).
- **Verificar la coherencia de contenidos:** Es fundamental que la acción formativa se articule con los Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza (MBE 2021), Marco de la Enseñanza para la educación Parvularia (2019), o con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), en el caso de directivos.
- **Identificar el propósito:** Evaluar si la oferta busca el fortalecimiento (consolidación de habilidades de base), la actualización (adquisición de nuevos conocimientos) o la especialización (desarrollo de competencias complejas), y asegurar que este propósito se ajuste a su nivel actual y metas de trayectoria.
- **Responder a desafíos contextuales:** Elegir programas que aborden cuestiones sustantivas relativas a la diversidad de realidades que vivencian las comunidades educativas y en general los desafíos sociales y culturales propios de las dinámicas del contexto general y local que vive la escuela.

Criterios de calidad metodológica y del formador y formadora

- **Priorización de la reflexión pedagógica situada:** Seleccionar ofertas que promuevan la reflexión sobre la práctica docente y que utilicen el trabajo colaborativo como un mecanismo esencial de mejora, buscando diseños que partan de la confrontación auténtica con problemas del contexto real de desempeño (problematización).

- **Tipo de liderazgo pedagógico en la formación:** Evaluar que el perfil de formadores o asesores solicite que actúen como mediadores críticos y activos del aprendizaje, capaces de diagnosticar problemas contextualizados y movilizar la reflexión y colaboración.
- **Fomento de la innovación aplicada:** Dar preferencia a propuestas que fomenten la creatividad, la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica y que contribuyan a la construcción de un saber pedagógico compartido.
- **Flexibilidad y uso de tecnología:** Evaluar en las acciones formativas el uso pertinente y viable de tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), que sean flexibles, y faciliten la gestión de la jornada laboral.

Criterios de cumplimiento administrativo y ético

- **Gestionar el patrocinio oportunamente:** Si postulan a programas, cursos o actividades de formación desarrollados o certificados por el CPEIP que se realicen durante la jornada laboral, deben contar obligatoriamente con el patrocinio del sostenedor o su delegación en el director.
- **Comprometerse con la finalización:** Es crucial estar consciente de que el incumplimiento injustificado de las obligaciones impuestas por la participación en acciones formativas certificadas resultará en la prohibición de acceder a nuevos cursos o programas durante el plazo de dos años.
- **Exigir jornadas colaborativas:** Si la formación está orientada al desarrollo de capacidades para avanzar en la trayectoria formativa establecida por la ley, los docentes, a solicitud del consejo de profesores respectivo, tienen derecho a que el director establezca jornadas comunes para propender a una elaboración colectiva y cooperativa

ANEXOS

Referencias bibliográficas

Araujo, K., Osandón, L., Moreno, C., Sisto, V., López, V. y González, P. (2023). Estudio Estado del Arte de Modelos de Formación Docente con Evidencia Empírica en su Efectividad en el aprendizaje de los y las estudiantes. Santiago, CPEIP.

Agrati, L. S. (2021). Systematic reviews on in-service training effectiveness. A prior comparative analysis of the used terms. *Education and Self Development*, 16(3), 167-178.

Arratia, A. y Osandón, L. (2018). Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas. Santiago, Ministerio de Educación/UNESCO.

Biesta, G. (2017). El bello riesgo de educar. Como acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Barcelona, SM.

Carr, D. (2005). El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza. Barcelona: Graó.

Cerda Taverne, A. M., & López Lillo, I. (2000). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula.

Cornejo, J. & Fuentealba, R. (eds.) (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? Ediciones UCSH.

Cullen, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires, Paidós.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. En *Educación y Ciudad*. 12, pp. 7-26.

Fernández, M. y Madrid, J. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En Corvera, M. T. y Muñoz, G. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso, pp. 207-233.

Fernández, M.; Acuña, F. y Albornoz, N. (2025) Educación Pública Experimental. Resurgiendo desde la Escuela-Centro Experimental Carén. Santiago, Editorial Universitaria.

Ferrada, D., Villena, A., & Turra, O. (2015). Transformar la formación: las voces del profesorado. Santiago, RIL Editores.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España.

Miranda, Ch.; Maltrain, V. ; García, C. y Medina, J. (coord.) (2023). *Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos: Perspectivas desde actores involucrados*. Universidad Austral de Chile, Instituto de Ciencias de la Educación / Universidad de las Américas, Facultad de Educación / Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.

Molina, V. (2025). Pierce y la propuesta de experimentalidad de Dewey: la lógica de la indagación. En Fernández, M.; Acuña, F. y Albornoz, N. *Educación Pública Experimental. Resurgiendo desde la Escuela-Centro Experimental Carén*. Santiago, Editorial Universitaria, pp. 113-139.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Indigo-Cuarto Propio.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (Volume I)* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OEI. (2013). *Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente. Ponencias del Seminario Internacional*. Santiago, OEI.

Pardo, M. y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Pinto, R. (2012) *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD - Chile. (2023). *Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. Informe Final.

Popova, A., Evans, D., Breeding, M. & Arancibia, V. (2022). *Teacher Professional Development around the world: the gap between evidence and practice*, The World Bank Research Observer, Volume 37, Issue 1, February, 107–136.

Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57(1), 1-21.

Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(133).

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires, Noveduc.

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris, UNESCO.

UNESCO (2021) Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Paris, Unesco.

Vaillant, D. (2021). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélez de Medrano, C. & Vaillant, D. (Eds.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, S. A.

Vezub, L. (2019) Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE-UNESCO.

Participantes en esta elaboración

Equipo CPEIP

Lilia Concha Carreño, Juanita Medina Soto, Henry Mellado Quintana y Mauricio Nercellas Pérez.

Equipo NIUMAP, USACH

Kathya Araujo Kakiuchi, Luis Osandón Millavil, Claudia Moreno Standen y Daniela Doren Santander.

Consejo Consultivo para la elaboración del Marco Orientador de la Acción en Formación Continua para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo

Andrea Carrasco Sáez, Beatriz Fernández Cofré, Rodrigo Fuentealba Jara, Christian Miranda Jaña y Vicente Sisto Campos,

Especialistas a cargo de estudios complementarios

Andrea Ruffinelli Vargas y Pablo Neut Aguayo

Diseño y diagramación

Rita Galleguillos Zamora

Participantes en el Estudio de Diagnóstico, Evaluación y Prospectiva de la Formación Continua para la Actualización del Modelo CPEIP que se realizó para esta elaboración

Los equipos ejecutores agradecen la participación en este estudio de las siguientes personas:

Por el CPEIP fueron convocados/asistieron: Jacqueline Almonacid Tapia, Jobanni Álvarez Lillo, Adrian Alvear Marambio, Susana Arancibia Torres, Marco Arriagada Tapia, Pabla Benavides Garrido, Alejandro Bilbao Quiroga, Irina Bustamante Centellas, Christian Bustos Cárdenas, Daniel Martínez Fontaine, Daniela Carrasco Medina, Fernanda Carrillo Muttoni, Viviana Figueroa González, Rosa Gaete-Moscoso, Carola Gana Ahumada, María Gana Barroilhet, María Gómez Vera, Christian González Sanhueza, Felipe González Ulloa, Ingrid Guarda Salazar, Carolina Huenchullán Arrué, Mauricio Huircán Cabrera, María Loreto Lamas, Christian Libeer Brouckaert, Evelyn López Madriaza, María Paz Molina, Omar Molina, Denise Moraga Valenzuela, Laura Moreau López, Cristián Muñoz Rodríguez, Fernando Pereira Ortega, Luz Patricia Flores Ortiz, Claudia Hidalgo Vera, Robinson Lira Castro, Rebeca Miranda Molina, Manuel Poblete Arévalo, Álvaro Pozo Tapia, Macarena Rojas Flores, Juan Carlos Rozas Rodríguez, Javier Romero Ocampo, Carolina Torres Arancibia, Esteban Spencer Vargas, Andrea Segovia Moreno, Rodrigo Troncoso Gallegos, Manuel Uribe Rivera, Aura Rodríguez Cortés, Roxana Soto López, Fabián Valdevenito González, Constanza Valenzuela Villalobos, Jaime Veas Sánchez, Felipe Vera Lagos, Osvaldo Verdugo Peña, Daniel Videla Zavala, Francisco Villablanca Toro, Paulina Yávar Stocker y María Inés Zúñiga Rojas.

Por el Ministerio de Educación: Martín Cáceres Murrie, Viviana Castillo Contreras, Flavia Fiabane Salas, Claudia Lagos y Alexis Moreira Arenas.

Por otras entidades del ecosistema de desarrollo profesional docente: Paulina Araneda Díaz, Carlos Eugenio Beca Infante, Luz María Budge Carvallo, Andrea Carrasco Sáez, Érika Castillo Barrientos, Pedro Díaz Cuevas, Francisca Díaz Domínguez, Angélica Fuenzalida Ramírez, Francisco Gárate Vergara, Hernán Herrera Russell, Raciél Medina Parra, María Luz Montes Lira, Gonzalo Muñoz Stuardo, Ingrid Olea Sepúlveda, Solange Tenorio Eitel, Ernesto Treviño Ronzón y Vanessa Valdebenito Zambrano.

Por establecimientos educativos: los y las docentes y directivos Romina Bernales Figueroa, Andrés Bravari Maya, Tatiana Cárdenas Tavie, Érika Cañete Aburto, Evelyn Carrasco Oyadenel, Cintia Gana Michea, María De Los Ángeles Garay Faúndez, Raúl Huentecura Condori, Mario Lira Santis, Rafael Marañon Álvarez, Luis Meza García, Rodolfo Meza Mesina, Agripina Morán Cofré, Loreto Navarro Rojas y Ximena Rojas Velásquez.

Por los departamentos provinciales de Educación: Angélica Castro Toro, Ana Carvajal Breca, Rodrigo Fábrega Zelada, Janice Masquimillán Peñailillo y Lorena Pérez Saldías.



ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DIRECTIVO



NÚCLEO INTERUNIVERSITARIO
MULTIDISCIPLINARIO
**Individuos,
Lazo Social
y Asimetrías de Poder**

