

INVESTIGACIONES

Planes de desarrollo profesional docente en la educación secundaria técnico-profesional en Chile. ¿Instrumento administrativo o estrategia de aprendizaje profesional situada?¹

Teacher professional development plans for secondary technical-vocational education in Chile: administrative instrument or situated professional learning strategy?

Óscar Maureira-Cabrera^a
Máximo Muñoz-Reyes^b
Armando Rojas-Jara^c

^a Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
omaureir@ucsh.cl

^b Universidad Andrés Bello. Departamento de Formación General.
Facultad de Educación y Humanidades, Chile.
r.maximoandresmuoz@uandresbello.edu

^c Universidad del Desarrollo, Chile.
arojas@udd.cl

RESUMEN

El Desarrollo Profesional Docente (DPD), situado en necesidades institucionales, para mejorar prácticas pedagógicas se torna relevante como prioridad en el quehacer del liderazgo directivo y medio. El siguiente estudio tiene como propósito analizar las características de los Planes Locales de DPD en una muestra de nueve centros de educación secundaria técnico-profesional en Chile, considerando sus dimensiones estructurales, prioridades directivas y coherencia interna. Se adopta un enfoque cualitativo, empleando técnicas de análisis documental, rúbrica sobre la calidad de los planes y análisis de discurso. Los resultados muestran que los planes hacen referencia a la normativa (Ley 20.903) y conectan con Proyectos Educativos Institucionales, estos no incluyen datos sobre necesidades docentes ni evidencias del impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo colaborativo y reflexión pedagógica son implementadas inconsistentemente. Se concluye que, si bien los Planes de DPD cumplen con requisitos administrativos, no necesariamente aportan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Desarrollo de la Educación, Política docente, Liderazgo escolar, Educación Técnico Profesional.

ABSTRACT

The Teacher Professional Development (DPD), located in institutional needs, to improve pedagogical practices becomes relevant as a priority in the work of managerial and middle leadership. The purpose of the following study is to analyze the characteristics of the Local PDD Plans in a sample of nine secondary technical-professional schools in Chile, considering their structural dimensions, managerial priorities and internal coherence. A

¹ Se agradece el apoyo a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Min Ciencia de Chile, a través de FONDECYT Regular Proyecto: 1230373. Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el desarrollo profesional docente en la Educación Media Técnica Profesional (EMTP).

qualitative approach is adopted, using documentary analysis techniques, rubric on the quality of the plans and discourse analysis. The results show that the plans make reference to the regulations (Law 20.903) and connect with Institutional Educational Projects, but they do not include data on teaching needs or evidence of the impact on student learning. Collaborative work and pedagogical reflection are inconsistently implemented. It is concluded that, although PDD Plans comply with administrative requirements, they do not necessarily contribute to the strengthening of pedagogical practices.

Key words: Educational Development, Education policy, School leadership, Vocational Technical Education.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional docente (DPD) ha sido reconocido a nivel global como un factor clave para la mejora continua de los aprendizajes escolares. Este reconocimiento ha llevado a la formulación de políticas educativas orientadas a fortalecer la formación continua de los docentes, considerando tanto sus dimensiones personales como profesionales. En este contexto, el DPD no se limita a una actividad esporádica o aislada, sino que debe concebirse como un proceso sistemático, integral y colaborativo que permita a los docentes adquirir nuevas competencias y reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica.

En el caso de Chile, la promulgación de la Ley 20.903 en 2016 marcó un hito al establecer el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Esta normativa busca consolidar la profesión docente como un pilar fundamental del sistema educativo, incorporando elementos como la formación inicial, la evaluación docente, el reconocimiento profesional y la formación continua. Una de las principales innovaciones de la ley es la creación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD), instrumentos diseñados para planificar y ejecutar acciones de formación continua en el nivel escolar. Estos planes pretenden articular las necesidades específicas de los establecimientos educativos con las políticas nacionales, promoviendo prácticas pedagógicas colaborativas y la retroalimentación como ejes centrales.

La implementación de los PLDPD ha enfrentado diversos desafíos. Estudios previos han señalado que estos planes a menudo carecen de diagnósticos robustos que fundamenten sus acciones, limitando su capacidad para abordar las necesidades reales del profesorado (Rojas y San Martín, 2023). Además, la desconexión entre los objetivos declarados en los planes y las prácticas docentes efectivas refleja una tensión entre el cumplimiento de requisitos administrativos y el fortalecimiento genuino de las competencias profesionales de los docentes (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2023). Estas tensiones se agravan en contextos de alta complejidad sociocultural, donde la falta de recursos y tiempo para la formación continua constituye una barrera significativa (Ruffinelli Vargas, 2016).

Por otro lado, la literatura destaca la importancia del liderazgo pedagógico en la movilización del aprendizaje profesional docente. En este sentido, el liderazgo distribuido, desplegado por equipos directivos y mandos intermedios, ha demostrado ser clave para generar un entorno institucional que favorezca el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la innovación educativa (Leithwood et al., 2020; Stone y Stone, 2024). No obstante, en muchos casos, aquellos mandos medios y referidos como líderes intermedios enfrentan una falta de claridad en sus roles y una insuficiente articulación con los equipos directivos, lo que limita su capacidad para influir en el desarrollo profesional de sus colegas (Lipscombe et al., 2021).

En este contexto, el presente estudio analiza las características de los PLDPD implementados en una muestra de centros de educación secundaria técnico-profesional (liceos técnico-profesionales) en Chile. Estos combinan la formación académica (humanística-científica) con la enseñanza de competencias laborales (técnico profesional de nivel medio), enfrentan desafíos particulares en términos de desarrollo profesional docente debido a la diversidad de sus sectores productivos, especialidades y la variabilidad en sus contextos administrativos de los que dependen. El análisis se centra en dimensiones clave como la coherencia interna de los planes, su vinculación con instrumentos de gestión institucional y su capacidad para responder a las necesidades del profesorado.

2. MARCO TEÓRICO

La influencia del desempeño profesional de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes ha sido evidenciada en múltiples investigaciones durante las últimas décadas (Carrasco Aguilar et al., 2022; González -Falcón et al., 2022; Trigueros-Ramos et al., 2019). Dado el reconocimiento de que la calidad docente es el principal factor intra-escuela que permite explicar el desempeño de los estudiantes (Medeiros et al., 2018), el desarrollo profesional docente (DPD) se ha posicionado como una prioridad a nivel internacional.

Según Ávalos (2007) la formación docente se puede entender como el “proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza, que toma formas distintas en las diferentes etapas de la vida del docente” (p. 3). El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile indica que la trayectoria formativa de un docente se compone de momentos, hechos y reflexiones que han marcado su formación, considerando dimensiones académicas, personales y laborales; y que, si bien se debe reconocer la importancia de la formación inicial, esta no es suficiente en una sociedad que demanda nuevas competencias pedagógicas (CPEIP, 2018).

Así, el DPD puede entenderse como una modalidad de formación que se desarrolla cuando el profesor está en el ejercicio de sus labores profesionales, que puede adoptar diversas modalidades. Marcelo y Vaillant (2010) mencionan que “es un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas con sistematicidad para promover el crecimiento y desarrollo docente” (p. 144). Por otro lado, Osorio Cárdenas (2016) lo entiende como “el aprendizaje de los profesores sobre cómo aprenden a aprender y a transformar su conocimiento en práctica para beneficiar el desarrollo de sus alumnos” (p. 41). Para Imbernon y Canto (2013) es “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 4). En línea con las definiciones anteriores, el CPEIP (2018) indica que el objetivo del DPD es fortalecer la capacidad de los profesores para diseñar y gestionar una enseñanza de calidad.

Los factores institucionales que en la literatura se señalan recurrentemente como favorecedor del DPD son las capacidades de liderazgo distribuidas en las diferentes modalidades de organización escolar (Leithwood et al., 2020; Robinson, 2019). Así, el despliegue de prácticas directivas de liderazgo del director(a) o su equipo a través de un liderazgo pedagógico influyen positivamente en los procesos de DPD (Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez, 2024; Donoso-Díaz, 2024). Para instituciones más complejas de organización, dada su especialización curricular, como la educación secundaria o superior,

los mandos medios representados en puestos de jefaturas departamentales o coordinaciones son clave para movilizar el aprendizaje profesional docente en sus unidades (Lipscombe et al., 2021; Maureira y Montecinos, 2022).

Un reciente estudio en tres escuelas del sur de Inglaterra, dos de educación secundaria y una de primaria, sobre liderazgo intermedio o medio y desarrollo profesional docente desarrollado por Stone y Stone (2024), examinó un grupo de directores intermedios experimentados que trabajan en éstas describiendo el sentido a su papel en el desarrollo profesional de los profesores. Bajo un diseño metodológico cualitativo y a través de entrevistas, se aportó a las respuestas de ¿qué percepciones y sentimientos tienen los líderes intermedios sobre su papel en relación con el desarrollo profesional de otros profesores? Y ¿cómo entienden y aplican el desarrollo profesional los líderes intermedios, y qué aspectos del desarrollo profesional de los profesores tienen más significado para ellos? Como implicaciones para la práctica, los autores afirman que todos los mandos intermedios reconocían el desarrollo del profesorado como parte integral y esperada de su trabajo y podían articular una comprensión de su papel dentro de él. Algunos encontraron claridad en las estructuras de gestión vertical, actuando más como participantes y conductos del aprendizaje profesional que líderes de este. Por el contrario, varios mandos intermedios combinaron su responsabilidad de aplicar y supervisar el desarrollo del profesorado con un sentido de agencia personal, posicionándose como colegas experimentados que podían modelar sus actitudes y prácticas profesionales para los demás. No obstante, su sentido general de su papel en el desarrollo docente era menos claro. Aunque reconocían unánimemente la importancia de las experiencias en el aula para el desarrollo académico del aprendizaje profesional se consideraron menos significativas, lo que suscitó dudas sobre si los líderes intermedios entendían el desarrollo profesional docente como un proceso holístico y polifacético que combina componentes intelectuales y prácticos. Además, los líderes escolares también deben considerar si están realmente comprometidos en un diálogo bidireccional con sus líderes intermedios. Los líderes intermedios de este estudio han indicado que preferirían que los líderes escolares actuaran más como influyentes y facilitadores de su trabajo que como directores.

2.1. LINEAMIENTO POLÍTICO SOBRE DPD

De acuerdo con los avances en el conocimiento sobre liderazgo y desarrollo profesional docente, resulta necesario establecer políticas que fortalezcan el desarrollo de las capacidades de los docentes, en particular aquellos que desempeñan su labor en contextos vulnerables. Estas políticas deben estar diseñadas para ser inclusivas y equitativas, asegurando que todos los docentes tengan acceso a las herramientas y el apoyo necesarios para mejorar su práctica profesional. En el contexto latinoamericano, el DPD se ha enfocado en la actualización curricular y mejora de prácticas de enseñanza, aunque enfrenta desafíos como falta de pertinencia y oportunidad, dificultades de acceso y poca vinculación entre evaluación y formación continua (Carrasco Aguilar et al., 2019). La lógica de profesionalización desde arriba hacia abajo ha predominado, enfocándose en la evaluación y estandarización, lo que ha generado tensiones y resistencias entre los docentes (Fernández Cofré et al., 2021).

En Chile, la Ley 20.903 del año 2016 busca consolidar el rol clave de la profesión docente en la sociedad, mejorando las condiciones para su desempeño. Este sistema se inspira en nueve principios, relacionados con la autonomía profesional, responsabilidad

y ética profesional, el desarrollo continuo, la innovación, investigación y reflexión pedagógica, la colaboración, la equidad, la participación y el compromiso con la comunidad. La normativa surge como la primera política pública que incluye una visión sistémica de la carrera docente que incide sobre aspectos centrales de la profesión, como la formación inicial, la evaluación, el reconocimiento y la promoción, y la formación continua (Cabezas et al., 2019). Ruffinelli Vargas (2016) destaca que la Ley ha traído mejoras significativas en términos de remuneración y ha introducido medidas para la profesionalización de los docentes. Sin embargo, existe una desconexión entre la evaluación y la calidad profesional del docente, lo que hace que esta política se perciba más como un incentivo económico que como una medida para la mejora de las prácticas docentes y la calidad educativa.

La Ley 20.903 otorga un rol fundamental al trabajo colaborativo y al acompañamiento al aula, como estrategias para el DPD. Al respecto, Ruffinelli Vargas (2016) señala que los docentes valoran positivamente el trabajo colaborativo, pero su implementación efectiva es limitada debido a la falta de condiciones materiales y temporales necesarias. Eirín-Nemiña (2018) argumenta que las comunidades de práctica y las redes de colaboración son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes, permitiéndoles compartir experiencias, recursos y aprendizajes. Vinculado a lo anterior, Camacho et al. (2019) enfatizan la necesidad de enfoques pedagógicos innovadores que puedan adaptarse a nuevos escenarios de aprendizaje, especialmente en contextos de alta complejidad sociocultural. Estos enfoques deben incluir el uso de tecnologías educativas, metodologías activas y la creación de redes de apoyo entre docentes (Camacho et al., 2019).

Una perspectiva del DPD, más centrada y situada en estrategias institucionales para mejorar aprendizajes escolares, que cada vez toma más fuerza por su sentido, es que éste sea más comprendido, implementado y evaluado como un proceso que ocurre en un marco institucional y comunitario, dado por la escuela y su contexto, del que es parte el/la docente en su esfera individual y como integrante del colectivo de profesores al que pertenece (Moral, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015). Asimismo, Ávalos y Bascopé (2017) precisan que los docentes otorgan una gran importancia al desarrollo profesional intra-escuela como parte clave para el mejoramiento continuo de sus prácticas y procesos institucionales incorporando los procesos de aprendizaje de maneras formales e informales en diversos contextos.

En Chile, en el marco de la ley 20.903 se crea el Plan Local de Formación para el desarrollo profesional, que es el instrumento por medio del cual el centro educativo se organiza y define acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre estos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas (CPEIP, 2018). Comprende procesos en los cuales los docentes tanto en equipo como individualmente preparan el trabajo en el aula, reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, y se evalúan y retroalimentan para mejorar esas prácticas. Las acciones consignadas en el Plan Local se despliegan en el establecimiento, movilizándolo recursos de este, con el fin de fortalecer aprendizajes de los estudiantes priorizados por la comunidad educativa.

El objetivo de estas acciones es mejorar el desempeño profesional de los docentes, actualizando y profundizando sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, reflexionando sobre su práctica profesional, enfatizando la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, y desarrollando y fortaleciendo las competencias para la inclusión educativa (Ley N° 20.903, art. 11). Por su parte, los directores —señala el mismo cuerpo

normativo— y sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educativo. Para estos efectos podrán: (1) Proponer al sostenedor planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes, considerando, entre otros, los requerimientos del plan de mejoramiento educativo como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y (2) Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente (Ley N° 20.903, art.12 bis).

En relación con estudios actuales sobre prácticas directivas de liderazgo para el desarrollo profesional en centros escolares chilenos, se divulgó un estudio de Arancibia (2021) para caracterizar estructuras, contenidos y procesos de construcción de los planes de desarrollo profesional docente de los equipos directivos de 51 escuelas del primer año de trabajo del centro de liderazgo escolar Más Comunidad. Los primeros hallazgos de tal estudio señalan que esos planes se pueden clasificar en 10 dimensiones de estructura. Existiendo una alta diversidad de formulación. Por su parte, un estudio del PNUD (2023) indica que no hay certeza de que los PLDP respondan a las necesidades de formación de los docentes de los centros educativos y que estos últimos no son consultados para su elaboración. Respecto a las acciones, destaca el acompañamiento al aula como la principal iniciativa para el desarrollo profesional docente, aunque también se indica que las acciones descritas en los documentos no generan espacios para el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica del profesorado. Por otro lado, como problemas para la implementación de los PLDP, se indica que lo/as líderes escolares no puedan asegurar las horas de tiempo no lectivo para desarrollar las acciones y las licencias médicas presentadas por el personal docente. Además, se evidencia que los líderes escolares, en ocasiones, formulan los PLDP para cumplir con las exigencias del sistema y/o del sostenedor del establecimiento, más que para fortalecer los procesos de desarrollo profesional (PNUD, 2023).

2.2. PERSPECTIVAS PARA EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS PLANES LOCALES

Si bien la política educativa exige, por normativa, la realización de dichos planes locales a los centros de educación escolar en Chile, esto se verifica solo con la formalización y tenencia de dicho plan por parte de los centros. En este sentido, Rojas y San Martín (2023) analizan, a través de cuatro categorías elaboradas inductivamente, la consistencia de dichos planes en seis centros escolares de dependencia particular subvencionada. La siguiente tabla resume e ilustra tales dimensiones, definiciones y resultados.

Tabla 1. Dimensiones, definiciones y principales resultados de Planes locales en una muestra de centros escolares

Dimensiones	Definición	Principales resultados
Estructura y Difusión del Plan de Desarrollo Profesional Docente	Características comunes en la estructura de los planes analizados, así como su socialización y/o difusión.	Existe una estructura común, pero minimalista de formulación. Asimismo, existen discrepancias entre directores y docentes sobre apropiación de dicho Plan.
Prioridades Directivas	Importancia que brindan los directivos al desarrollo profesional y los elementos que estos consideran para elaborar sus planes.	Si bien la literatura es consistente en evidenciar que la principal prioridad directiva es el DPD, tal prelación, en opinión de directores, todavía no adquiere un lugar preponderante en el quehacer directivo.
Valoración Del Desarrollo Profesional	Valoración que tanto directivos como docentes le otorgan al desarrollo profesional docente para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes	Los docentes menos valoran las actividades que el establecimiento realiza para favorecer el mejoramiento de sus prácticas.
Impacto de la Pandemia	Cambios que la pandemia ha provocado a los establecimientos educacionales y especialmente a las prácticas docentes, también busca comprender cómo estos cambios han sido advertidos por los directivos y cómo los PLDP han sido capaces de recoger estas necesidades.	Los Planes locales en parte han considerado el aprendizaje que dejó la pandemia, pero estos recogen algunas acciones aisladas sobre aspectos socioemocionales de los funcionarios.

Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, el Centro de Liderazgo Escolar Más Comunidad (Ulloa y Rojas, 2022) produjo una rúbrica para evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos de los planes locales. Las dimensiones y subdimensiones de tal instrumento evaluativo se describen y precisan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones de Rúbrica de evaluación de Planes Locales

Dimensión	Descripción	Subdimensiones
Justificación	Evalúa si el plan de desarrollo profesional docente (DPD) se justifica adecuadamente en relación con las necesidades identificadas en la institución educativa.	Proporciona antecedentes claros que justifiquen el PLDPD
		Justificación basada en problemas específicos
Estructura	Analiza la coherencia y la lógica interna del plan, considerando sus objetivos, estrategias y metas.	Claridad en la presentación de los objetivos
		Estructura lógica de las estrategias y actividades.
Relevancia	Mide la importancia del plan en relación con las necesidades y prioridades del contexto educativo.	Pertinencia de las acciones para abordar las necesidades docentes
		Alineación con las políticas educativas nacionales
Evaluación y proyección sustentable	Evalúa la capacidad del plan para proyectarse a largo plazo, así como los mecanismos de evaluación para medir su efectividad.	Métodos de evaluación integrados
		Sostenibilidad de las acciones a largo plazo

Fuente. Elaboración propia basada en Ulloa y Rojas (2022).

Sin lugar a duda, uno de los ámbitos de acción directiva más coherentes para sostener más y mejores aprendizajes escolares, lo constituye la decidida atención institucional al desarrollo profesional del profesorado. En este sentido, el siguiente manuscrito, que es parte de un proyecto de investigación mayor, tiene por propósito analizar las características de los planes de desarrollo profesional docente en una muestra de nueve centros de educación secundaria técnica profesional, pertenecientes a diversas macrozonas regionales y dependencias administrativas del sistema escolar chileno.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, pues busca comprender la implementación y características de los planes locales de desarrollo profesional docente (PLDPD). Este enfoque se adecúa al objetivo de explorar y analizar los documentos, proporcionando una interpretación profunda desde una perspectiva subjetiva, sin intentar controlar o predecir los hechos observados (Martínez Corona et al., 2023). El análisis documental es la técnica de recolección y análisis de datos, permitiendo examinar la información contenida en documentos escritos para comprender su contenido, estructura y el contexto en que se elaboraron (Clausó García, 1993). Se define como un proceso sistemático de búsqueda, organización, interpretación y análisis de documentos para extraer datos relevantes sobre un tema de estudio (Martínez Corona et al., 2023). Según Clausó García (1993)

y Martínez Corona et al. (2023) este tipo de análisis resulta adecuado, ya que permite representar el contenido de los documentos de manera organizada y facilita la recuperación de información relevante para el estudio de políticas educativas y la implementación de estrategias de desarrollo profesional.

3.1. MUESTRA

La muestra es por conveniencia y sus criterios de selección considerados, en los nueve centros escolares del estudio, se listan en tabla más abajo descrita y para su identificación se han formulado nombres etiquetados numéricamente.

Tabla 3. Características de la muestra de centros de educación secundaria técnico profesional

Centros	Macrozona	Dependencia administrativa	Matrícula	Niveles de desempeño
Establecimiento 1	Centro Sur	Particular Subvencionado	1601	Alto
Establecimiento 2	Metropolitana	Municipal	858	Alto
Establecimiento 3	Metropolitana	Particular Subvencionado	1650	Medio
Establecimiento 4	Sur	Servicio Local de Educación	578	Medio
Establecimiento 5	Norte	Municipal	1212	Alto
Establecimiento 6	Metropolitana	Corporación de Administración delegada	959	Medio
Establecimiento 7	Norte	Particular Subvencionado	1228	Medio
Establecimiento 8	Centro Norte	Corporación de Administración delegada	757	Medio
Establecimiento 9	Centro Sur	Municipal	1222	Medio

Fuente. Elaboración propia.

3.2. PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO Y ÉTICO DE LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN

Como se mencionó anteriormente, el siguiente trabajo es parte de un proyecto mayor financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. En función de los criterios de tal proyecto, se contactó a directores a través de una carta de invitación para participar en estudio. Además, del protocolo de consentimiento informado del estudio. En dicha misiva, se solicitaba como primera información el envío de los principales instrumentos de gestión institucional. Entre estos, el Plan local DPD correspondiente al año 2023. Luego, conforme al acopio de los diferentes formatos en que se presentaron los Planes, se procedió a los análisis correspondientes de cada una de las instituciones participantes. En este contexto, los documentos, Planes Locales, constituyen la unidad de análisis de la investigación.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis de discurso siguiendo las mismas dimensiones propuestas por la rúbrica. Este análisis se fundamentó en los principios metodológicos expuestos por Sayago (2014), quien plantea que el análisis del discurso es una técnica que permite observar tanto aspectos cualitativos como cuantitativos de los textos, ayudando a identificar las estrategias discursivas y los significados implícitos en las proposiciones de los planes. En esta fase, se examinaron aspectos como el lenguaje utilizado, la coherencia de las ideas y la forma en que se estructuran las propuestas para el desarrollo profesional. Esto permitió comprender cómo los planes comunican las acciones y estrategias a seguir para el desarrollo profesional, considerando tanto los elementos explícitos como los generales.

Para el análisis de los planes se utilizó una rúbrica diseñada específicamente para evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos de los planes de DPD (Ulloa y Rojas, 2022), descrita anteriormente con relación a su conformación en dimensiones y subdimensiones. Cada una de éstas, se calificó en una escala del 1 al 4, donde 1 indica ‘muy insuficiente’ y 4 ‘muy adecuado’. Se aplicó la rúbrica a cada uno de los documentos, complementada con un análisis de contenido, que permitió profundizar en las principales temáticas presentes en los planes (Martínez Corona et al., 2023). Este análisis temático fue fundamental para identificar patrones comunes entre los planes y generar interpretaciones basadas en los datos.

4. RESULTADOS

Un primer análisis de contenido con alcance exploratorio, de los planes locales de la muestra de instituciones que forman parte del estudio, enmarcado en los ejes establecidos en la normativa aportan los siguientes hallazgos.

Respecto justificación de los planes locales, esta se articula en torno a tres ejes: la ley 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional, las características institucionales de cada establecimiento, y las necesidades detectadas en el cuerpo docente.

El primer eje, ley 20.903, opera como el marco de sentido de los planes DPD, destacándose que el objetivo de la normativa es mejorar el desempeño docente en miras a garantizar un proceso educativo de calidad. Para esto, los planes locales de formación son el instrumento mediante el cual se definen y planifican acciones que permitirán mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. Además, en algunos casos se destacan las modalidades de planes DPD que establece la ley: trabajo colaborativo entre docentes y retroalimentación de la práctica docente.

La Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es uno de los pilares de la Reforma Educacional en marcha. En este Sistema, se establecen transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesión docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración. El objetivo de la Ley (Establecimiento 4).

La normativa reconoce dos modalidades de desarrollo profesional docente: el trabajo colaborativo entre docentes y la retroalimentación de la práctica docente, dichas

modalidades “amplían y enriquecen una formación en servicio que suele acotarse a cursos y participación en seminarios” (Establecimiento 3).

El segundo eje, es la vinculación que tienen los planes DPD con las características de la institución educativa. En este apartado, los establecimientos educativos establecen cómo el plan local colabora con el cumplimiento de lo establecido en otros instrumentos de gestión de la propia institución, sobre todo sus Proyectos Educativos Institucionales y sus Planes de Mejoramiento Educativo. En este sentido, tales planes son herramientas que permitirían planificar la mejora de las capacidades de los docentes, lo cual tendría como efecto, el desarrollo de procesos de aprendizaje que logren alcanzar los propósitos definidos en los diferentes establecimientos.

[...] el establecimiento propone un Plan de Desarrollo Profesional Docente, que por una parte busca dar cumplimiento a los requerimientos de la ley, y por otra, proponer acciones concretas que vayan en directo beneficio de los y las profesionales, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y las Políticas Educativas Vigentes (Establecimiento 4).

[...] que los sellos institucionales declarados en el Plan de Mejoramiento Educativo dan cuenta de la excelencia educativa, de la formación de ciudadanía y liderazgo de los y las estudiantes y de la generación de una convivencia inclusiva. Sellos que se encuentran alineados con el Modelo Educativo de la institución sostenedora (Establecimiento 1).

Por último, se debe destacar que ninguno de los planes locales presenta datos sobre el aprendizaje de los estudiantes y/o de evaluaciones del trabajo docente que permitan fundamentar las acciones a desarrollar. En este sentido, aunque algunas instituciones declaran el uso de instrumentos para identificar debilidades y/o necesidades en sus profesores, y también hacen referencia a evaluaciones externas; no muestran resultados ni información que permita visualizar que los objetivos y acciones declarados en los planes DPD responden a debilidades detectadas en las capacidades pedagógicas de los docentes.

Este Plan, también se relaciona con la información levantada el año 2021, a través de una encuesta a docentes, consulta a asistentes de la educación, entrevistas a jefaturas técnicas, resultados de jornadas de evaluación y planificación e informe de resultados comunales de evaluación docente entregada por Docente Más (Establecimiento 2).

Las mediciones de aprendizajes realizadas durante los años 2010-2019 expresan una tendencia a la estabilización de sus resultados, si bien, es observable algunas variaciones, la tendencia es a la estabilidad en los resultados de aprendizajes. Junto a lo anterior, los resultados de eficiencia interna igualmente expresan una tendencia estable (Establecimiento 1).

En relación con la coherencia interna de los planes locales, la relación entre los objetivos, las acciones, los indicadores y metas; se pueden observar diferencias y similitudes entre los documentos analizados. Por el lado de las similitudes, todos los planes locales determinan objetivos generales y específicos que guiarán la implementación de

las actividades. Respecto de los objetivos generales, estos se enfocan en la promoción del desarrollo profesional a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. En algunos casos, los objetivos incluyen las estrategias específicas para fortalecer esas prácticas, como, por ejemplo, trabajo colaborativo, y se explicita que el fin último del fortalecimiento de las capacidades docentes es la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no queda clara la relación existente entre los objetivos planteados en los planes locales y las necesidades del profesorado.

Fortalecer el desarrollo profesional de las y los docentes de nuestra comunidad educativa a través de estrategias de trabajo colaborativo y retroalimentación de la práctica docente que les permitan movilizar los aprendizajes de los niños, niñas y estudiantes (Establecimiento 3).

Vinculado a lo anterior, todos los documentos mencionan las actividades a realizar para dar cumplimiento a los objetivos, observándose algunas diferencias: en algunos planes locales las actividades aparecen descritas en detalle, vinculadas a los objetivos a las cuales tributan e incluyen fecha de inicio, término, responsables e inclusive metas asociadas. Por otro lado, en otros Planes locales solo se mencionan y listan las actividades a realizar, sin entregar detalles que permitan una comprensión más acabada de cómo se articulan, cuáles son sus plazos de ejecución y cómo se vinculan con los objetivos que plantea el PDP.

Respecto del rol del aprendizaje profesional en los planes locales también es posible encontrar diferencias. En algunos documentos se explicitan los principios del aprendizaje profesional, orientando las acciones al trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y la reflexión pedagógica, entre otros; y estos se incluyen como actividades a realizar y/o parte de los objetivos a cumplir.

[...] Al igual se incentivará el perfeccionamiento entre pares, con la colaboración de docentes evaluados en los niveles de avanzados y Expertos dentro de la institución con el propósito de compartir diversas experiencias exitosas que nos permitan generar un sistema de comunidad de aprendizaje a través del autoperfeccionamiento (Establecimiento 4).

Sin embargo, otros planes locales tienen baja vinculación con los principios de aprendizaje profesional, implementando acciones que propician muy débilmente el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y la reflexión pedagógica: “Diagnosticar el estado de desarrollo profesional de los Encargados de Área por medio de un instrumento” (Establecimiento 3).

Una segunda estrategia de análisis de los planes locales de la muestra considerada en estudio corresponde a la valoración de estos a partir de la rúbrica realizada por el Centro de liderazgo Más Comunidad (Ulloa y Rojas, 2022). La siguiente tabla describe tales resultados:

Tabla 4. Puntaje por los planes DPD obtenido

	Justificación		Estructura	Relevancia	Evaluación y proyección sustentable		Puntaje Total
	Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan	Conexión con instrumentos de política pública y de gestión institucional			Evaluación	Sostenibilidad de los resultados	
Establecimiento 1	1	2	2	2	1	1	9
Establecimiento 2	1	2	2	2	1	1	9
Establecimiento 3	2	4	2	2	2	1	13
Establecimiento 4	2	4	3	3	2	2	16
Establecimiento 5	1	2	2	2	1	1	9
Establecimiento 6	1	1	2	1	2	1	8
Establecimiento 7	1	1	2	1	1	1	7
Establecimiento 8	2	3	3	3	3	2	16
Establecimiento 9	1	1	2	2	1	1	8

Fuente. Elaboración propia.

Se observa en la tabla que en la subdimensión “Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan” todos los Planes locales obtienen una calificación Deficiente o Insatisfactoria, esto debido a que no presentan información o datos sobre el trabajo docente o las condiciones institucionales que den sustento a la planificación que se desarrolla en el documento. Esto tampoco permite identificar los problemas o desafíos que el plan DPD pretenden disminuir o eliminar.

La segunda subdimensión “Conexión con instrumentos de política pública y de gestión institucional” se observa más desarrollada, ya que todos los planes locales evidencian, con mayor o menor profundidad, el vínculo que el documento tiene con otros instrumentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo) y/o con la ley 20.903 y la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Respecto de la “Coherencia interna”, los puntajes se distribuyen entre la opción “Satisfactorio” e “Insuficiente”, demostrando una variabilidad respecto de la articulación lógica entre Objetivos, Indicadores, Acciones y metas. Misma situación ocurre en el subdimensión “Foco del aprendizaje profesional”. En esta última, no es posible observar de manera sostenida que las acciones que se plasman en los planes DPD tengan como foco el aprendizaje de los profesores y la mejora en sus capacidades profesionales. Esto obedece, en parte, a que en muchas ocasiones no se ha diagnosticado de manera exhaustiva y pertinente una necesidad o desafío, tal como se observa en la subdimensión uno, lo cual tiene como consecuencia que los documentos no apunten, necesariamente, a experiencias que privilegien la reflexión pedagógica y la visión de aprendizaje declarada por el establecimiento.

Respecto de las últimas dos subdimensiones, “Evaluación” y “Sostenibilidad de los Resultados”, los puntajes se distribuyen entre la opción “Satisfactorio” e “Insuficiente”, con una marcada tendencia a esta última. En ese sentido, en la mayoría de los documentos analizados no se observan de manera explícita estrategias de Evaluación que permitan medir el cumplimiento de los objetivos de los planes DPD. Misma situación ocurre con estrategias de monitoreo que permitan dar Sostenibilidad a los Resultados en el mediano y largo plazo, entendiéndose que la duración de los planes DPD es anual, por lo cual establecer estrategias que permitan proyectar los resultados obtenidos resulta fundamental.

A nivel global, y sobre un total de 24 puntos, un 62% de los Planes locales analizados obtiene un puntaje bajo la mediana (12 puntos) y solo el 38% restante supera este valor. Esto obedece, sobre todo, a los bajos puntajes obtenidos en las subdimensiones “Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan”, “Evaluación” y “Sostenibilidad de los Resultados”. Por otro lado, la subdimensión “Coherencia Interna” es la que presenta mayor desarrollo en los planes DPD analizados.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este análisis subrayan una serie de tensiones y limitaciones en la planificación y ejecución de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD), destacando problemáticas que comprometen su efectividad. En primer lugar, la desconexión entre las necesidades reales del profesorado y las acciones propuestas evidencia un problema estructural en la formulación de los planes. Esta disonancia no solo restringe su impacto, sino que también refleja una carencia de metodologías apropiadas que permitan capturar las demandas específicas del contexto educativo. Estudios previos

señalan que una planificación fundamentada en diagnósticos robustos es esencial para diseñar estrategias formativas alineadas con los desafíos y características de cada comunidad escolar, garantizando su pertinencia y sostenibilidad en el tiempo (Marcelo y Vaillant, 2010; Moral, 2019).

La ausencia de diagnósticos efectivos conduce a una implementación de los PLDPD que, en muchos casos, se percibe como un cumplimiento formal de requisitos normativos más que como una herramienta para el fortalecimiento profesional del cuerpo docente. Esta situación no solo limita la capacidad de los planes para responder a los desafíos cotidianos del profesorado, sino que también desmotiva su participación, reduciendo su potencial transformador. Además, la falta de información detallada sobre las capacidades docentes y los aprendizajes estudiantiles dificulta una formulación estratégica basada en evidencia, lo que perpetúa una lógica de intervención genérica y poco contextualizada.

Estos hallazgos se alinean con los señalados por Carrasco Aguilar et al. (2019), quienes identifican en América Latina desafíos estructurales que restringen la efectividad de la formación continua, como la desconexión entre políticas educativas y las necesidades reales de los docentes. Por tanto, el fortalecimiento de los procesos de diagnóstico debe ser prioritario para superar estas limitaciones, implicando no solo un cambio en las metodologías de planificación, sino también una mayor participación docente en la identificación de necesidades y la co-creación de estrategias que respondan a las realidades locales.

Por otra parte, la implementación inconsistente del trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica como estrategias clave para el aprendizaje profesional refleja una brecha significativa entre las buenas prácticas ampliamente reconocidas en la literatura y las condiciones reales de los establecimientos educativos. Estas estrategias, consideradas fundamentales para el desarrollo profesional docente, permiten que los profesores compartan experiencias, analicen colectivamente sus prácticas pedagógicas y generen soluciones innovadoras adaptadas a sus contextos específicos. Diversos estudios han documentado que el trabajo colaborativo no solo fomenta la innovación pedagógica, sino que también fortalece la cohesión del equipo docente, crea una cultura de aprendizaje continuo y promueve un entendimiento más profundo de los desafíos educativos (Eirín-Nemiña, 2018; Camacho et al., 2019).

Sin embargo, esta visión idealizada contrasta con la realidad observada en muchas instituciones educativas. Las barreras materiales, como la insuficiencia de recursos tecnológicos o espacios físicos adecuados, y las barreras temporales, como la sobrecarga laboral y la limitada asignación de tiempo no lectivo para la colaboración, dificultan la implementación de estas prácticas de manera sostenida. Estas condiciones estructurales no solo limitan el alcance del trabajo colaborativo, sino que también generan frustración entre los docentes, quienes perciben estas iniciativas como un esfuerzo adicional sin el soporte necesario para su éxito. Este panorama coincide con las observaciones de Ruffinelli Vargas (2016), quien identifica la falta de condiciones adecuadas como uno de los principales obstáculos para el desarrollo profesional en Chile. Además, el trabajo colaborativo suele ser implementado de forma superficial, quedando reducido a actividades de planificación conjunta o reuniones operativas, sin integrar realmente la reflexión pedagógica profunda ni la co-construcción de conocimientos. Esta implementación limitada restringe el potencial de estas estrategias para transformar las prácticas docentes y generar un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Superar estas limitaciones requiere no solo un mayor apoyo estructural, sino también un cambio cultural que valore la colaboración y la reflexión

como pilares fundamentales del quehacer educativo, acompañados de liderazgos que promuevan y sostengan estas dinámicas en el tiempo.

En relación con el rol de los líderes intermedios, su influencia en el aprendizaje profesional docente es ampliamente reconocida en la literatura, aunque en la práctica suele estar limitada por diversos factores, como la falta de apoyo institucional, la ambigüedad en sus funciones y la ausencia de oportunidades para desarrollar competencias específicas en liderazgo pedagógico. Estos desafíos estructurales no solo restringen el potencial de los líderes intermedios para impactar de manera significativa en el desarrollo profesional de sus colegas, sino que también generan tensiones al posicionarlos como agentes clave sin dotarlos de los recursos o el acompañamiento necesarios.

Este hallazgo es consistente con los estudios de Lipscombe et al. (2021) y Maureira y Montecinos (2022), quienes subrayan que el fortalecimiento del liderazgo distribuido es clave para movilizar el aprendizaje docente. En contextos donde el liderazgo es compartido y los líderes intermedios tienen claridad sobre sus responsabilidades, se observa una mayor capacidad para articular estrategias pedagógicas, coordinar equipos y promover prácticas colaborativas que beneficien tanto a los docentes como a los estudiantes. Sin embargo, en ausencia de este enfoque distribuido, los líderes intermedios enfrentan desafíos significativos para consolidar su rol como facilitadores efectivos de procesos formativos.

Adicionalmente, Stone y Stone (2024) enfatizan que los líderes intermedios no deberían limitarse a funciones de supervisión, sino que deben posicionarse como modelos a seguir y facilitadores de prácticas profesionales efectivas. Esto implica que, además de guiar y supervisar, deben inspirar confianza y motivación en sus equipos, promoviendo una cultura de aprendizaje continuo. Para lograrlo, es esencial que las instituciones educativas inviertan en su formación, desarrollando competencias relacionadas con la gestión pedagógica, la mediación de conflictos y la conducción de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, se requiere un diseño organizacional que les permita equilibrar las demandas administrativas con las pedagógicas, otorgándoles tiempo y recursos para enfocarse en el apoyo directo a los docentes. Este equilibrio es fundamental para que los líderes intermedios puedan contribuir de manera significativa al aprendizaje profesional docente, consolidándose como agentes de cambio que impulsen prácticas innovadoras, reflexivas y alineadas con los objetivos educativos de sus instituciones.

Finalmente, la integración de aprendizajes derivados de la pandemia, aunque mencionada en algunos planes, resulta insuficiente y carece de una articulación clara con el desarrollo profesional docente, limitando su potencial transformador. La pandemia no solo trajo consigo desafíos pedagógicos, sino que también expuso y amplificó las necesidades socioemocionales tanto de los docentes como de los estudiantes. Estas demandas, lejos de ser temporales, han dejado huellas profundas en las dinámicas escolares, haciendo evidente la necesidad de un enfoque más integral en los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

Esta falta de integración representa una oportunidad perdida para rediseñar estrategias formativas que aborden estas necesidades de manera estratégica. En un contexto post-pandemia, donde el bienestar emocional y la resiliencia son fundamentales para la recuperación educativa, los PLDPD podrían ser una herramienta clave para fortalecer tanto las competencias pedagógicas como la capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y las de sus estudiantes. Vargas-Neira et al. (2024) destacan la importancia de incluir estos aspectos en las políticas de desarrollo profesional, subrayando que su omisión

no solo limita el impacto de los planes, sino que también perpetúa un enfoque desarticulado y fragmentado.

Por lo tanto, resulta clave que los PLDPD evolucionen hacia un modelo más holístico y contextualizado, que integre componentes intelectuales, prácticos y socioemocionales de manera equilibrada. Esto implica no solo diseñar estrategias que fortalezcan la práctica pedagógica, sino también crear espacios de reflexión y apoyo mutuo que permitan a los docentes adaptarse a los desafíos emergentes. En línea con Ávalos y Bascopé (2017), este enfoque debe considerar al profesorado como agentes activos de su desarrollo profesional, promoviendo su participación en la co-creación de estrategias formativas y fortaleciendo una cultura de aprendizaje colaborativo. Solo así será posible capitalizar las lecciones aprendidas durante la pandemia, transformándolas en oportunidades para una educación de mayor calidad, resiliente y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M. (2021, 10 de noviembre). *Estudio de planes de desarrollo profesional docente para la mejora escolar* [Sesión de Jornada]. V Jornada de investigación en liderazgo educativo, Chile.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Avalos, B. & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Cabezas, V., Hochschild, H., & Medeiros, M. P. (2019). Políticas docentes: Ley 20.903, creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago: Elige Educar.
- Camacho, P., Vega, J., Guerrero, M. A., & Alias, A. (2019). *Estrategias de enseñanzas innovadoras para nuevos escenarios de aprendizaje*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcrt>
- Carrasco Aguilar, C., Cuevas Solís, K., Quiñones Herrera, P., Cancino Briceño, A., & Passi Rojas, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (56), 292-324. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100292
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. CPEIP - Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf
- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A/11739>
- Donoso-Díaz, S. (2024). Tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia. *Páginas de Educación*, 17(1), 1-16. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3625>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M., & Jofré Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., & Coronel-Llamas, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: Logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2535>
- Imbernon, F., & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36/29>
- Jiménez-Vivas, A., & Parraguez-Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación*, 47, 101-123. <https://doi.org/10.15581/004.47.005>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley N° 20.903. (2016). Sobre Desarrollo Profesional Docente. 4 de marzo de 2026. Diario Oficial de la República de Chile.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Maureira, O. & Montecinos, C. (2022). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 395-422. <https://doi.org/10.17227/rcee.num88-13253>
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes. *Calidad en la Educación*, (48), 50-95. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.479>
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis.
- Osorio Cárdenas, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4036/3744>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Evaluación del sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. (Informe Final). <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Rojas, A., & San Martín, M (2023). *Planes locales de desarrollo profesional docente: análisis de su implementación en la región de Ñuble*. <https://educacion.udd.cl/files/2023/12/policybriefn10.pdf>
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, (49), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>

- Stone, P., & Stone, R. (2024). Professional development leadership: the importance of middle leaders. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2383442>
- Trigueros-Ramos, R., Navarro Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222–23. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Ulloa, J. & Rojas, J. (2022). *Rúbrica Evaluación de Planes de Desarrollo Profesional Docente*. Centro de Liderazgo +Comunidad. Chile.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea Ediciones.
- Vargas-Neira, S. D., Bernal-Ballén, A., & Briceño-Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de ciencias: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89–115.

