

# Evolución de las políticas públicas para la formación docente continua en Chile

## Evolving public policies for ongoing teacher training in Chile

Paulina Serri Cares <sup>1</sup>

● Revista  
**Educación y  
Sociedad**

Citar como: Serri, P. (2024). Evolución de las políticas públicas para la formación docente continua en Chile. *Revista Educación y Sociedad*, 5(9), 66-81.  
<https://doi.org/10.53940/reys.v5i9.178>

Artículo recibido: 24-05-2024  
Artículo aprobado: 12-06-2024  
Arbitrado por pares



I ACEES

### Resumen

El presente estudio analiza la evolución de las políticas públicas para la formación docente continua en Chile desde 1990, mediante una revisión documental sistemática de leyes, programas y estudios relacionados. La metodología incluyó análisis crítico de normativas como la Ley 20.903 y evaluaciones de programas como el P-900. Los resultados destacan avances significativos en el marco normativo y en incentivos económicos, pero persisten desafíos en cobertura y accesibilidad. Se concluye que una oferta pública robusta y estrategias inclusivas son clave para garantizar una formación continua efectiva y equitativa, contribuyendo al desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa.

**Palabras clave:** formación docente continua, políticas públicas, educación en Chile, capacitación docente, reforma educativa

### Abstract

This study analyzes the evolution of public policies for continuing teacher education in Chile since 1990, through a systematic documentary review of laws, programs and related studies. The methodology included critical analysis of regulations such as Law 20.903 and evaluations of programs such as P-900. The results highlight significant advances in the regulatory framework and economic incentives, but challenges persist in terms of coverage and accessibility. It is concluded that a robust public offer and inclusive strategies are key to guarantee effective and equitable continuing education, contributing to the professional development of teachers and the improvement of educational quality.

**Key words:** continuous teacher training, public policies, education in Chile, teacher training, educational reform

<sup>1</sup> Académica de la carrera Pedagogía en Educación parvularia, CIPEF, Universidad Finis Terrae. Universidad Americana en Europa, UNADE. [pserri@uft.cl](mailto:pserri@uft.cl)  <https://orcid.org/0000-0002-7851-9131>

## Introducción

La formación docente continua es un elemento fundamental para garantizar la calidad educativa y responder a los desafíos dinámicos de los sistemas educativos contemporáneos. En el caso de Chile, este tema ha ganado relevancia en el marco de las reformas educativas impulsadas desde la década de 1990, orientadas a mejorar los estándares de enseñanza y a reducir las brechas de equidad en el acceso a una educación de calidad. Pese a estos avances, la formación continua enfrenta limitaciones significativas en términos de cobertura, pertinencia y financiamiento, especialmente en contextos vulnerables, lo que plantea interrogantes sobre su impacto real en el desarrollo profesional docente.

El contexto internacional refuerza la importancia de este tema, estudios en países como Finlandia, Japón y Canadá (UNESCO, 2018), destacan la relación directa entre programas de formación docente continua robustos y mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En América Latina, países como Colombia y Uruguay (UNESCO, 2018) han implementado estrategias nacionales para fortalecer el desarrollo profesional docente, aunque enfrentan desafíos similares a los de Chile, como la desigualdad en el acceso a la formación y la falta de apoyo estatal. En este sentido, la experiencia chilena ofrece un caso emblemático para analizar cómo las políticas públicas pueden influir en la calidad y equidad del sistema educativo.

En Chile, las principales normativas que han marcado la agenda de formación docente continua incluyen Ley 19.070 (1996) con el Estatuto Docente, la Ley 20.370 (2009) que crea la Ley General de Educación y, más recientemente, la Ley 20.903 (2016), que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Estas leyes han introducido medidas significativas, como incentivos económicos vinculados al desempeño y la creación de estándares de enseñanza, pero también han evidenciado la necesidad de un enfoque más integral y sostenible para abordar las demandas de los educadores en un sistema heterogéneo y en constante transformación.

El presente estudio se propone analizar la evolución de las políticas públicas de formación docente continua en Chile, con un enfoque en sus logros, desafíos y áreas de mejora mediante una revisión documental sistemática. Este trabajo busca contribuir a la comprensión de cómo estas políticas han impactado en el desarrollo profesional de los docentes y qué lecciones pueden extraerse para diseñar estrategias más efectivas y equitativas en el futuro.

## Metodología

Este estudio se desarrolló como una revisión documental sistemática para analizar las políticas públicas relacionadas con la formación docente continua en Chile desde 1990 hasta 2024 mediante una revisión sistemática de literatura, identificando avances, brechas y necesidades, con el fin de proporcionar recomendaciones para fortalecer estas políticas y su impacto en el desarrollo profesional docente y la calidad educativa. La pregunta movilizadora corresponde a ¿Cuáles han sido los principales avances, brechas y desafíos en las políticas públicas de formación docente continua en Chile entre 1990 y 2023, y cómo han impactado en el desarrollo profesional de los docentes y la calidad educativa?

Se realizó una búsqueda con términos clave como “formación docente continua en Chile”, “Ley 20.903”, “reformas educativas chilenas” y “capacitación docente”. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo que permitió explorar documentos normativos, programas educativos y literatura académica relevantes sobre el tema. Asimismo, se consultaron bases de datos académicas como Scopus, Google Scholar y Redalyc, además de repositorios gubernamentales como la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y el sitio oficial del Ministerio de Educación. También, se incluyeron informes de organismos internacionales como la OCDE y la OEI, obteniendo un total de 320 documentos.

Para garantizar la pertinencia de los documentos, se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Se consideraron documentos publicados entre 1990 y 2024 que abordaran políticas públicas sobre la

formación docente continua en Chile, incluyendo leyes, programas, informes académicos y literatura relevante en formato digital con acceso completo. Se excluyeron aquellos que no contenían información específica sobre formación docente, duplicados, artículos con datos incompletos o inaccesibles, y documentos enfocados en políticas generales de educación en América Latina sin referencia específica a Chile.

De un total de 320 documentos iniciales, 148 fueron descartados durante la revisión de títulos y resúmenes ya que no mencionaban explícitamente a Chile. Posteriormente, se excluyeron otros 160 documentos tras un análisis más detallado, ya que su contenido se centraba en políticas educativas de otros países o regiones, sin abordar directamente el contexto chileno.

Finalmente, solo 12 documentos cumplieron con todos los criterios de inclusión establecidos. Estos textos destacan por su relevancia en el análisis de las políticas públicas relacionadas con la formación docente en Chile, abordando aspectos clave como la Ley 20.903, el Estatuto Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Estos documentos proporcionan una base sólida para examinar las principales reformas y programas que han impactado el desarrollo profesional de los docentes en el país.

Por otro lado, el análisis de los documentos seleccionados se realizó utilizando herramientas de gestión bibliográfica como Zotero, lo que permitió organizar referencias, sistematizar la información relevante y garantizar la trazabilidad de los datos extraídos. Esta metodología garantizó que el análisis crítico se centre exclusivamente en textos directamente relacionados con el contexto chileno, permitiendo identificar avances, brechas y necesidades específicas en la implementación de políticas de formación docente continua en el país. Los documentos incluidos, se relacionan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Documentos analizados*

Título	Autor/Institución	Año	Tipo
Talleres de Formación de Profesores en Servicio P-900	Condemarín, M.	1992	Informe técnico
Ley N° 19.070. Estatuto de los Profesionales de la Educación y de las Leyes que la complementan y modifican	Congreso Nacional de Chile	1996	Ley
La reforma educacional chilena	García-Huidobro, J., et al.	1999	Libro
Reformas Educativas en América Latina	Gajardo, M.	1999	Informe académico
Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile	OCDE	2004	Informe internacional
Marco para la Buena Enseñanza	CPEIP	2008	Marco referencial
Ley General de Educación (LGE)	Congreso Nacional de Chile	2009	Ley
Metas Educativas 2021	OEI	2010	Informe internacional
Currículo Escolar de Chile	Cox, C.	2011	Artículo académico

Título	Autor/Institución	Año	Tipo
La formación docente continúa realizada por docentes de la red maestros de maestros: su valoración e incidencia en las prácticas pedagógicas. Estudio de Caso	Salazar, J.	2011	Tesis Doctoral, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Ley 20.903 Ley crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas	Congreso Nacional de Chile	2016	Ley
Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia	Subsecretaría de Educación Parvularia	2019	Marco referencial

## Resultados

### Evolución de la Política Pública en Formación Continua

En Chile, las últimas décadas han estado inmersas en una serie de cambios e innovaciones buscando mejorar el desarrollo social, económico y educativo de la nación por medio del establecimiento de leyes que lo avalen, entre ellas la reforma educativa impulsada desde movimientos sociales estudiantiles y de diferentes ámbitos de la sociedad civil, señalando que, por medio del acceso a una educación de calidad se logra promover la justicia social. Este objetivo se vislumbró como la solución para estrechar las brechas de productividad y calidad de vida en relación a los países en desarrollo. Por ello, es necesario revisar la génesis de este proceso a nivel de políticas públicas que permite dar una base sólida en la búsqueda de la excelencia educativa y cómo estas incluyen a la capacitación como un aseguramiento del alcance de esta excelencia.

A través de, una revisión de esta transformación de la necesidad de reforma educativa en cuanto a formación docente continua, Salazar (2011), observó que, en Chile, desde 1990 comienza gradualmente a desarrollarse programas de mejoramiento en los niveles de la educación parvularia, básica y media. Por medio de la elaboración e implementación de la Ley N.º 19.070 (1996), dicho documento establece la creación del Estatuto Docente, donde se mencionan el desarrollo de planes para optimizar la gestión escolar y municipal, elevando el gasto en educación.

Según Gajardo (1999), desde el año 1996 en adelante, varias transformaciones profundas en las condiciones y los procesos educativos se plasman en la nueva reforma educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de innovaciones en curso se hace necesario a su vez, sumar esfuerzos por medio del fortalecimiento de la profesión docente con las reformas curriculares de la educación en los niveles básico y medio, en el cual se pone hincapié como gran eje la extensión de la jornada escolar completa, permitiendo con esto mejorar la calidad y la equidad de la educación (Cox, 2011). Además, se pretende que, a través de las políticas educacionales implementadas, se produzca la integración a un nuevo orden económico mundial, como también la necesidad de participación e integración social.

A su vez, García-Huidobro et al. (1999) añadió la idea de Reforma Educacional, consideró los grandes cambios que se habían producido hasta la fecha a nivel mundial en relación a las ideas de política educativa, entre ellas se encuentran cambiar la relevancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza, poniendo como protagonista el aprendizaje y sus procesos. Este cambio se plasmó en la Ley

General de Educación, Ley 20370 (2009) con el propósito de regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijando por ejemplo, los requisitos mínimos exigidos en cada uno de los niveles formativos, normar el deber Estatal de velar por el ejercicio del derecho a la educación, establecer los requisitos y procesos para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educativas, todo aquello con el fin de poseer un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad. Además de lo anterior, la Ley General de Educación (2009) añadió cambios como el fin al lucro en las instituciones educativas, el acceso a una educación superior gratuita y de calidad para los quintiles más bajos socioeconómicamente; así como también, la abolición del copago en la educación primaria y secundaria, pasando de un modelo público, semi público y privado a solo dos posibilidades de oferta: pública y privada.

A partir de la discusión a nivel nacional sobre las problemáticas entre la gratuidad y lucro en la educación superior y la necesidad de avanzar hacia un debate relacionado con la calidad y equidad, surge la promulgación de la Ley 20.129 (2006), la cual estableció un Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Con ello, el desarrollo de políticas que promovieran la calidad, articulación, inclusión y ecuanimidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior como eje formativo de los profesionales con los que cuenta el país, y en este caso, con foco en la formación de docentes. Lo anterior, demandó al Ministerio de Educación chileno una nueva institucionalidad que velara por el cumplimiento y excelencia de estas casas formadoras. Es así que nacen diversas entidades de gobierno con la Ley 20.129 (2006), que crea en el 2011 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en el 2012 el Consejo Nacional de Educación (CNED), en 2015 la Intendencia de Educación Parvularia y la Subsecretaria de Educación Parvularia, y; por último, en el 2019 la Subsecretaria de Educación Superior, provocando un fortalecimiento y mayor presencia del estado en cuanto a la visión de la educación que se demanda como país.

### Formación Inicial y Continua Docente

En relación a la Formación Inicial Docente (FID) y continua, fue necesario poner la mirada sobre el gremio de profesores, exigiendo en ellos las competencias necesarias para dar respuesta a estos requisitos; para ello, se hizo urgente revisar la FID y continua de los profesores, teniendo claridad que sin mejores educadores no será posible cambiar la educación en Chile. A partir de esto, comenzó una reforma en las normativas sobre cómo impartir las carreras de pedagogía, teniendo como ente regulador la CNA. Con esto, se dio exclusividad formativa a las universidades acreditadas al menos con 4 años que cumplieran con indicadores de evaluación específicos diseñados para este plan de estudios. A lo anterior, se suma la solicitud de un puntaje mínimo para la postulación de estudiantes a las carreras de pedagogía (LEY N°21.490, 2022), que asegurara la admisión de talento de excelencia a una carrera que se encuentra en la base de los requerimientos sociales. Estos son solo algunos cambios que se realizaron esta área.

Por otra parte, en términos de formación continua, se hizo perentorio enfrentar este reto a nivel país, para ello la Ley 20. 903 (2016) crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente donde se ven impulsadas iniciativas como la creación de la carrera docente, la cual por medio de un procedimiento evaluativo otorga incentivos económicos. Su objetivo consiste en promover el desarrollo profesional continuo de los profesores premiando la actualización de estos, reconociendo la importancia de los diversos programas, cursos o actividades de formación, como parte del proceso necesario que todo docente debe desarrollar durante su ejercicio profesional.

El diseño e implementación de estos programas de capacitación deberán considerar tres elementos. El primero, un diagnóstico de las necesidades de los equipos docentes; el segundo, los requerimientos que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece en su normativa, y; tercero, los resultados del sistema de evaluación docente, favoreciendo así la progresión en los tramos del sistema. De esta forma, se propende que los educadores alcancen al menos el tramo profesional avanzado, reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema.

Como institución responsable de ejecutar este tipo de análisis y diseño de capacitaciones, nace el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual en colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas dictan los programas, cursos y actividades específicas para los profesionales de la educación. Algunas condiciones en detalle se encuentran en la misma Ley 20.903 (2016); por ejemplo, si se trata de un docente en ejercicio dentro de los primeros cuatro años posteriores al egreso de pregrado, este programa se llamará acompañamiento y será de carácter obligatoria su participación, y posteriormente, para el resto de los educadores se ofertará en relación a las demandas presentadas por las comunidades educativas, donde directores o sostenedores serán los responsables de reportar tal información anualmente.

El CPEIP, fue creado en el año 1967 con el fin de apoyar las transformaciones educativas impulsadas por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, pero no fue hasta la promulgación de la Ley 20.903 (2016) que el centro fue incluido en la normativa. Esta inclusión demostró la responsabilidad y compromiso con la capacitación docente que se estaba relevando a nivel país durante ese último periodo, haciendo hincapié en la necesidad de los educadores por acceder a formación continua que favorezca su desarrollo profesional. Es así que comienza a ofertarse diversos programas, cursos o actividades de carácter gratuito, específicamente para los profesores que ejercen en el sector público y subvencionado.

En esta misma línea, la Ley 20.903 (2016) obliga a las instituciones educativas a considerar las postulaciones a estos programas, en el Plan de Mejoramiento Educativo y contrastado con el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto, no solo con miras a la promoción de la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo entre educadores y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos, sino también, para apoyar a los profesores en el desarrollo de una trayectoria profesional atractiva, que les permita continuar desempeñándose profesionalmente en el aula y frenar la deserción del ejercicio docente. Apoyando este último punto, se establece un sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente, donde por medio de un proceso evaluativo integral (portafolio y prueba de conocimientos) sumado a factores como: el reconocimiento de la experiencia, la especialización, la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos, se establecen distintos tramos profesionales, que a su vez, permiten acceder a determinados niveles de remuneración (Ley 20.903, 2016) a modo de complementar y mejorar los sueldos de los educadores.

### **Estándares de Desempeño Profesional**

En cuanto a los Estándares de Desempeño Profesional, la Ley 20.903 (2016) considera un Sistema de Apoyo Formativo que favorece la progresión en el Sistema de Reconocimiento. Dentro de sus principios inspiradores está el Desarrollo Continuo, el cual señala lo que se espera de un profesional docente. En la figura 1 se muestran las 11 competencias, que como mínimo los docentes deben acuñar en el ejercicio de su praxis para ser considerado un docente de calidad.

**Figura 1**

*Principios inspiradores del Sistema de Desarrollo Profesional*



Nota. Adaptado de Principios inspiradores del Sistema de Desarrollo Profesional (2016) Ley 20. 903. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Para tales procesos evaluativos y de asignación de tramo según los criterios acordados, será el CPEIP el responsable de gestionar tal sistema. Para esto, se debe considerar tanto el desempeño como las competencias pedagógicas de cada educador; entre ellas destacan: el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos acordes con el nivel y especialidad en que ejerce. En base a esto se valoran las acciones relacionadas a la capacitación y perfeccionamiento, comprobando el logro de estándares de desempeño profesional.

En este punto, la Ley 20.903 (2016) define que el tipo de perfeccionamiento esperado corresponde a los siguientes tipos.

Estudios de postgrado, estos deberán ser atingentes a su función y deben ser efectuados en Chile, deberán ser impartidos por universidades acreditadas. En el caso de los estudios de postgrado efectuados en el extranjero se considerarán aquellos reconocidos, validados o convalidados en Chile, sin perjuicio de lo dispuesto en los tratados internacionales vigentes. En el caso de los tramos Experto I y Experto II se considerará especialmente una especialización pedagógica a elección del docente en ámbitos tales como currículum, convivencia escolar, liderazgo y gestión educativa, inclusión y atención a la diversidad y evaluación, entre otros (párrafo III del Título I).

Por último, la ley contempla que los Estándares de Desempeño Profesional serán desarrollados en base a dominios, los que son contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008). Cada uno de estos dominios contiene un conjunto de criterios interdependientes que describen distintos aspectos de las prácticas pedagógicas y que, en su conjunto, dan cuenta del sentido del dominio; a su vez, cada

criterio se desglosa en un conjunto de descriptores que corresponden a unidades acotadas de desempeño expresadas en acciones. Algunas de ellas son las siguientes:

- a) La preparación de la enseñanza
- b) La creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes
- c) La enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- d) Las responsabilidades profesionales propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercidas fuera del aula, como el trabajo técnico-pedagógico colaborativo

A partir de toda esta reforma y establecimiento de normativa educativa, surgen diferentes documentos o referentes curriculares que permiten articular pedagógicamente lo señalado en la ley. Dichos documentos revelan la necesidad de considerar la formación continua de los profesores basándose en la idea de que, en la sociedad del conocimiento actual, el saber cambia rápida y constantemente, por lo que se espera que, los docentes puedan desarrollar un conjunto de características y habilidades que favorezca el desenvolvimiento efectivo y eficiente a la hora de enfrentar las exigencias profesionales.

Estas habilidades básicas se enfatizan en la descripción hecha por la Subsecretaría de Educación Parvularia (2012) en la cual se refiere a ellas como una característica primordial de todo educador y una “capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Manifestando un interés por la cultura global, los procesos de cambio y la experiencia profesional, que lo mantiene actualizada” (p. 66).

En este caso, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) nace como un referente para los educadores. Su propósito consiste en guiar tanto la reflexión como la práctica pedagógica, así como también, facilitar la mejora continua en el desempeño y ejercicio docente en todos los niveles de enseñanza. Este Marco, permitió guiar el proceso reflexivo y evaluativo de la acción pedagógica a nivel país, orientando a su vez los procesos evaluativos desarrollados por Docentes Mas, entidad técnica que evalúa el portafolio desarrollado por los educadores, utilizando las dimensiones y criterios de dicho documento.

Cabe destacar que el Marco para la Buena Enseñanza, posteriormente fue complementado, ya que, debido las características y demandas específicas del nivel parvulario, el documento anterior no respondía a satisfactoriamente a dichas necesidades. Es por ello que se desarrolla el Marco para la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia (MBE EP, Subsecretaria de Educación Parvularia, 2019) utilizándose estos documentos hasta la actualidad.

Ambos marcos, -el de la Buena Enseñanza y la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia- se utilizan en la construcción de un nuevo documento, los Estándares de Formación Inicial Docente (FID) y los Estándares de Desempeño Profesional (CPEIP, 2008; 2021). Su aporte, consiste en contribuir en la formación de pregrado de las instituciones de educación superior, dando un marco mínimo de conocimientos que deben saber los docentes, y la generación de modelos de mejoramiento de la enseñanza y de las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y local.

En cuanto al caso MBE EP (2019), uno de los propósitos de dicho documento consistió en contribuir con lineamientos claros que permitan tanto a las instituciones de formación docente inicial y continua, evaluar y enriquecer sus programas formativos y procesos de desarrollo profesional. En este sentido, el marco recoge los principios que inspiran el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ya que “promueve y orienta la autoevaluación y diálogo reflexivo de los equipos de aula con otros docentes y directivos, con el fin de detectar aquellas necesidades de formación individual y colectiva” (p. 11). Los resultados de esta autoevaluación permitirán identificar brechas en el conocimiento, para luego diseñar los programas de perfeccionamiento que se requieran.

En este mismo sentido, es necesario mencionar que los tramos de desempeño señalados en la Ley 20.903 (2016) y el MBE EP, orienta la evaluación y se vincula directamente con los ejes esenciales de la política curricular propia del nivel educativo parvulario. En su referente guía llamado Bases Curriculares

de Educación Parvularia (2018), se sitúa de manera específica la base técnica para la generación y oferta de programas de perfeccionamiento y de formación continua diseñados por CPEIP, universidades y otras instituciones autorizadas, y para aquellas instancias de formación que organizan los establecimientos de acuerdo con sus propias necesidades de actualización o fortalecimiento.

Como se aprecia en la Figura 2, El MBE EP se estructura en cuatro dominios definidos legalmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903). Cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 2**

*Esquema de los dominios para la enseñanza, MBE*

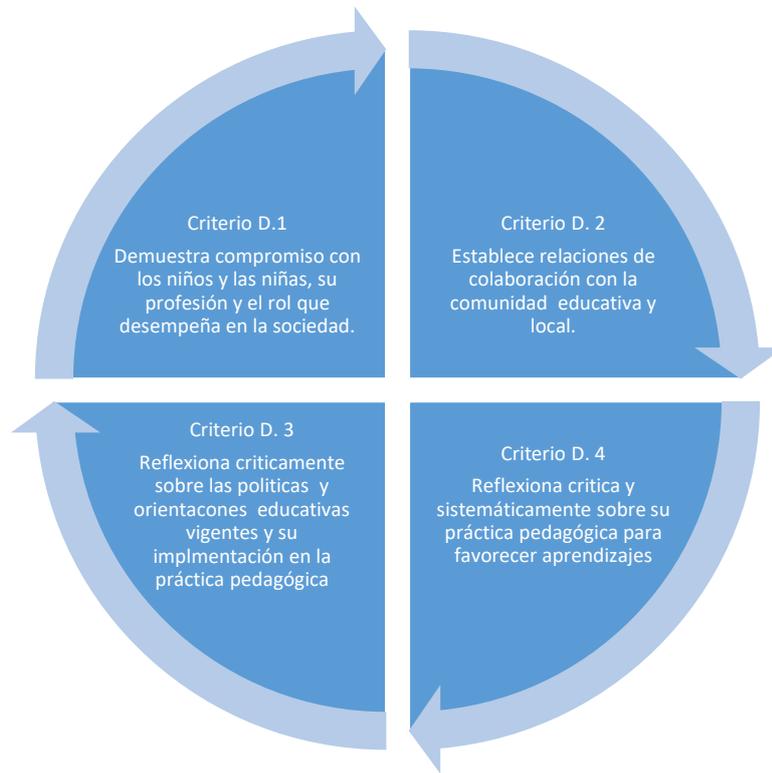
<b>Dominio A</b>	<b>Dominio B</b>	<b>Dominio C</b>	<b>Dominio D</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza para el Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso y Desarrollo Profesional</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, p.15. Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile (2019).

Específicamente, en el dominio D del MBE EP (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), bajo el nombre Compromiso y Desarrollo Profesional, se relevan los compromisos éticos y profesionales de los educadores en relación a su práctica pedagógica y a otras responsabilidades que trascienden el aula y que son esenciales para la formación de todos los niños y niñas de este nivel. Dichos compromisos deben hacerse efectivos tanto en lo teórico como en lo práctico. En este marco, también es importante fortalecer y poner a disposición de la educación todas las competencias y destrezas en diversas áreas del conocimiento con el fin de promover el desarrollo afectivo, cognitivo y valórico de cada párvulo. A continuación, se relacionan los criterios del dominio D en la figura 3.

Figura 3

Esquema del dominio D y sus criterios



Nota. Adaptado de Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, p.17. Subsecretaría de Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia (2019).

En este dominio, se pretende guiar a los educadores de párvulos a incorporar en su práctica educativa una actitud crítica de observación sistemática, autoevaluación y reflexión de su ejercicio; así como también, impulsar la transformación a través del desarrollo profesional continuo, reconociendo con ello sus propias habilidades y requerimientos formativos. Esto pondría en evidencia un actuar ético que consiente al educador la posibilidad de ofrecer mayores oportunidades pedagógicas a los niños a cargo bajo un enfoque de derechos. Desde ese punto de vista, el MBE EP (2019) bajo el criterio D.2, enfatiza la necesidad de autoevaluar sus requerimientos formativos. De forma específica el descriptor D.2.4 señala lo siguiente sobre el docente: “trabaja colaborativamente con el equipo de aula para identificar las necesidades de autocuidado y formación para favorecer ambientes bien tratantes y de aprendizaje” (p. 59).

Esta postura se refuerza en el criterio D.4, el cual destaca la importancia de reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la práctica pedagógica para promover aprendizajes significativos. Este enfoque pone énfasis en la necesidad de capacitarse y actualizarse continuamente, permitiendo al educador analizar de manera reflexiva su desempeño para identificar áreas de mejora y fortalecer su formación. A partir de este análisis, el docente puede proponer estrategias para enriquecer y renovar sus conocimientos, lo que a su vez favorece la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, desafiantes y adaptadas a los contextos y características de cada grupo de niños y niñas. En este sentido, el descriptor D.4.3 señala que el educador debe reconocer tanto sus fortalezas como sus oportunidades de mejora para potenciar su desempeño profesional, mientras que el descriptor D.4.4 enfatiza la

importancia de identificar necesidades de formación para mantenerse en constante desarrollo profesional (MBE EP, 2019).

## **Formación Docente desde la mirada Pública**

En cuanto a la política educacional chilena relacionada con la formación continua de los docentes durante el año 2003, como lo consignó Salazar (2011), una comisión de expertos internacionales de la OCDE (2004) encabezó una evaluación al sistema educacional chileno. En tal informe se destacó la relevancia de la capacitación docente, considerándose un proceso dirigido al mejoramiento de la calidad y equidad educativa, quedando como desafío orientar los métodos de actualización desde un enfoque global hacia otros más específicos, organizados e innovadores. Esto con el fin de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas específicas y a la vez, aportar a los docentes en el perfeccionamiento de competencias para enseñar dichos contenidos a sus estudiantes.

Para estrechar esa brecha, se generó por parte del Ministerio de Educación chileno algunos programas establecidos en la legislación desarrollada entre el 1990 y el 2006. Dichos programas se focalizaron en impulsar la formación docente continua y tenían como fin, informar y ayudar a capacitar a los educadores para la ejecución de la reforma. Algunos de estos programas fueron: el programa P-900 para Escuelas Básicas (1990-2000), el Programa de Educación Rural (1992-2000), el proyecto Monte Grande (1997-2000) y, el Liceo para Todos (2000-2006).

En específico, el Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres, conocido como Programa P-900, fue implementado en las décadas de 1990 y 2000. Destacó como una iniciativa clave para abordar la calidad educativa en contextos vulnerables, priorizando el fortalecimiento del rol docente a través de estrategias como talleres colaborativos, el diseño de materiales educativos específicos y la integración de conocimientos prácticos y contextuales.

Según Condemarín (1992), los talleres del P-900 no solo facilitaron el perfeccionamiento profesional en áreas específicas, sino que además, promovieron un enfoque práctico que permitió a los docentes apropiarse y adaptar conocimientos a sus realidades escolares. Estos esfuerzos reflejan avances significativos en la capacitación docente, pero también exponen brechas, como la necesidad de institucionalizar y escalar estrategias exitosas para garantizar una formación equitativa y sostenible a nivel nacional. Así, el P-900 ejemplifica el potencial y los desafíos de las políticas públicas en su capacidad para mejorar la calidad educativa y reducir brechas en los sectores más desfavorecidos.

Estos proyectos se localizaron al interior de las escuelas, donde se constituyeron comunidades de pares. Allí se reflexionaba sobre el diseño e implementación de dichos proyectos. El trabajo desarrollado estuvo cerca de las realidades del contexto de enseñanza y el intercambio de buenas ideas y buenas prácticas (OCDE, 2004); por ejemplo, los talleres comunales de profesores se realizaron sobre la base de grupos de docentes de educación básica de subsectores de aprendizaje específicos con el liderazgo de un profesor elegido por la comunidad, el cual fue creado por el CPEIP y provisto con materiales adecuados, realizándose durante los años 2001 y 2002 cerca de 300 talleres.

Otra iniciativa, señalada por Salazar (2011), fue la Red Enlaces, que promocionaba el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, este programa de capacitación consideró veinte docentes por colegio, especialmente se consideró a profesores de sectores rurales, en un período de dos años, se formaba en relación al uso de plataformas básicas de comunicación y de software educativo específico. Otro programa fue la Beca en el Exterior para Profesores, en el cual los docentes seleccionados acceden a un viaje internacional con el objetivo de desarrollar su carrera y realizar pasantías cortas de estudio, esto permitió que las experiencias logradas fortificaran su competencia profesional y estimularan prácticas innovadoras.

Según el informe realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), en relación al desarrollo de programas o acciones de actualización y

capacitación para sus docentes, estos fueron implementados mayormente por medio de actores e instituciones internas del Ministerio de Educación, donde el principal proveedor de ellos fue el Estado. Solo en los casos de Chile y Perú, la oferta de perfeccionamiento y capacitación en su mayoría fue llevada a cabo por formadores externos; además, se puntualizó que específicamente en Chile y España, el Estado financia de manera parcial estos programas de formación continua solo al sector público, expresado en becas que cubren de manera total o parcial el costo de arancel.

En cuanto al acceso de programas de formación continua que permiten el cambio en cuanto a categoría en el tramo profesional (OEI, 2010), como los programas de especialización, magister o doctorado en áreas de la educación, se identifica en Latinoamérica que la mayoría de los países oferta esta formación a través de agentes externos al Ministerio de Educación. En el caso de Chile, un 94% de la oferta es por medio de universidades tanto nacionales como extranjeras que se encuentren acreditadas o convalidadas; para ello los docentes tienen la posibilidad de financiar su formación por medio del acceso al programa Becas Chile a cargo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), puntualmente para la formación de magister y doctorado.

Por último, el informe de la OEI (2012), también señala que las principales temáticas abordadas en la formación continua consideradas como relevantes en la oferta de actualización y capacitación docente, permiten dar cuenta de cuáles son las preocupaciones primordiales y apuestas de los diversos sistemas educativos en cada uno de los niveles; por ejemplo, la formación continua demandada por los educadores del nivel preescolar (CINE o) se orientó principalmente hacia temáticas coherentes con el desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares del nivel educativo; en segundo lugar, pone énfasis en el diseño, fundamentación, desarrollo y actualización curricular; y, en tercer lugar, se centra en el aprendizaje de metodologías de enseñanza y aprendizaje específicas del nivel preescolar. En la tabla 3 se muestra las 5 temáticas de oferta de formación continua para docentes del nivel de educación parvularia.

**Tabla 3**

*Principales campos de formación en programas de actualización y capacitación docente*

---

**Temáticas de oferta de formación continua en Educación Parvularia**

---

1. Temáticas relacionadas al desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares
  2. Diseño, fundamentación, desarrollo y actualización curricular
  3. Metodología de la enseñanza y aprendizaje, y metodología específica del nivel educativo
  4. Temáticas transversales
  - 5a. Desarrollo de las TIC
  - 5b. Gestión, programación y evaluación
  - 6a. Segunda lengua
  - 6b. Dirección del proceso educativo
- 

Nota. Adaptado a partir del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica, INEE (2013).

A partir de estos resultados, es interesante señalar los distintos énfasis diferenciados que se le otorgan en los diversos niveles educativos a la formación en temáticas con relación al desarrollo de las TIC y la adquisición de un segundo idioma, siendo el nivel de educación preescolar el más interesado en estas temáticas. En relación a ello, López (1999) puntualizó que cuando la asistencia a estos programas no se adscribe como obligatoria, es muy habitual la participación sea reducida. Generalmente son los docentes más jóvenes y entusiastas los más motivados por participar. Según los nuevos enfoques, no solo se espera que los profesores asistan a una tarde, un día a un taller o curso de perfeccionamiento, sino que además, se generen programas de capacitación anual que dé respuesta a las necesidades levantadas y priorizadas.

Así, a pesar de los esfuerzos perpetrados para alcanzar una educación de mayor calidad, los resultados se encuentran lejos de ser los esperados. Vaillant (2005) habló del bajo impacto de la capacitación en la mejora de las prácticas educativas, los resultados alcanzados por los estudiantes en pruebas estandarizadas de medición de aprendizaje distan bastante de lo esperado para el país. Así pues, se hace necesario indagar sobre los modelos, estrategias y dispositivos de formación continua que permitan avanzar hacia el análisis de experiencias y nuevos enfoques que fortalezcan esta instrucción, como es el caso del realizado en la Red Maestros de Maestros. En este mismo sentido, es relevante conocer, en estudios futuros, si el sistema que el Estado implementa es pertinente y permanente a lo largo de toda la trayectoria profesional.

## Discusión

La revisión de las políticas públicas de formación docente continua en Chile revela avances importantes en la implementación de reformas y leyes destinadas a mejorar la calidad educativa a través del desarrollo profesional de los docentes; sin embargo, al interpretar estos datos a la luz de la totalidad de la evidencia disponible, se identifican varias fuentes de sesgo e imprecisión que afectan la validez interna y externa de estos programas.

A nivel de validez interna, aunque las reformas como la Ley 20.903 y la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009) han establecido un marco normativo sólido, la implementación de estas políticas enfrenta desafíos significativos. La falta de una verdadera oferta pública de formación continua limita el acceso de muchos docentes a programas de desarrollo profesional de calidad. Además, la ausencia de apoyo estatal en forma de becas o tiempo asignado para la capacitación en el sector privado crea barreras adicionales para los docentes que buscan mejorar sus habilidades y conocimientos. Esta falta de apoyo no solo afecta la efectividad de las políticas, sino que también introduce sesgos en la participación y el éxito de los programas de formación continua.

En cuanto a la validez externa, la limitación en la oferta pública de formación continua reduce la capacidad de estos programas para adaptarse a las necesidades diversas de los docentes en diferentes contextos educativos. La escasa variedad de programas disponibles dificulta la personalización y relevancia de la formación para los distintos niveles y especialidades dentro del sistema educativo chileno. Medidas cuantitativas como la cobertura de los programas y la tasa de participación de los docentes en estos cursos reflejan esta limitación, evidenciando una necesidad urgente de ampliar y diversificar la oferta de formación continua.

Teóricamente, los hallazgos de esta revisión subrayan la importancia de un enfoque integral en la política de formación docente continua, que considere no solo la creación de leyes y reformas, sino también su implementación efectiva y equitativa. La investigación sugiere que, para mejorar la validez interna y externa de estos programas, es crucial desarrollar una oferta pública robusta y accesible de formación continua, acompañada de mecanismos de apoyo financiero y temporal para los docentes.

En términos de aplicaciones prácticas, los resultados de esta revisión pueden informar la creación de políticas más inclusivas y efectivas. Las autoridades educativas deben considerar la ampliación de la oferta

de formación continua pública y la implementación de incentivos como becas y tiempo asignado para la capacitación que faciliten la participación de los docentes en programas de desarrollo profesional. Además, se recomienda la diversificación de los programas de formación para abordar las necesidades específicas de los docentes en diferentes contextos y niveles educativos.

En resumen, aunque Chile ha avanzado en la implementación de políticas de formación docente continua, es fundamental abordar las limitaciones identificadas para asegurar una mejora sostenida y equitativa en la calidad educativa. La adopción de medidas que fortalezcan la oferta pública y el apoyo a los docentes contribuirá significativamente a este objetivo.

## **Conclusiones**

El objetivo de este artículo consistió en revisar las políticas públicas en cuanto a la formación docente continua en Chile, analizando los avances, desafíos y la efectividad de estas políticas en la mejora de la calidad educativa. La relevancia de esta revisión radica en la necesidad de comprender cómo las políticas actuales están impactando el desarrollo profesional de los docentes y qué mejoras pueden implementarse para asegurar una educación de calidad.

Dentro de los principales hallazgos de esta revisión podemos señalar que existen claros avances en la legislación desde la década de 1990, Chile ha implementado diversas leyes y reformas, como el Estatuto Docente y la Ley General de Educación, que establecen un marco normativo para la formación continua de los docentes. También, se avanzó en la implementación de Leyes, como la Ley 20.903, que busca promover el desarrollo profesional docente a través de sistemas evaluativos y de incentivos económicos, lo cual representa un avance significativo. En oposición, este punto se ve afectado debido a la falta de oferta pública, ya que, a pesar de estos avances, existe una carencia de una verdadera oferta pública de formación continua. La mayoría de los programas disponibles son ofrecidos por el sector privado y no hay suficiente apoyo estatal en forma de becas o tiempo asignado para que los docentes puedan participar en estas formaciones. Esto genera una clara desigualdad en el acceso, debido a que está limitada oferta pública y el escaso apoyo financiero y temporal crea barreras que impiden que muchos docentes accedan a programas de formación continua de calidad.

En cuanto a los desafíos futuros, es necesario considerar con urgencia ampliar la oferta pública, ya que es crucial desarrollar y diversificar la oferta pública de formación continua para que sea accesible a todos los docentes, independientemente de su contexto o nivel educativo, creado mecanismos que permitan realmente levantar las necesidades formativas y de actualización de los educadores ya sea en sus propios contextos, con compromisos de sus sostenedores como lo dice la ley, o a través de los resultados de evaluaciones nacionales como son la Evaluación Docente. A su vez, este desafío debe verse complementado con mecanismos de apoyo estatal financiero y temporal, como becas y tiempo asignado para la capacitación, facilitará la participación de los docentes en programas de desarrollo profesional, así mismo, asegurar que los programas de formación continua sean equitativos y relevantes para las diversas necesidades de los docentes, permitiendo una personalización que mejore su efectividad y aplicabilidad.

Finalmente, se observó desde la organización estatal un fuerte impulso de la educación en las últimas décadas, incluyendo en ellas el reconocimiento de la capacitación y formación continua de los educadores como fuente vital del proceso de alcance a la calidad y excelencia educativa. Desde la configuración por ley de un sistema de reconocimiento docente que liga el desempeño y la formación en áreas específicas de la enseñanza para el alcance de tramos y mejores remuneraciones, hasta la generación de documentos que guíen y orienten sobre qué esperar de un docente en el ámbito de la formación continua. Lo anterior, es un claro ejemplo de cómo se ha buscado avanzar en esta materia, pero según lo observado los esfuerzos aún son insuficientes para dar cobertura a la gran cantidad de áreas del conocimiento, actitudes

y procedimientos involucrados. En esta misma línea, también se quedan cortas las iniciativas emprendidas a la hora de llegar de manera efectiva a todos los profesores que lo requieren.

## Referencias

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Estándares Orientadores Para Carreras De Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_Parvularia.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf)
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de Desempeño Profesional*. Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Condemarín, M. (1992). Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al P-900. En *Cómo aprende y enseña el docente*. PIIE.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 51-63. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios6>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década (Informe N° 15)*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL.
- García-Huidobro, J., Cox, C., Hermosilla, B., Sotomayor, C. y San Miguel, J. (1999). *La reforma educacional chilena*. Editorial popular.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D501.pdf>
- Ley N° 21.490. (2022). Ley modifica los Requisitos de Ingreso a Carreras de Pedagogía. Eliminar paréntesis en la fecha de todas las leyes. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1183223>
- Ley N° 20903. (2016). Ley crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley N° 20129. (2006). Ley establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=255323>
- Ley N° 19.070. (1996). Estatuto de los Profesionales de la Educación y de las Leyes que la complementan y modifican. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>
- Ley N° 20370. (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 20.529. (2011). Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- López, N. (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXIX (1), 93-116.

- Ley N° 20835. (2015). Creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos Legales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041&idParte=&idVersion=>
- UNESCO. (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17604>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2011/>
- Salazar, J. A. M. (2011). *La formación docente continúa realizada por docentes de la red maestros de maestros: su valoración e incidencia en las prácticas pedagógicas*. Estudio de Caso [Tesis Doctoral, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=282883>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>
- Subsecretaria de Educación Parvularia. (2019). *Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/12805/>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América latina*. Octaedro.