

ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE

CHRISTIAN MIRANDA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8318-675X>.

E-mail: christian.miranda@u.uchile.cl

EDUARDO HAMUY

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-3856>.

E-mail: ehamuy@uchile.cl

CAROLINA AROCA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5006-1616>.

E-mail: carolina.aroca@u.uchile.cl

RICARDO ABARCA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-8868>.

E-mail: rabarca@uchile.cl

CLAUDIA GRACIA

Ayudante de investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7244-1532>.

E-mail: profesoracgracia@gmail.com

ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE

Este trabajo se enmarca en el ámbito de las políticas públicas de educación referidas a la formación docente y es parte de una experiencia de extensión universitaria entre la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación de Chile. Su propósito es caracterizar la experiencia del curso b-learning de desarrollo profesional docente en el territorio local según conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de estrategias de desarrollo docente. El Curso consideró un diseño en módulos de aprendizaje de 140 horas de duración, con instancias presenciales (25 horas) y virtuales (115 horas). Participaron 450 profesionales del país, distribuidos en 52 comunidades profesionales de aprendizaje. Las estrategias diseñadas fueron categorizadas según contenido temática y luego analizadas mediante estadística descriptiva. Entre los resultados destaca la formulación de estrategias evaluativas de tipo profesional y escolar orientadas a fortalecer capacidades docente de carácter: personal (Ej. Motivación), social (Ej. Trabajo colaborativo) y decisional (Ej. Actualización curricular). Estos hallazgos son discutidos en el marco de la implementación del sistema nacional de carrera docente y en los desafíos que los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente enfrentan en materia educacional.

Palabras clave: Formación docente - Comunidades profesionales de aprendizaje - Educación a distancia.

LOCAL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGIES BASED ON PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN CHILE

This work falls within the context of educational policies on teacher training and as part of an extension activity between University of Chile and the Chilean Ministry of Education. The purpose of this study is to describe the experience of a b-learning teacher professional development course carried out at the local territory level and following the structure of professional learning communities and the design of teacher development strategies. The course design considered learning modules of 140 hours: 25 hours in-person and 115 hours of virtual sessions. There were 450 participants, distributed in 52 professional learning communities. The strategies designed were classified according to the topic and then analyzed using descriptive statistics. One of the key results was the development of professional and academic assessment strategies to strengthen personal (e.g. motivation), social (e.g. collaborative work) and decisional (e.g. curriculum updating) teaching skills. These results are discussed in the context of the implementation of the Teacher Professional Development System and the educational challenges that local professional development committees face.

Keywords: Teacher training - Professional learning communities - Distance education.



ESTRATÉGIAS LOCAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM BASE EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO CHILE

Este trabalho está inserido no âmbito das políticas públicas de educação referentes à formação de professores e integra uma experiência de extensão universitária entre a Universidade do Chile e o Ministério da Educação do Chile. Seu objetivo principal é apresentar e discutir aspectos relacionados à experiência resultante de um curso de desenvolvimento profissional para professores, que considera demandas de formação contextualizadas em seus respectivos territórios de atuação, implementado no formato híbrido (b-learning) e orientado segundo o modelo de comunidades de aprendizagem e ao planejamento de estratégias de formação docente. O curso foi estruturado em módulos de aprendizagem de 140 horas cada, constituídos por atividades em encontros presenciais (25 horas) e interações em ambiente virtual (115 horas). No total, 450 profissionais do país participaram do curso, sendo distribuídos em 52 comunidades de aprendizagem. As estratégias resultantes foram categorizadas por conteúdo temático e em seguida analisadas aplicando-se estatística descritiva. Entre os resultados encontrados, evidenciou-se a necessidade de concepção de estratégias avaliativas de cunho profissional e escolar, direcionadas ao fortalecimento de competências nas instâncias: pessoal (ex. motivação), social (ex. trabalho colaborativo) e gerencial (ex. atualização curricular). Esses resultados são discutidos no âmbito da implementação do sistema nacional de carreira para professores e dos desafios que os Comitês Locais de Desenvolvimento Profissional enfrentam na área da educação.

Palavras chave: Formação do professor. Comunidades de Aprendizagem. Educação a Distância.



ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE ^{1 2}

Introdução

En Chile, durante los últimos 25 años el desarrollo profesional de los profesores ha sido una preocupación prioritaria de la política educativa. Por tanto, las instituciones escolares han recibido numerosas propuestas formativas que, diseñadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) e implementadas por las universidades y/o por organismos técnicos que forman profesores, buscan actualizar y desarrollar las competencias de sus maestros, entre ellos destaca la ley 20.903 del año 2016 que crea el sistema nacional de carrera docente. Pese a este avance, el actual contexto de reforma ha develado que aún no se han generado estrategias de formación docente que permitan avanzar hacia una comprensión más compleja y situada del quehacer docente, relevando el rol de la institucionalidad territorial en tales propuestas formativas. Aun cuando desde el 2016 se encuentran en funcionamiento veinticuatro Comités Locales de Desarrollo Profesional (CLDP) abocados a proporcionar apoyos situados a los profesores en servicio, no se han implementado esfuerzos formativos que consideren: las características particulares de distintos contextos locales donde se desempeñan los docentes; la participación de los directivos locales que son llamados a tomar decisiones en la materia educativa; la articulación de organismos académicos, técnicos y pedagógicos abocados a la formación de profesores, y; la consideración de la mejor evidencia disponible sobre el desarrollo docente que conduce al mejoramiento educativo local (MINEDUC, 2016; Miranda, 2018).

En respuesta a lo anterior el MINEDUC crea el curso B-Learning de Gestión de Desarrollo Profesional Docente en el Territorio Local (GLD). Este es desarrollado por la Universidad de

¹ Trabajo que forma parte del proyecto FONDECYT 1181772 y del Núcleo de Investigación en Formación Docente (IFODOC) del Departamento de Educación y es patrocinado por el Programa de fortalecimiento de productividad y continuidad en investigación (FPCI04-2017) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

² La observación de procedimientos éticos durante la realización de la investigación que dio origen al texto presentado están contenidas en las bases de licitación del Curso GLD donde se establece que un producto de curso pueden ser reportes con fines de investigación, cautelando el anonimato de los participantes involucrados.



Chile y tuvo como propósito fortalecer las competencias de gestores educativos (sostenedores de establecimientos educativos municipales y funcionarios ministeriales) en cuanto al levantamiento, recopilación y sistematización de datos, información y evidencia para la toma de decisiones en el marco de un plan o estrategia integral para abordar el desarrollo docente en el territorio local.

El GLD considera en su modelo educativo tres pilares conceptuales y operativos. El primero es la Teoría del desarrollo profesional docente y su debate vigente entre las perspectivas del Déficit y del Desarrollo y Mejora (Quinteros, Miranda y Rivera, 2018); en particular, el GLD se sustenta en las investigaciones sobre el desarrollo profesional efectivo de Ingvarson (2005), donde las buenas prácticas de formación consideran las condiciones contextuales y trayectorias de los profesionales en formación, el foco en el contenido, el aprendizaje activo, la reflexión colaborativa y el seguimiento durante el proceso de formación. El segundo es el Enfoque sociocultural del agenciamiento profesional centrado en la flexibilidad (Archer, 2003) y la acción del sujeto (Eteläpelto et al., 2013) que, recogiendo aportes de las ciencias sociales y el constructivismo, lo definen como un proceso continuo de toma de acciones y decisiones, influidas por las percepciones subjetivas de los individuos y las condiciones objetivas de sus entornos laborales, y con un rol clave en la construcción de su identidad y competencia profesional. El tercero es el modelo de Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) que articula la Teoría de aprendizaje de las organizaciones y las escuelas que aprenden (Sange et al., 2012) con la noción de comunidad de aprendizaje (DuFour & Mattos, 2013), entendidas como aquellos espacios de reunión y discusión entre los integrantes de la comunidad, en los que se observan a sí mismos, comparten prácticas, se generan estructuras de comunicación efectivas facilitando el aprendizaje entre pares (Kruse, Louis y Bryck, 1995). En este contexto el examen de las condiciones para la creación de CPA han sido abordadas en estudios nacionales donde se ha evidenciado el valor de la confianza y del reconocimiento a la labor docente por parte de autoridades escolares, principalmente de aquellos que han trabajado junto a los maestros (Aparicio y Sepúlveda, 2019).

Desde esta perspectiva este trabajo integra aspectos globales como la centralidad de la labor docente en el mejoramiento educativo, énfasis nacional como el rol de lo territorial aplicado a la gestión educativa del desarrollo docente y el aporte de los CLDP³ y distinciones programáticas como el modelo educativo del GLD y su foco en el diseño de estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje.

³ De acuerdo al marco legal vigente, los CLD son las instancias encargadas de generar políticas locales de DPD. Su integración está conformada por un Secretario y un equipo de profesionales de la educación que gestionan instituciones educativas del territorio local. A la fecha de este artículo en el País se han constituido 24 CLD. Más información ver Ley 20.093.



De esta forma el objetivo del presente trabajo es caracterizar la experiencia del GLD según conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de estrategias de formación docente.

Metodología

El GLD tuvo una duración de 140 horas, 115 en modalidad virtual y 25 en sesiones presenciales (Ver Figura 1), las cuales se desarrollaron en 18 semanas de trabajo. Participaron 450 profesionales del país, distribuidos en 52 comunidades profesionales de aprendizaje.

Se organizó en 4 unidades de trabajo que abordaron los siguientes objetivos:

- Aplicar diversas herramientas para levantar, recopilar y sistematizar datos sobre necesidades de desarrollo profesional docente, acorde al territorio local.
- Aplicar diversas herramientas para transformar datos en información relevante que sirva para identificar áreas críticas que el desarrollo profesional docente debe cubrir en el territorio local.
- Aplicar diversas herramientas para transformar la información sobre necesidades de formación en el servicio en evidencia para orientar la toma de decisiones sobre desarrollo profesional docente bajo perspectiva territorial local.
- Organizar la evidencia sobre necesidades de desarrollo profesional en acciones convergentes con instrumentos relativos a mejoramiento educativo local (por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional (PMI) –Plan de Mejoramiento Educativo PME- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) - Planificación Regional MINEDUC).
- Argumentar la toma de decisiones respecto a desarrollo profesional bajo una perspectiva territorial local apelando al debate nacional-global sobre retos de la profesión docente de cara al siglo XXI, encuadre que la regula, en especial al trasluz de la nueva política de desarrollo profesional docente.

Figura 1. Esquema del curso b-learning distribuido en 18 semanas



Fonte: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 1, el GLD implementado sobre plataforma Moodle se estructura en 18 semanas de duración sobre las que se articulan 5 sesiones presenciales en cada localidad. Sobre esta estructura se ordenan las tres fases identificadas como Andamiaje, Desarrollo de contenidos y Producto.

La fase de Andamiaje tiene una duración de 4 semanas y su propósito es acompañar al participante durante los pasos de acceso a la plataforma, familiarización con los recursos que esta ofrece y su incorporación al colectivo, a través de actividades de menor a mayor complejidad tales como acceso al manual del participante en PDF, al programa y objetivos del GLD, visionar el saludo y presentación del equipo y autoridades a través de videos, un foro social en el que los participantes se presentan, una actividad de construcción de perfil personal en la plataforma, entre otras. Estas actividades se desarrollan durante 4 semanas, considerando la lentitud de los ingresos, la asistencia a todos los participantes que pudiesen tener algún problema de acceso y la conformación de las comunidades profesionales aprendizaje en la modalidad virtual.

La fase de desarrollo de contenidos tiene una duración de 10 semanas y se sustenta en la habilitación que otorga la fase anterior para ocupar los recursos en línea y participar en procesos individuales y grupales de trabajo con los tópicos que aborda el curso. Se desarrollan tres unidades temáticas: El contexto de la gestión local, Datos, información y evidencia en el contexto de la gestión local docente y Metodologías y técnicas aplicadas al desarrollo profesional docente.

La primera unidad es introductoria y de contexto teórico, que además de sumar aspectos de andamiaje de la plataforma, entrega al participante un marco legal de las políticas de desarrollo profesional docente y resultados de estudios sobre experiencias nacionales e internacionales de

este ámbito. Con estos antecedentes, puede argumentar respecto de perspectivas territoriales, tendencias globales y demandas respecto del desarrollo profesional docente situado. La segunda unidad entrega los conocimientos generales que le permiten aplicar conceptos centrales como datos, información y evidencia a la gestión del desarrollo profesional docente, y también evaluar la calidad de los datos obtenidos por una eventual acción de indagación de las necesidades de desarrollo profesional docente en un contexto local. Finalmente, la tercera unidad permite: comprender las denominaciones cuantitativo/ cualitativo y los conceptos que respectivamente estos implican en la construcción de evidencias; aplicar técnicas cualitativas y cuantitativas simples en la recopilación de datos de acuerdo a las necesidades locales; comenzar a priorizar necesidades de desarrollo profesional docente a partir de los datos obtenidos cualitativa y cuantitativamente generando información para identificar áreas críticas a nivel local; y comenzar a visualizar la necesidad de coordinar acciones de desarrollo profesional docente en el ámbito local sustentadas en ambos paradigmas.

Durante la fase de Desarrollo de contenidos los participantes realizan actividades semanales de lectura, participación en foros de discusión, entrega de tareas individuales y colectivas de los 60 grupos que (para ciertas actividades específicas) se conforman, retroalimentando a los participantes con evaluaciones formativas y sumativas. Las tres sesiones presenciales incluidas en este período, a las cuales asisten tutores y relatores, se intercalan con las semanas de trabajo en plataforma con el acompañamiento y seguimiento de tutores, megatutores y el equipo académico. Esas instancias de encuentro que se realizan en un día de fin de semana, son altamente valoradas por los participantes, pues permiten introducir y socializar las experiencias y perspectivas compartidas o divergentes respecto de las temáticas abordadas, responder a dificultades prácticas y apoyar la organización del trabajo de las comunidades de aprendizaje.

La fase final de Producto se extiende por las últimas cuatro semanas y propone generar un proyecto colaborativo aplicado a la gestión integral del desarrollo profesional docente en el ámbito local. Esas semanas son interrumpidas debido a la superposición con el período anual de vacaciones, por tanto su duración efectiva es de más del doble, en el que la mayoría de los participantes desarrolla un proceso con autonomía de apoyo tutorial, el cual se retoma después del receso. Los proyectos, que son grupales, se exponen durante un encuentro de clausura en una presentación en modalidad Poster académico que aplica los conocimientos teóricos y prácticos, contenidos revisados durante el GLD para:

- Declarar una problemática de desarrollo Profesional Docente detectada por el grupo.



- Analizar con base en un modelo teórico una necesidad de Desarrollo Profesional docente.
- Proponer estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en las experiencias y evidencias recabadas por las comunidades profesionales de aprendizaje formadas que den respuesta a las necesidades docentes en el territorio local.

Este reporte recoge el producto final del GLD y lo analiza mediante el uso de estadística descriptiva. Se someten las estrategias diseñadas por las 52 comunidades profesionales de aprendizaje al análisis de contenido temático. Estas son categorizadas según recurrencia inicial, luego depuradas bajo la modalidad de panel de expertos y finalmente validadas mediante el contraste teórico.

Resultados

Entre los resultados destaca la formulación de estrategias de desarrollo profesional orientadas a fortalecer el capital profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2014). Estas se pueden distribuir en tres categorías centrales o capacidades, a saber: Humanas (Ej. Motivación), Sociales (Ej. Trabajo colaborativo) y decisionales (Ej. Apoyo a docentes noveles). Estos temas coinciden con problemáticas generales del desarrollo profesional consideradas en la fundamentación de la ley 20.093 (Unidad I), no obstante su justificación se realiza mediante una contextualización basada en evidencias regionales (Unidades II y III). La Figura 2 presenta la distribución de los temas según frecuencia.

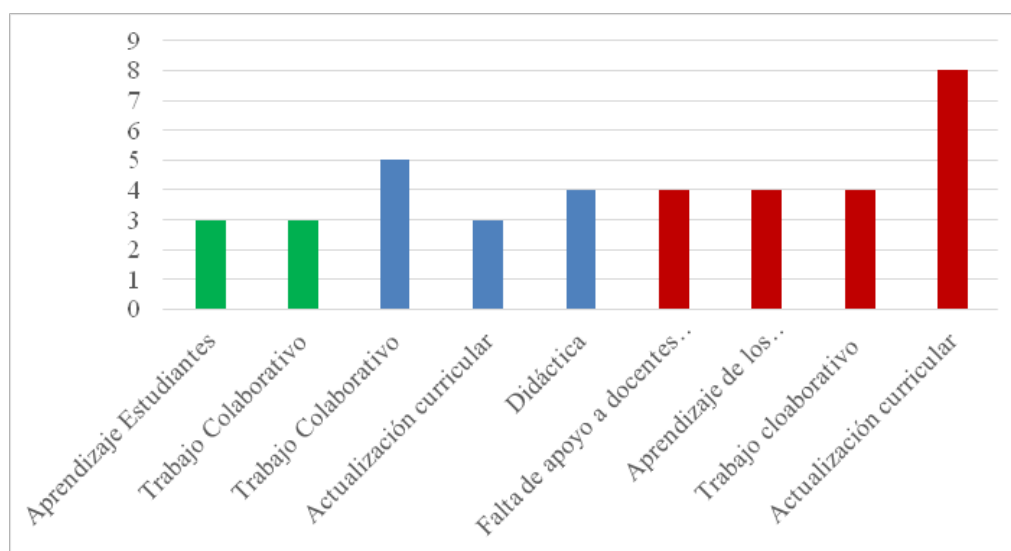
Figura 2. Distribución de temas de desarrollo docente según comunidades del GLD.



Fuente: Elaboración propia.

Al hacer el análisis por zona geográfica (Ver Figura 3) se obtiene como resultado que en la zona norte las estrategias más recurrentes son las de tipo social como el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo colaborativo. En la zona centro, se repite el trabajo colaborativo, pero cobra presencia las de tipo decisional como la didáctica y la actualización curricular. Finalmente, en la zona sur, las estrategias más utilizadas son las de tipo decisional como la actualización curricular, seguida de falta de apoyo a docentes noveles y, en menor medida las de tipo social como el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo colaborativo. Desaparecen las de tipo humano o personal y se torna constante la de tipo social relativo al trabajo colaborativo. Esto último es consistente con el enfoque de comunidades de aprendizaje profesional asumido (DuFour & Mattos, 2013) y lo que el propio sistema de carrera docente (MINEDUC, 2016) establece como uno de los principios del desarrollo profesional docente, junto a la identidad, la reflexión y la investigación pedagógica.

Figura 3. Frecuencia de las estrategias de desarrollo profesional docente según zona geográfica.

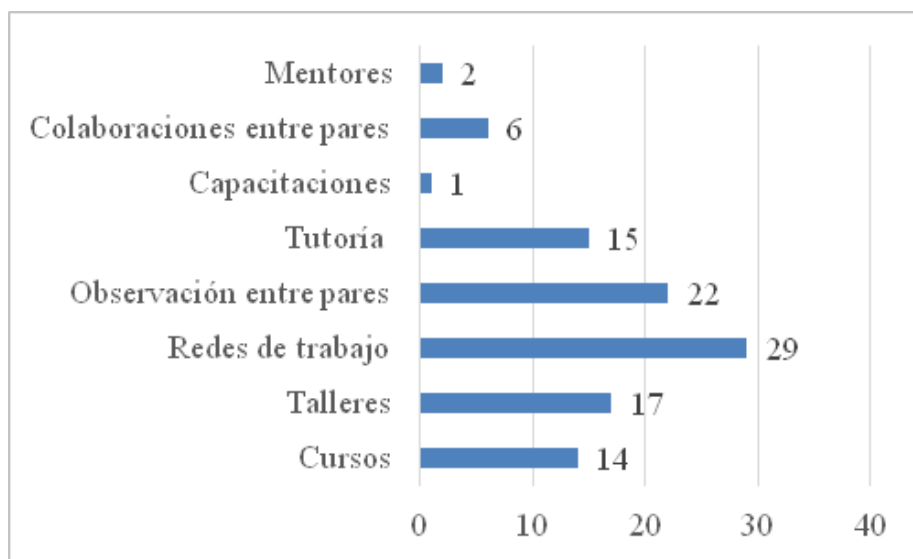


Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar en los objetivos a la base de los temas antes mencionados (Figura 4), las estrategias se articulan en la necesidad de conformar redes profesionales de trabajo y en la observación entre pares (22) con fines formativos y/o evaluativos, lo que se interpreta como una intencionalidad por trabajar colaborativamente, aprender de otras experiencias y apoyar la

inserción profesional a docentes n6veles o a docentes en servicio que son evaluados seg6n el Marco para la Buena Enseanza (MINEDUC, 2003). Entre las estrategias hay de tipo tradicional (Capacitaciones) e innovadoras (mentoría), evidenciando con ello, nociones de desarrollo profesional de tipo transmisivas y transitivas (Kennedy, 2005).

Figura 4. Distribuci6n de modalidades de formaci6n seg6n curso GLD.



Fuente: Elaboraci6n propia.

A modo general, las modalidades de trabajo a implementar en las estrategias de desarrollo profesional son m6s bien de car6cter situado (en las escuelas) y en menor medida tradicionales (en las Universidades que forman profesores), aspecto que se justifica en base a los principios en que la propia ley 20.093 se inspira y que el GLD enfatiza, en cuanto promover el trabajo colaborativo entre profesionales de la educaci6n, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje lideradas pedag6gicamente por directivos que facilitan el di6logo, la reflexi6n colectiva y la creaci6n de ambientes laborales que contribuyen a la mejora de los procesos educativos (Ley 20903, Articulo19, Titulo II). De lo anterior, se constata la fuerza de aquellas modalidades que implican la colaboraci6n profesional entre pares tales como mentoría, observaci6n, redes y tutoría y, en menor medida, las de car6cter tradicional como cursos, talleres y capacitaciones que m6s bien operan en la l6gica individual y disciplinaria.

Discusión y conclusiones

Chile está en periodo de reforma que, entre otras cosas, está propiciando una formación local de desarrollo profesional docente, esto implica que la formación ya no esté a cargo de los municipios sino que sea responsabilidad de un grupo de profesionales con pertinencia en el ámbito educativo y que colaboran en los CLDP. Bajo esta perspectiva, la vinculación en el curso de la Universidad de Chile con el Estado fue relevante para darle contexto a la ley 20.093, puesto que dotó de agenciamiento profesional a los gestores que forman parte de estos comités.

El carácter embrionario de los CLDP, su intersección con los principios que la Ley mandata en materia de DPD colaborativo y el énfasis evaluativo de las estrategias analizadas (como mecanismo de rendición de cuentas asociadas al aprendizaje escolar y de responsabilización profesional como la actualización curricular), son elementos a la base al momento de explicar la fuerza de lo colaborativo-evaluativo en el fortalecimiento de los distintos componentes del capital profesional de los docentes. Los hallazgos de este trabajo así lo evidencian. La mixtura entre temas y modalidades de formación para el desarrollo profesional en acuerdo a prioridades de la política pública y las necesidades de los docentes detectadas en el territorio local son otra característica que esta experiencia aporta al debate actual de cómo mejorar la calidad de la formación docente a nivel local.

Los 450 participantes del GLD, tuvieron la oportunidad de realizar el ejercicio de detectar necesidades de desarrollo profesional docente, de manera situada y utilizando competencias de investigación pedagógica, como resultado, se pudo establecer que las necesidades que fueron representativas en todo el país, que a pesar de existir algunas diferencias en los énfasis de cada una por zona, son las de tipo social y decisional. Esto es consistente con la consulta que realizó el MINEDUC (2017) relativa a necesidades de formación en servicio, donde 3.501 profesores de sector municipal señalaron que los temas de evaluación asociados a la observación entre pares y la actualización pedagógica son centrales.

Si bien las temáticas presentadas por las comunidades profesionales de aprendizaje son variadas y el tema de la evaluación no es el eje central, al hacer un análisis más detallado, se encuentra que la preocupación por la evaluación tiene dos miradas. Una, identificándola como un imperativo ético en el trabajo en equipo y otra como un eje de la actualización curricular. Es decir, el gran tema de los profesores es de carácter evaluativo, siendo las estrategias sociales y decisionales insumos para este proceso. Esto es coincidente con lo que el Informe Voces Docentes (MINEDUC, 2017) devela a nivel nacional, donde la evaluación mediante la actualización curricular asociada a una reflexión profesional de tipo colaborativa asoma como el norte principal de las necesidades sentidas de los profesores del país.

Los resultados anteriores permiten concluir que la caracterización de la experiencia del curso GLD basada en la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de un conjunto de estrategias de formación docente da cuenta de manera fehaciente del proceso de



transformación que experimentan las políticas educativas en el tema docente. Hay continuidad en las modalidades de formación tales como cursos, talleres y capacitaciones y cambios como el énfasis en el trabajo colaborativo, la conformación de redes y la actualización curricular, siendo el foco central el fortalecimiento del capital profesional y la evaluación del trabajo docente.

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentra la conformación de algunas comunidades profesionales de aprendizaje, donde por razones de logística se dio el caso de participantes procedentes de regiones extremas de la zona norte (Ej. Arica y Parinacota), centro (Metropolitana) y sur (Punta Arenas y Territorio Antártico). Esto acota el carácter situado de algunas estrategias, siendo una necesidad de futuros trabajos considerar la especificidad de estas zonas y las necesidades de sus profesores. Además, las constantes indicaciones por parte del MINEDUC en materia de contenidos emergentes o las complejidades del trabajo en línea son elementos que también requieren mejoras de futuro.

Para el equipo de trabajo, una proyección relevante de esta experiencia es verificar la importancia que tiene el desarrollo de competencias de investigación educativa, la conformación de redes y el agenciamiento profesional en la consolidación de los Comités Locales de desarrollo profesional docente. Su tarea de detectar necesidades de desarrollo profesional docente en el territorio local es sin duda uno de los desafíos más complejos y a la vez prioritarios que debe enfrentar.

BIBLIOGRAFIA

APARICIO, Carolina; SEPÚLVEDA, Fernando. Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* (en prensa), 2019.

ARCHER, Margaret. *Structure, agency, and the internal conversation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DUFOUR, Rick; MATTOS, Mike. How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership: The Principalship*, 70 (7), 34–40. 2013.

ETELÄPELTO, Anneli VÄHÄSANTANEN, Katja; HÖKKÄ, Päivi; PALONIEMI, Susanna. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-46. 2013.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michel. *Capital Profesional*. Morata: Madrid. 2014.

INGVARSON, Laurence. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers knowledge, practice, students outcomes y efficacy. In *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (10). 2005.

KENNEDY, Aileen. Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. 2005.



KRUSE, Sharon; LOUIS, Karen; BRYK, Anthony. An emerging framework for analyzing school-based professional community. En Louis, S. Kruse, S & Associates (eds). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Long Oaks, CA: Corwin. 1995.

Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.

MINEDUC. Marco para la buena enseñanza, Santiago: Ministerio de Educación. 2008.

MINEDUC. Términos de referencia servicio de diseño y ejecución de un curso en modalidad b-learning denominado “Gestión Local del Desarrollo Profesional Docente”. Santiago: Subsecretaría de Educación. 2016.

MINEDUC. Cpeip escucha a los profesores: Para la lectura de las consultas participativas de voces docentes. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 4 de julio 2017 en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/07/Voces-Docentes.pdf>.

MIRANDA, Christian. Informe final Curso B-Learning Gestión Local del Desarrollo Profesional Docente en el Territorio Local. Santiago. 2018.

QUINTEROS, Jhon; MIRANDA Christian; RIVERA, Pablo. Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: Estado de arte e interpretación de actores claves. En Actualidades investigativas en educación, 18, 1-29. 2018.

SENGE, Peter; CAMBRON-MCCABE Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis. Schools that learn. New York: Crown Business. 2012.

Enviado em: 22 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019

