

INVESTIGACIONES

Trabajo Colaborativo y redes profesionales en el Desarrollo Profesional Docente: una revisión metaagregativa de 43 estudios (2008–2024)

Collaborative work and professional networks in Teacher Professional Development:
a meta-aggregative review of 43 studies (2008–2024)

Marcelo Arancibia-Herrera^a
Máximo Muñoz-Reyes^b

^a Universidad Austral de Chile, Chile.
marceloarancibia@uach.cl

^b Universidad Andrés Bello, Concepción, Chile.
r.munoz.maximo@gmail.com

RESUMEN

Este artículo sistematiza los principales hallazgos de una revisión metaagregativa sobre colaboración docente y redes profesionales de aprendizaje en el Diseño, Implementación y Evaluación del Desarrollo Profesional Docente, con énfasis en los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD). A partir de 43 estudios (2008 a 2024), se elaboran hallazgos sintetizados conducentes a recomendaciones de acción. Los resultados muestran: 1) los PDPD más efectivos se diseñan de manera colaborativa, incorporando la participación activa de docentes, el apoyo de expertos externos y un fuerte anclaje en necesidades y capacidades situadas; 2) se observa que la implementación situada, mediada por comunidades profesionales, redes inter-escolares y entornos virtuales, favorece la apropiación de nuevas prácticas y su sostenibilidad en el tiempo; y 3) la evaluación del DPD con foco en colaboración requiere marcos que integren indicadores objetivos y subjetivos, y múltiples niveles de análisis (docente, organizacional y resultados estudiantiles), lo que complejiza la atribución de impacto.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente, colaboración docente, redes profesionales de aprendizaje, Planes de DPD.

ABSTRACT

This article systematizes the main findings of a meta-aggregative review on teacher collaboration and professional learning networks in the Design, Implementation, and Evaluation of Teacher Professional Development (TPD), with an emphasis on Teacher Professional Development Plans (TPDP). Based on 43 studies (2008 to 2024), synthesized findings leading to actionable recommendations are elaborated. The results show: 1) The most effective TPDPs are designed collaboratively, incorporating the active participation of teachers, support from external experts, and a strong anchoring in situated needs and capacities; 2) Situated implementation, mediated by professional communities, inter-school networks, and virtual environments, is observed to favor the appropriation of new practices and their sustainability over time; and 3) The evaluation of TPD focused on collaboration requires frameworks that integrate objective and subjective indicators and multiple levels of analysis (teacher, organizational, and student outcomes), which complicates the attribution of impact.

Keywords: Teacher Professional Development, teacher collaboration, professional learning networks, Teacher Professional Development Plans.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el Desarrollo Profesional Docente (DPD) se ha consolidado como un componente central de las políticas educativas orientadas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes (Ávalos, 2011; Desimone, 2009). Sin embargo, buena parte de las iniciativas impulsadas en distintos países han reproducido un modelo de formación centrado en cursos puntuales, externos y descontextualizados, usualmente de corta duración y con escasa articulación con las prácticas de aula y los proyectos de mejora de las escuelas (Terigi, 2010; Armour y Makopoulo, 2012). Este enfoque ha sido ampliamente cuestionado por su limitada capacidad para generar cambios sostenidos en la práctica docente y en los resultados escolares (Yoon et al., 2007; Bowne et al., 2016).

En respuesta a estas críticas, ha emergido con fuerza una concepción del DPD como proceso continuo, situado y colaborativo, en el que los docentes participan activamente en la identificación de necesidades formativas, en el diseño de itinerarios de aprendizaje profesional y en la evaluación de los efectos de la formación (Ávalos, 2011; Gulamhussein, 2013; Craig, 2017). Este giro ha puesto en el centro la importancia de la colaboración docente y de las redes profesionales de aprendizaje como arquitecturas organizativas capaces de sostener el desarrollo de capacidades colectivas en las escuelas (Hargreaves y Fullan, 2012; Katz y Earl, 2010; Vangrieken et al., 2017).

En este contexto, los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) han sido concebidos en diversos sistemas escolares como dispositivos clave para ordenar y proyectar el DPD a nivel de centro. Más allá de su dimensión administrativa, los PDPD pueden operar como espacios colegiados de decisión y coordinación en los que se articulan las prioridades institucionales con las trayectorias profesionales de los docentes, siempre que se diseñen con participación efectiva del profesorado y se vinculen con las prácticas de aula y los procesos de mejora escolar (Insulander et al., 2019; Christiansen y Bertram, 2019; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024). Desde esta perspectiva, la colaboración entre docentes y la conformación de redes, tanto al interior de las escuelas como entre establecimientos, se vuelven dimensiones centrales para comprender cómo se configura el DPD en la práctica.

La literatura internacional ha documentado una amplia gama de formas de colaboración y redes profesionales asociadas al DPD: desde equipos docentes y comunidades de práctica en las escuelas, hasta Redes de Aprendizaje entre Pares y comunidades de aprendizaje en red que conectan establecimientos y territorios (Miquel y Durán, 2017; Avidov-Ungar et al., 2021; Katz y Earl, 2010). Estas experiencias muestran que el trabajo colaborativo no se limita al intercambio de materiales, sino que implica procesos de planificación conjunta, observación entre pares, análisis colaborativo de evidencias y construcción de lenguajes compartidos sobre la enseñanza (Vangrieken et al., 2017; Shohel y Banks, 2010; Williams, 2010). Al mismo tiempo, el uso de tecnologías digitales ha ampliado las posibilidades de conformar redes virtuales que conectan docentes en distintos contextos (Cachia et al., 2010; Wang et al., 2021).

Pese a este desarrollo, persisten al menos tres vacíos en la literatura. Primero, si bien existe abundante evidencia sobre características de programas efectivos de DPD y sobre experiencias de colaboración docente, todavía es limitada la sistematización específica de cómo estas formas de colaboración y redes se integran en el diseño de los PDPD, es decir, en los modos de diagnosticar necesidades, priorizar focos y seleccionar estrategias formativas (Ramírez-Galindo y Bernal-Ballén, 2023; Carroll y Foster, 2009). Segundo,

se requiere mayor claridad sobre las condiciones organizacionales y de liderazgo que permiten que la colaboración y las redes sostengan efectivamente la implementación de los PDPD en contextos reales de escuela, más allá de experiencias puntuales (Sessa y London, 2015; Ávalos, 2011; Hargreaves y Fullan, 2012). Tercero, la evaluación del DPD colaborativo continúa siendo un desafío conceptual y metodológico, especialmente cuando se busca capturar impactos multi-nivel en docentes, organizaciones y estudiantes (Abell et al., 2007; Borg, 2018; Markiewicz y Patrick, 2016).

Frente a estos vacíos, este artículo asume que comprender el DPD contemporáneo exige mirarlo en clave de colaboración y redes, y no solo como un catálogo de actividades formativas. En particular, se propone examinar cómo la colaboración docente y las redes profesionales de aprendizaje se incorporan en los PDPD, qué condiciones los habilitan y cómo se evalúan sus efectos en distintos niveles del sistema educativo.

El propósito de este artículo es sistematizar la evidencia reciente sobre cómo la colaboración entre docentes y las redes profesionales de aprendizaje se integran en el diseño, la implementación y la evaluación del Desarrollo Profesional Docente, con especial énfasis en los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD). Para esto, se realiza una revisión metaagregativa de 43 estudios publicados entre 2008 y 2024, orientada a identificar las principales formas de colaboración y redes descritas en la literatura, las condiciones organizacionales y de liderazgo que las posibilitan, y los modos en que sus efectos son evaluados en distintos niveles del sistema escolar.

En coherencia con este propósito, la revisión se organiza en torno a tres preguntas:

1. ¿Qué formas de colaboración docente y redes profesionales de aprendizaje se describen en la literatura reciente sobre DPD, particularmente en relación con los PDPD?
2. ¿Qué condiciones de diseño, organización y liderazgo favorecen la emergencia y sostenibilidad de estas formas de colaboración y redes en los PDPD?
3. ¿Cómo se evalúan los efectos de la colaboración docente y las redes profesionales en el DPD, tanto a nivel de prácticas de aula y culturas organizacionales como de resultados estudiantiles?

Las secciones siguientes presentan, primero, el enfoque metodológico de la revisión metaagregativa; luego, los resultados organizados en torno al diseño colaborativo de los PDPD, la implementación situada mediada por el trabajo colaborativo y las redes, y la evaluación del DPD con foco en colaboración. Posteriormente, se discuten los hallazgos en diálogo con la literatura internacional sobre DPD, colaboración docente y redes profesionales, para finalmente derivar implicancias para la política y la práctica, junto con proyecciones para futuras investigaciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE LA REVISIÓN

Este estudio corresponde a una revisión sistemática de artículos sobre Desarrollo Profesional Docente (DPD) y Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD), realizada

mediante un enfoque metaagregativo para la síntesis de evidencia cualitativa (Lockwood et al., 2015). El enfoque se centra en construir hallazgos sintetizados que conduzcan a recomendaciones de acción, sin reinterpretar los hallazgos originales. Una metaagregación muestra una gran semejanza con un análisis temático, con la diferencia de que en este caso se espera la formulación de recomendaciones a partir de la valoración crítica de los hallazgos.

Asimismo, las revisiones sistemáticas para sintetizar resultados en los principales campos productivos de la investigación educativa son una de las formas más confiables de dar sentido a un gran número de estudios con diversos hallazgos (Hattie, 2009). Las revisiones sistemáticas junto con los metaanálisis se colocan en la parte superior de las jerarquías de evidencia científica debido a la claridad y confiabilidad que generan. En este artículo se trabaja también con revisiones sistemáticas para explorar críticamente el estado de la literatura existente, lo que la literatura denomina revisión sistemática terciaria (Basma y Savage, 2023).

En síntesis, la estrategia metodológica combina:

- a) una revisión sistemática terciaria, que analiza revisiones sistemáticas previas sobre DPD y colaboración docente, y
- b) una revisión sistemática de estudios empíricos recientes sobre diseño, implementación y evaluación de programas de DPD, con foco en trabajo colaborativo y redes.

El foco analítico específico se orienta a cómo la colaboración entre docentes y las redes profesionales de aprendizaje se integran en el diseño, la implementación y la evaluación del DPD, con énfasis en los PDPD.

2.2. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE ESTUDIOS

La revisión sistemática se realizó a través de una serie de reuniones para coordinar el tipo de filtros y selección que se utilizaría en torno al tema central: el DPD. Se consideraron varios criterios para la exploración inicial: búsqueda de determinados conceptos y palabras clave (boléanos): políticas de DPD, DPD, educación continua, educación permanente, formación continua de profesores, últimos 20 años de publicación y consideración de artículos más citados. El trabajo se coordinó a través de una carpeta compartida en el software Mendeley para contener y compartir los avances entre los investigadores.

Posteriormente, la búsqueda se organizó en dos ejes principales:

1. Revisión sistemática terciaria de revisiones sistemáticas sobre DPD.
2. Búsqueda en bases de datos (WoS, Scopus, Elseiver) de artículos empíricos sobre DPD y colaboración en PDPD.

En una primera etapa, se constató que los términos asociados al DPD eran demasiado amplios. Por esto, se delimitaron las palabras clave a: plan de DPD, implementación del plan de DP y trabajo colaborativo en el DPD, aplicando además un filtro de período de publicación 2008–2024.

2.2.1. *Revisión sistemática terciaria*

La recopilación de publicaciones enfocada en la revisión sistemática terciaria sobre el tema analizó, en una primera selección, todas las referencias bibliográficas utilizadas por nueve revisiones sistemáticas iniciales, cuyos datos se presentan en la Tabla 1. Revisión sistemática terciaria.

Tabla 1. Revisión sistemática terciaria

Autores	Título
1. Badriah Basma & Robert Savage	Teacher Professional Development and Student Literacy Growth: a Systematic Review and Meta-analysis
2. José María Fernández-Batanero, Marta Montenegro-Rueda a, José Fernández-Cerero and Inmaculada García-Martínez	Digital competences for teacher professional development. Systematic review
3. Mário Macedo, Fátima Paixão Carlota Fernandes Tomaz	Avaliação dos professores e as implicações no seu desenvolvimento profissional: uma revisão sistemática
4. Martín Bascopé, Paolo Perasso and Kristina Reiss	Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development
5. Alexandra Folle y Juarez Vieira do Nascimento	Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente
6. Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja, N., Vanslambrouck, S & Zhu, Ch.	Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review.
7. Avalos, B.	Teacher professional development in Teaching and teacher Education over ten years.
8. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E.	Teacher collaboration: A systematic review.
9. Ramírez -Galindo, Filemón; Bernal-Ballén, Andrés.	El DPD para el fortalecimiento de la competencia digital en prácticas pedagógicas en educación básica: Una revisión sistemática

Fuente: Elaboración propia.

De cada una de estas revisiones se extrajeron los títulos y autores mencionados en las referencias y se sistematizaron en una tabla en Excel. En total se identificaron 1.157 textos citados en las ocho revisiones sistemáticas iniciales, en distintos idiomas (español, inglés, portugués, alemán y francés). Posteriormente, se realizó un segundo filtro seleccionando aquellos textos que, por palabras clave del título, se referían directamente a los conceptos

acordados (DPD, PDPD, colaboración docente, redes profesionales), lo que redujo la muestra a 39 artículos.

Un tercer filtro, basado en el año de publicación (2008–2024), redujo la cifra final a 9 artículos extraídos de las revisiones sistemáticas, dos en español y siete en inglés. Estos artículos se presentan en la Tabla 2. Artículos de revisiones sistemáticas.

Tabla 2. Artículos de revisiones sistemáticas

Autores	Título
1. Ávalos, Beatrice	El DP continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana
2. Borg, S.	Evaluating the Impact of professional development.
3. Paul V. Bredeson	The school principal’s role in teacher professional development,
4. Carrol, T., G.	Learning teams: creating what’s next.
5. Cheng, Lu Pien; Ko, Ko Ho-Kyoung	Teacher-Team Development in a School-Based Professional Development Program
6. Gulamhussein, Allison	Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability
7. Guskey, Thomas R.; Yoon, Kwang Suk	What Works in Professional Development?
8. Terigi, Flavia	DP continuo y carrera docente en América Latina
9. Williams, Marlie L	Teacher Collaboration as Professional Development in a Large, Suburban High School

Fuente: Elaboración propia.

Estas revisiones proporcionan el marco general sobre DPD, colaboración docente y redes, y constituyen la base de la revisión sistemática terciaria realizada en este estudio.

2.2.2. Búsqueda en bases de datos de artículos empíricos

Paralelamente, se desarrolló un proceso de búsqueda de artículos empíricos en bases de datos (Wos y Scopus). Para ello se utilizó el buscador de Elsevier (ScienceDirect) para recuperar una lista de artículos que incluyeran las palabras clave escogidas (y sus traducciones al inglés, por ejemplo, teacher professional development) en un rango de fechas 2008–2024. Esta búsqueda inicial arrojó 58 artículos.

Posteriormente, la búsqueda fue ajustada filtrando aquellos artículos que incluyeran en su contenido los términos “school” AND “policy”, lo que redujo el conjunto a 27 artículos. A partir de una lectura en profundidad se excluyeron 8 artículos por alejarse de los ejes que se consideraron para el análisis (colaboración y redes docentes), quedando un total de 25 artículos empíricos seleccionados. Estos estudios se presentan en la Tabla 3. Artículos bases de datos.

Tabla 3. Artículos bases de datos

Autores	Título
1. Abell, Sandra K.; Lannin, John K.; Marra, Rose M.; Ehlert, Mark W.; Cole, James S.; Lee, Michele H.; Park Rogers, Meredith A.; Wang, Chia-Yu	Multi-site evaluation of science and mathematics teacher professional development programs: the project profile approach
2. Armour, Kathleen M.; Makopoulou, Kyriaki	Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme
3. Baron, Christine; Sklarwitz, Sherri; Blanco, M. Yianella	Assessment of teachers' gains across multiple historic site-based professional development programs
4. Bowne, Jocelyn Bonnes; Yoshikawa, Hirokazu; Snow, Catherine E.	Experimental impacts of a teacher professional development program in early childhood on explicit vocabulary instruction across the curriculum
5. Christiansen, Iben; Bertram, Carol	Early schooling teachers' learning from a formal teacher development programme in South Africa
6. Crețu, Carmen Mihaela; Rogoz, Nicoleta	Teachers' Expectations Regarding the Accredited Programs for Professional Development Provided by Universities
7. Dubeck, Margaret M.; Jukes, Matthew C.H.; Brooker, Simon J.; Drake, Tom L.; Inyega, Hellen N.	Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya
8. Insulander, Eva; Brehmer, Daniel; Ryve, Andreas	Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discussion
9. Kanokorn, Somprach; Pongtorn, Popoonsak; Somjai, Maneewong	Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand
10. Lindvall, Jannika; Ryve, Andreas	Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review
11. Mentzer, Gale A.; Czerniak, Charlene M.; Struble, Janet L.	Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders
12. Nasser, Fadia; Shabti, Anava	Satisfaction with professional development: Relationship to teacher and professional development program characteristics
13. Nir, Adam E.; Bogler, Ronit	The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs
14. Petrescu, Ana-Maria; Negreanu, Mirela; Drăghicescu, Luminița Mihaela; Gorghiu, Gabriel; Gorghiu, Laura Monica	Innovative Aspects of the PROFILES Professional Development Programme Dedicated to Science Teachers
15. Rizvi, Meher	Development of a classroom observation schedule for measuring the efficacy of a teacher development programme
16. Romijn, Bodine R.; Slot, Pauline L.; Leseman, Paul P.M.	Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review

17. Shohel, M. Mahruf C.; Banks, Frank	Teachers’ professional development through the English in action secondary teaching and learning programme in Bangladesh: Experience from the UCEP schools
18. Vansteelandt, Iris; Mol, Suzanne E.; Vanderlinde, Ruben; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Van Keer, Hilde	In pursuit of beginning teachers’ competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program
19. Wang, Tianyi; Ramdeo, Janet; McLaughlin, Colleen	Experiencing and experimenting: An exploration of teacher agency in an international collaborative teacher professional development programme using experiential learning
20. Chris Dede; Diane Jass Ketelhut; Pamela Whitehouse; Lisa Breit; Erin M. McCloskey	A Research Agenda for Online Teacher Professional Development
21. López, Sandra.	Algunas reflexiones sobre la competencia tecnológica para el DP Docente
22. Ramírez-Granados, Ana Isabel; Sánchez-Cabrero, Roberto; Arigita-García, Amaya.	Debilidades del DPD en el modelo educativo español mostradas por la crisis Covid-19.
23. Alessandra Díaz-Sacco & Yerko Muñoz-Salinas	Conditions and opportunities for teacher collaboration during the implementation of a professional development programme
24. Orit Avidov-Ungar, Ainat Guberman, Orit Dahan & Ruth Serlin	Professional communities of teacher educators: the characteristics that promote their success
25. Miquel, Ester; Durán, David	Red de Aprendizaje entre Pares: Implementación y Sostenibilidad del Aprendizaje Cooperativo mediante la Colaboración Docente

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, el corpus final de la revisión estuvo compuesto por 43 artículos:

- las 9 revisiones sistemáticas de la revisión terciaria (Tabla 1),
- las 9 revisiones sistemáticas específicas (Tabla 2) y
- los 25 estudios empíricos identificados en bases de datos (Tabla 3).

2.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Se incluyeron estudios que cumplieran las siguientes condiciones:

- Estar publicados entre 2008 y 2024.
- Abordar explícitamente el Desarrollo Profesional Docente y/o los Planes de Desarrollo Profesional Docente.
- Incorporar, como componente temático, alguna forma de colaboración docente (equipos, comunidades de práctica, redes, planificación colaborativa, trabajo entre pares) y/o redes profesionales de aprendizaje.
- Entregar información sobre al menos una de las tres dimensiones de interés:

- a) diseño de programas o planes de DPD/PDPD;
- b) implementación situada mediada por trabajo colaborativo y redes;
- c) evaluación de los efectos del DPD en docentes, organizaciones y/o estudiantes.

Se excluyeron artículos que:

- Se centrarán exclusivamente en formación inicial docente sin vinculación con el DPD en servicio.
- Trataran el desarrollo profesional solo de forma tangencial, sin abordar diseño, implementación o evaluación de programas o planes.
- No incorporaran elementos de colaboración o trabajo en red entre docentes, escuelas u otros actores educativos.

Además, el procedimiento de revisión se fortaleció mediante la participación de más de un revisor en las fases clave de selección y codificación de los estudios, incorporando mecanismos de contraste y resolución de discrepancias: discusión entre pares o la consulta a un tercer revisor. Esto permitió reducir sesgos individuales y aumentar la confiabilidad de las decisiones tomadas.

2.4. EXTRACCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información de los 43 artículos se organizó en consecuencia con las fases de la metaagregación (Lockwood et al., 2015):

1. Identificación de hallazgos individuales en cada artículo, entendidos como proposiciones claramente apoyadas por datos (cualitativos o cuantitativos) relativos al DPD y la colaboración.
2. Agrupación de hallazgos similares en categorías intermedias, que permitieron organizar la evidencia en torno a tres ejes analíticos:
 - diseño colaborativo de los PDPD;
 - implementación situada mediada por trabajo colaborativo y redes;
 - evaluación del DPD con foco en colaboración (indicadores, niveles, metodologías).
3. Síntesis metaagregativa, en la que estas categorías intermedias se integraron en hallazgos sintetizados y se derivaron recomendaciones para la política y la práctica, manteniendo fidelidad a los estudios originales y evitando su reinterpretación conceptual.

Esta estrategia permitió reordenar la evidencia disponible en función del propósito del estudio: comprender de qué manera la colaboración docente y las redes profesionales de aprendizaje se incorporan en el diseño, la implementación y la evaluación del DPD, y qué implicancias tienen para la formulación y mejora de los PDPD en distintos sistemas educativos.

3. RESULTADOS

3.1. DISEÑO COLABORATIVO DE LOS PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PDPD)

La literatura revisada muestra que las experiencias más eficaces de DPD tienden a organizarse en torno a planes diseñados colaborativamente, antes que como una suma de acciones formativas aisladas. La implementación de los PDPD se concibe como un proceso que debe responder a las particularidades de cada comunidad escolar, a sus trayectorias previas de desarrollo y a las complejidades organizacionales que enfrentan (Sessa y London, 2015). En este marco, el diseño de los PDPD no se limita a seleccionar cursos, sino que implica construir, con participación activa de los docentes, un itinerario formativo situado.

Los estudios revisados destacan que esta participación se realiza, en primer lugar, a través de la co-definición de necesidades y prioridades de aprendizaje profesional. Investigaciones como las de Insulander et al. (2019) muestran cómo los procesos de formación resultan más significativos cuando los docentes pueden vincular directamente los contenidos trabajados con los desafíos que viven en sus aulas, utilizando la agencia profesional para adaptar y resignificar los materiales de formación en contextos de práctica. Del mismo modo, Dubeck et al. (2015) subrayan la importancia de considerar las habilidades y necesidades de aprendizaje del profesorado como punto de partida del diseño, de modo que las acciones formativas sean percibidas como relevantes y factibles de ser integradas al trabajo cotidiano.

En segundo lugar, el diseño colaborativo de los PDPD se apoya en estructuras formales de coordinación que permiten que equipos directivos y docentes negocien y acuerden focos, tiempos y modalidades de trabajo. Vansteelandt et al. (2020) muestran que los docentes requieren espacios protegidos para el intercambio sistemático, donde sea posible revisar prácticas, compartir experiencias y construir referentes comunes que orienten a los profesores más nuevos. La literatura revisada sugiere, además, que los PDPD más robustos incorporan un equilibrio entre saberes locales y aportes de expertos externos: por un lado, se valora la experiencia acumulada en la escuela; por otro, se necesitan perspectivas externas que desafíen las rutinas y abran nuevas posibilidades de acción.

Finalmente, varios trabajos coinciden en que el diseño colaborativo se fortalece cuando los PDPD se anclan explícitamente en la experiencia situada de los docentes, promoviendo decisiones basadas en la reflexión compartida y en la “sabiduría colectiva” construida en la práctica. En este sentido, los PDPD dejan de entenderse solo como respuesta a requerimientos administrativos y pasan a configurarse como dispositivos colegiados que orientan, de manera articulada, el aprendizaje profesional y las metas de mejora pedagógica de la escuela.

3.2. IMPLEMENTACIÓN SITUADA MEDIADA POR TRABAJO COLABORATIVO Y REDES

La implementación de los PDPD efectivos se caracteriza por un desplazamiento desde modelos centrados en el taller puntual hacia estrategias de aprendizaje profesional situadas en la escuela, mediadas por el trabajo colaborativo y diversas formas de redes profesionales. En lugar de concebir la formación como transferencia de contenidos, los estudios revisados la entienden como un proceso de apropiación progresiva de nuevas prácticas, en el que los docentes experimentan, ajustan y consolidan cambios en contextos reales de enseñanza (Insulander et al., 2019; Dubeck et al., 2015).

Una primera dimensión clave es la duración y continuidad de las intervenciones. Existe un texto de Yoon et al. (2007) que, si bien escapa al tiempo definido en nuestra revisión, es interesante mencionarlo pues está basado en el estudio de 1.300 experiencias de DPD, en el cual se evidencia que solo los programas de alta intensidad –en términos de horas y de acompañamiento en el tiempo– logran efectos apreciables en las prácticas de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En una línea similar, Guskey y Yoon (2009) concluyen que el tiempo, por sí solo, no garantiza impacto: lo decisivo es cómo ese tiempo se utiliza para trabajar colaborativamente sobre la práctica, incluyendo modelamiento, ensayo de estrategias y retroalimentación situada. De ahí la relevancia de dispositivos de seguimiento que permitan revisar de manera conjunta los avances y obstáculos en la implementación.

En los estudios analizados se observa, además, una reorientación explícita hacia modelos de DPD centrados en la colaboración y en las Redes Profesionales de Aprendizaje (PLNs). Esta reorientación busca superar el aislamiento docente y la lógica de actividades individuales, posicionando la colaboración como núcleo del aprendizaje profesional (Vangrieken et al., 2017; Avidov-Ungar et al., 2021; Miquel y Durán, 2017). La consolidación de la colaboración implica que los educadores se involucren activamente en la indagación sobre su propia práctica, comparten evidencias de aula y co-construyen nuevo conocimiento pedagógico, lo que genera impactos positivos en sus competencias profesionales.

En el ámbito de prácticas específicas, la Planificación Colaborativa de Lecciones se destaca como una de las estrategias más potentes para articular el trabajo colaborativo con el mejoramiento de la enseñanza. Este tipo de prácticas se sustenta en la regulación socialmente compartida del aprendizaje (Hadwin, Järvelä y Miller, 2017), en la medida en que los docentes fijan metas conjuntas, diseñan, observan y analizan lecciones en colectivo, y monitorean y ajustan sus estrategias de enseñanza de forma sistemática. Así, la colaboración no se reduce al intercambio de recursos, sino que implica procesos de reflexión y toma de decisiones pedagógicas compartidas.

Por su parte, las Redes Profesionales de Aprendizaje y las Comunidades de práctica amplían la escala del trabajo colaborativo, conectando docentes y escuelas en torno a problemas comunes. Estas redes se distinguen por ser grupos que se reúnen de forma recurrente, comparten lenguajes y herramientas, y construyen capacidades colectivas orientadas a la mejora. La literatura revisada las posiciona como expresiones concretas de la idea de que el DPD colaborativo es, en realidad, un proceso de mejora sistémica, que requiere vínculos inter-escolares y estructuras de soporte más allá de cada establecimiento. El auge de la tecnología ha ampliado, a su vez, el alcance y la tipología de estas redes, incorporando plataformas y entornos virtuales que facilitan la colaboración entre docentes de distintos contextos (Cachia et al., 2010). Este tipo de redes digitales puede contribuir a disminuir el aislamiento, diversificar las fuentes de apoyo y flexibilizar los tiempos de participación, abriendo un nuevo espacio para el DPD y aliviando, parcialmente, la carga de trabajo individual (Avidov-Ungar et al., 2021).

3.3. EVALUACIÓN DEL DPD CON FOCO EN COLABORACIÓN

En relación con la evaluación de los PDPD, la evidencia revisada indica que los enfoques tradicionales, centrados en el conteo de actividades o en la satisfacción inmediata de los participantes, resultan insuficientes para capturar los efectos de las prácticas colaborativas

y de las redes profesionales. Diversos autores han explorado formas alternativas de evaluación que incorporan, de manera más explícita, dimensiones relacionadas con el aprendizaje docente, las culturas organizacionales y los resultados estudiantiles.

Williams (2010), por ejemplo, examina cómo la colaboración docente en el marco de programas de DPD se asocia a cambios en prácticas de aula y a la construcción de culturas de trabajo conjunto más sólidas. Shohel y Banks (2010) analizan el programa “English in Action”, orientado a mejorar la enseñanza del inglés a niños en contextos desfavorecidos, mostrando que la formación sustentada en comunidades de práctica y trabajo entre pares facilita transformaciones en la práctica cotidiana. Abell et al. (2007) proponen un enfoque de evaluación que considera las particularidades contextuales, permitiendo obtener resultados más sensibles a la diversidad de escuelas y programas.

Otros estudios se han centrado en la experiencia subjetiva de los docentes respecto del DPD. Nir y Bogler (2008) abordan la satisfacción del profesorado con las oportunidades de desarrollo profesional y su percepción sobre la capacidad de los programas para responder a sus necesidades y expectativas, mientras que Markiewicz y Patrick (2016) advierten sobre la complejidad de atribuir impactos específicos a un solo programa de DPD, dada la multiplicidad de factores que inciden en la práctica docente y en los resultados escolares. Estos trabajos coinciden en la necesidad de marcos evaluativos que combinen indicadores cualitativos y cuantitativos, así como diseños preferentemente longitudinales.

Como síntesis, Borg (2018) plantea tres niveles a considerar en la evaluación de impacto de las acciones de DPD: (a) nivel docente, que incluye satisfacción, conocimientos, habilidades instruccionales, actitudes, creencias, práctica en el aula y capacidad reflexiva; (b) nivel organizacional o de sistema, donde los resultados se expresan en términos de cambios en culturas colaborativas, en la calidad de los procesos internos y en indicadores de desempeño institucional; y (c) nivel estudiantil, usualmente operacionalizado a partir del rendimiento académico, aunque también es posible incorporar otras dimensiones como participación o bienestar. La literatura revisada sugiere que, cuando los marcos evaluativos incorporan explícitamente indicadores relativos a la colaboración (por ejemplo, frecuencia y calidad de la planificación conjunta, uso compartido de evidencia, funcionamiento de redes internas y externas), es posible obtener una imagen más precisa del aporte del DPD colaborativo a la mejora escolar.

En conjunto, estos resultados muestran que evaluar el DPD con foco en colaboración exige diseños de evaluación complejos y multi-nivel, que articulen diferentes fuentes de información y reconozcan la naturaleza colectiva y situada de los procesos de aprendizaje profesional. Solo así es posible avanzar desde una lógica de rendición de cuentas centrada en insumos hacia una comprensión más rica de cómo la colaboración y las redes profesionales contribuyen a transformar la enseñanza y las escuelas.

4. DISCUSIÓN

4.1. DEL DESARROLLO PROFESIONAL ENTENDIDO COMO CURSO A LA ARQUITECTURA COLABORATIVA Y EN RED

Los resultados de la revisión muestran un desplazamiento consistente desde modelos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) fuertemente centrados en actividades puntuales

—habitualmente cursos breves, externos y descontextualizados— hacia configuraciones en las que la colaboración docente y las redes profesionales de aprendizaje constituyen la arquitectura principal de los procesos formativos (Armour y Makopoulo, 2012; Ávalos, 2011; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024; Gulamhussein, 2013; Terigi, 2010). Este desplazamiento no implica solo un cambio de formato, sino una transformación en la manera en que se concibe el aprendizaje profesional: de la transmisión de contenidos a la co-construcción situada de saber pedagógico (Craig, 2017; Ramírez-Granados et al., 2023).

En esta perspectiva, los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) dejan de ser un instrumento administrativo para el acopio de actividades y se reconfiguran como dispositivos colegiados que orientan la mejora escolar (Ávalos, 2011; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024). El diseño colaborativo de los PDPD, la participación activa de los docentes en la definición de necesidades y prioridades, y el equilibrio entre saberes locales y aportes de expertos externos sitúan a la escuela como un nodo central de una red de aprendizaje más amplia (Insulander et al., 2019; Christiansen y Bertram, 2019; Sessa y London, 2015). La literatura revisada sugiere que, cuando los PDPD se organizan de esta forma, la colaboración no es un componente accesorio, sino el principio estructurante que sostiene la continuidad, la coherencia y la relevancia del DPD (Carroll y Foster, 2009).

Este giro dialoga directamente con los debates internacionales sobre comunidades profesionales de aprendizaje, capital profesional y redes de mejora (Hargreaves y Fullan, 2012; Katz y Earl, 2010). No obstante, la revisión pone de relieve que dicho giro es aún desigual: coexisten experiencias que avanzan hacia modelos colaborativos en red con otras que mantienen lógicas tradicionales basadas en ofertas aisladas, con escasa integración en las prácticas de aula y en los proyectos de mejora de los centros escolares (Ramírez-Galindo y Bernal-Ballén, 2023; Bowne et al., 2016).

4.2. MECANISMOS MEDIANTE LOS CUALES LA COLABORACIÓN Y LAS REDES INCIDEN EN LA PRÁCTICA

Un segundo aporte de la revisión se relaciona con la identificación de mecanismos concretos a través de los cuales la colaboración y las redes inciden en el aprendizaje docente y en los cambios de práctica. Más allá de afirmar que “la colaboración es importante”, los estudios analizados permiten observar que su contribución se juega en, al menos, tres planos interrelacionados.

En primer lugar, la colaboración provee estructuras de andamiaje para la reflexión sobre la práctica. Dispositivos como la planificación colaborativa de lecciones, la observación entre pares, el análisis colectivo de evidencias de aprendizaje y las comunidades de práctica crean oportunidades para externalizar supuestos, contrastar enfoques pedagógicos y construir lenguajes compartidos (Vangrieken et al., 2017; Miquel y Durán, 2017; Avidov-Ungar et al., 2021). Prácticas como la planificación colaborativa se vinculan con la regulación socialmente compartida del aprendizaje profesional, al articular metas comunes, monitoreo conjunto y ajustes colectivos de la enseñanza (Hadwin, Järvelä y Miller, 2017). Estos procesos de indagación conjunta, más que el mero intercambio de materiales, parecen ser los que explican la capacidad de la colaboración para generar cambios más profundos y sostenibles en el aula (Shohel y Banks, 2010; Williams, 2010).

En segundo lugar, las redes —tanto intraescolares como inter-escolares y virtuales— actúan como infraestructura para la circulación y recombinación de saberes. Al conectar

docentes y escuelas en torno a problemas comunes, las redes amplían el repertorio de estrategias disponibles, posibilitan la comparación de resultados y contribuyen a la construcción de capacidades colectivas (Katz y Earl, 2010; Miquel y Durán, 2017). La revisión sugiere que este entramado de relaciones facilita la adaptación de enfoques y metodologías a distintos contextos, evitando tanto la homogeneización acrítica como el aislamiento de innovaciones locales (Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024; Avidov-Ungar et al., 2021). El uso de tecnologías y plataformas digitales, documentado en experiencias como eTwinning, amplía aún más estas posibilidades, permitiendo redes virtuales que conectan docentes de contextos geográficamente distantes (Cachia et al., 2010; Wang et al., 2021).

En tercer lugar, la colaboración y las redes tienen un componente emocional y político que influye en la sostenibilidad del DPD. Participar en comunidades profesionales que reconocen la experiencia docente, legitiman la exploración y el error, y ofrecen apoyo ante las demandas del sistema incide en la motivación, el sentido de autoeficacia y el compromiso con la mejora (Nir y Bogler, 2008; Nasser y Shabti, 2010; Baron et al., 2020). Al mismo tiempo, estas dinámicas redistribuyen el liderazgo y la responsabilidad por la enseñanza, contraviniendo visiones individualistas del desempeño docente y del DPD como tarea exclusivamente individual (Carroll y Foster, 2009; Hargreaves y Fullan, 2012).

4.3. CONDICIONES DE POLÍTICA Y LIDERAZGO PARA SOSTENER EL DPD COLABORATIVO EN RED

Los hallazgos también muestran que el potencial transformador de la colaboración y las redes no es automático, sino que depende de condiciones de diseño, organización y política. Entre ellas, destacan al menos cuatro.

En primer lugar, el tiempo aparece de manera recurrente como condición necesaria pero no suficiente. No basta con aumentar el número de horas formales de DPD; se requiere tiempo protegido y organizado específicamente para el trabajo colaborativo, articulado con ciclos de planificación, implementación y análisis de la enseñanza (Bowne et al., 2016; Desimone, 2009). Allí donde el tiempo se concibe como recurso estratégico —y no como requisito administrativo—, la colaboración se vincula de manera más clara con la mejora de la práctica (Gulamhussein, 2013; Mentzer et al., 2014).

En segundo lugar, el liderazgo escolar e intermedio es clave para configurar entornos donde la colaboración sea posible y significativa. Los estudios revisados muestran que los equipos directivos que establecen expectativas claras, generan estructuras estables de trabajo en equipo, utilizan datos de manera formativa y modelan prácticas colaborativas contribuyen a que la colaboración trascienda lo declarativo (Ávalos, 2011; Sessa y London, 2015; Ramírez-Galindo y Bernal-Ballén, 2023). Asimismo, el liderazgo intermedio y las instancias de coordinación territorial (sostenedores, ministeriales) pueden facilitar o dificultar la construcción de redes inter-escolares, dependiendo de cómo definan prioridades, incentivos y apoyos (Katz y Earl, 2010; Avidov-Ungar et al., 2021).

En tercer lugar, el rol de expertos externos y asesores aparece con una doble función: aportar conocimiento especializado y, al mismo tiempo, desafiar las rutinas asentadas. La revisión sugiere que las experiencias más prometedoras no sustituyen la agencia docente por la voz del experto, sino que articulan ambas en procesos de co-diseño, co-enseñanza y co-evaluación (Insulander et al., 2019; Christiansen y Bertram, 2019; Dubeck et al., 2015). En estos casos, la colaboración no se limita al ámbito interno de la escuela, sino que se

extiende a redes de apoyo profesional más amplias, donde la mediación externa impulsa procesos de reflexión crítica y resignificación de las prácticas.

Por último, el alineamiento entre políticas de DPD y marcos de rendición de cuentas resulta tensionante. Cuando la evaluación del sistema se centra exclusivamente en indicadores de resultados estandarizados y en la contabilización de actividades, la colaboración puede reducirse a un mecanismo instrumental al servicio del cumplimiento (Terigi, 2010; Armour y Makopoulo, 2012). En contraste, políticas que reconocen explícitamente el valor de las comunidades profesionales, de las redes y de la construcción de capital profesional tienden a ofrecer un terreno más fértil para el desarrollo de DPD colaborativo en red (Ávalos, 2011; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024; Hargreaves y Fullan, 2012).

4.4. EVALUAR LA COLABORACIÓN: AVANCES, LÍMITES Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS

Un cuarto eje de discusión se refiere a la evaluación de los efectos de la colaboración y las redes en el DPD. La revisión evidencia avances en la incorporación de marcos multi-nivel que consideran impactos en docentes, organizaciones y estudiantes, así como en el uso de metodologías mixtas y longitudinales (Abell et al., 2007; Borg, 2018; Markiewicz y Patrick, 2016). Sin embargo, también pone de relieve varios desafíos.

En el plano conceptual, evaluar la colaboración implica reconocer su carácter relacional y procesual. No se trata solo de contabilizar reuniones o actividades, sino de apreciar la calidad de las interacciones, el grado de co-responsabilidad en la toma de decisiones pedagógicas y la medida en que las redes permiten resignificar la práctica (Williams, 2010; Shohel y Banks, 2010). Esto exige indicadores más finos y, con frecuencia, cualitativos, que capturen dimensiones como la confianza, el sentido de pertenencia o la regulación compartida del aprendizaje profesional (Hadwin et al., 2017; Avidov-Ungar et al., 2021).

En el plano metodológico, la atribución de impacto resulta particularmente compleja. Los procesos de DPD colaborativo se entrelazan con múltiples iniciativas, políticas y condiciones contextuales, lo que dificulta aislar el efecto de un programa o red específica (Markiewicz y Patrick, 2016; Bowne et al., 2016). Esto plantea la necesidad de diseños evaluativos que incorporen líneas base, teorías de cambio explícitas y triangulación de fuentes, más que la expectativa de establecer relaciones causales directas y unívocas, ser requieren estudios de trayectorias docentes con perspectivas longitudinales y de acompañamiento (Abell et al., 2007; Borg, 2018).

Finalmente, persiste una tensión entre marcos de evaluación orientados a la rendición de cuentas y marcos orientados al aprendizaje organizacional. La revisión sugiere que los enfoques más coherentes con el DPD colaborativo en red son aquellos que conciben la evaluación como parte del ciclo de indagación profesional, integrándola en las prácticas colaborativas y en las rutinas de análisis conjunto de la enseñanza, más que como un dispositivo externo y separado (Borg, 2018; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024; Ramírez-Granados et al., 2023).

4.5. APORTES Y LÍMITES DE LA REVISIÓN

Esta revisión aporta una síntesis de la evidencia reciente sobre colaboración y redes en el DPD, ofreciendo una mirada que integra diseño, implementación y evaluación. Su contribución principal radica en mostrar que la colaboración y las redes no son elementos

accesorios o complementarios, sino la arquitectura organizadora de las experiencias de DPD con mayor potencial para incidir en la mejora escolar (Ávalos, 2011; Hargreaves y Fullan, 2012; Katz y Earl, 2010).

No obstante, la revisión presenta también algunas limitaciones. En primer lugar, depende de los enfoques, conceptos y criterios de calidad reportados por los estudios incluidos, lo que puede introducir sesgos asociados a contextos nacionales, tradiciones de investigación y agendas de política específicas (Abell et al., 2007; Borg, 2018). En segundo lugar, la focalización en el periodo 2008–2024 deja fuera desarrollos anteriores que podrían enriquecer ciertos debates sobre colaboración y redes docentes (Craig, 2017). En tercer lugar, la naturaleza metaagregativa del análisis privilegia la síntesis de hallazgos tal como son reportados, más que la re-interpretación teórica en profundidad, lo que abre espacio para futuras revisiones de corte más interpretativo y comparado (Ramírez-Granados et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

La revisión realizada permite afirmar que el Desarrollo Profesional Docente que muestra mayores probabilidades de impactar la enseñanza y la mejora escolar se organiza crecientemente en torno a formas de colaboración docente y redes profesionales de aprendizaje (Ávalos, 2011; Vangrieken et al., 2017; Miquel y Durán, 2017). Lejos de ser un complemento de los cursos tradicionales, la colaboración se configura como el eje que articula el diseño, la implementación y la evaluación de los Planes de Desarrollo Profesional Docente.

En términos de diseño, los PDPD más prometedores son aquellos que se conciben como procesos colegiados, situados en las necesidades y capacidades locales, donde docentes, equipos directivos y expertos externos co-definen prioridades, itinerarios formativos y estrategias de acompañamiento (Insulander et al., 2019; Christiansen y Bertram, 2019; Díaz-Sacco y Muñoz-Salinas, 2024). En la implementación, la colaboración se materializa en prácticas como la planificación conjunta, la observación entre pares, las comunidades de práctica y las redes inter-escolares y virtuales, que permiten vincular la formación directamente con la práctica de aula y con los proyectos de mejora de las escuelas (Katz y Earl, 2010; Miquel y Durán, 2017; Cachia et al., 2010). En la evaluación, los enfoques que incorporan indicadores multi-nivel y marcos conceptuales sensibles a la naturaleza relacional del DPD colaborativo ofrecen una comprensión más robusta de sus efectos, aunque todavía enfrentan importantes desafíos metodológicos (Abell et al., 2007; Borg, 2018; Markiewicz y Patrick, 2016).

Para las políticas y programas de DPD, estos hallazgos sugieren la necesidad de pasar de una lógica de oferta de actividades a la construcción de infraestructuras colaborativas y en red que sostengan el aprendizaje profesional a lo largo del tiempo (Hargreaves y Fullan, 2012; Ávalos, 2011). Esto implica asegurar tiempo y espacios para el trabajo conjunto, fortalecer el liderazgo orientado a la colaboración, alinear los marcos de evaluación con los objetivos de aprendizaje profesional y reconocer explícitamente el valor de las comunidades y redes docentes como recursos centrales del sistema educativo (Katz y Earl, 2010; Avidov-Ungar et al., 2021; Ramírez-Galindo y Bernal-Ballén, 2023).

Por otro lado, la revisión abre varias líneas para futuras investigaciones. Entre ellas destacan: profundizar en los mecanismos que vinculan la colaboración con el aprendizaje

docente y los resultados estudiantiles; explorar cómo se configuran y sostienen las redes en contextos de alta rendición de cuentas y desigualdad; y analizar, desde perspectivas comparadas, las maneras en que distintas políticas nacionales de DPD incorporan —o desatienden— la dimensión colaborativa y en red (Shohel y Banks, 2010; Wang et al., 2021; Craig, 2017). Avanzar en estas direcciones puede contribuir a consolidar marcos de DPD que reconozcan a los docentes no solo como destinatarios de formación, sino como agentes colectivos capaces de construir, en red, su propio desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2012; Miquel y Durán, 2017).

Finalmente, en una perspectiva de más largo plazo, resulta clave avanzar hacia marcos de DPD que integren de manera sistemática el análisis de redes profesionales, la evaluación de culturas colaborativas y el uso de datos para retroalimentar los propios Planes de Desarrollo Profesional Docente. Ello abre la posibilidad de combinar metodologías mixtas, estudios longitudinales de trayectorias profesionales e institucionales y enfoques de análisis de redes sociales que permitan comprender no solo si los PDPD colaborativos funcionan, sino cómo, para quiénes y en qué condiciones generan cambios sostenidos.

El desarrollo de estas líneas puede contribuir a diseñar políticas y programas más sensibles a la diversidad de contextos escolares y a consolidar infraestructuras de colaboración capaces de adaptarse a escenarios de cambio acelerado, como la irrupción de la Inteligencia Artificial en la enseñanza o las crisis socioeducativas asociadas a convivencia y desvinculación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armour, K., & Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336–343. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006>
- Abell, S., Lannin, J., Marra, E., Cole, J., Lee, M., Park, M. & Wang, Ch. (2007). Multi-Site Evaluation of Science and Mathematics Teacher Professional Development Programs: the Project Profile Approach. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 135–158. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.04.003>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2011). Teacher profesional development over ten years. *Teaching and teacher Education*, 27, 10-20.
- Avidov-Ungar, O., Guberman, A., Dahan, O., & Serlin, R. (2021). Professional communities of teacher educators: the characteristics that promote their success. *International Journal of Leadership in Education*, 24(4), 491–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613563>
- Baron, Ch., Sklarwitz, Sh., & Blanco, Y. (2020). ‘Assessment of teachers’ gains across multiple historic site-based professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103077. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103077>
- Basma, B. y Savage, R. (2023). Teacher Professional Development and Student Reading in Middle and High School: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Teacher Education* 74(3). <https://doi.org/10.1177/00224871231153084>
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>
- Bowne, J., Yoshikawa, H. & Snow, C. (2016). Experimental impacts of a teacher professional

- development program in early childhood on explicit vocabulary instruction across the curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 27–39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.002>
- Cachia R., Ferrari A., Ala-Mutka K., & Punie Y. (2010). Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States. EUR 2 4375 EN. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; 2010. JRC62370
- Carroll, T., & Foster, E. (2009). *Learning Teams : Creating What 's Next*. National Commission on Teaching and America's Future, April.
- Carroll, M. A., & O'Connell, M. E. (2020). Teacher professional learning: A review of intervention studies. *Review of Educational Research*, 90(5), 724–759.
- Cheng, L., & Ko, H. (2009). Teacher-team development in a school-based professional development program. *The Mathematics Educator*, 19(1), 8–17.
- Craig, C. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 859–862. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860>
- Crețu, C. & Rogoz, N. (2014). Teachers' Expectations Regarding the Accredited Programs for Professional Development Provided by Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 660–667. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.682>
- Christiansen, I., & Bertram, C. (2019). Early schooling teachers' learning from a formal teacher development programme in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66, 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.01.004>
- Desimone, L. (2009). 'Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181e199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Díaz-Sacco, A., & Muñoz-Salinas, Y. (2024). Conditions and opportunities for teacher collaboration during the implementation of a professional development programme. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2405617>
- Dubeck, M., Jukes, M., Brooker, S., Drake, T. & Inyega, H. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya. *International Journal of Educational Development*, 41, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.022>
- Dreher, A., & Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: the case of multiple representations in the mathematics classroom, *Educ. Stud. Math.* 88, 89–114.
- Durán, D., & Utset, M. (2014). Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 101–117.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Fundación Chile: Santiago.
- Falk, B. (2014). Early career teachers: Possibilities for professional learning, *The New Educator*, 10(3), 163e165. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925729>
- Gulamhussein, A. (2013), *Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability*. Center for Public Education, 1, 1–47. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=95695>
- Guskey, T., & Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In: Schunk and Greene, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge: New York.
- Hargreaves A. y Fullan M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press, 220 pp. isbn: 978-0-8077-5332-3
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- _____. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, London, Routledge.

- Insulander E., Brehmer, D. y Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discusión. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-9.
- Kanokorn, S., Popoonsak P. & Maneeewong S. (2012). Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1052–1058.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Lindvall, J. y Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 140–154.
- Lockwood, C., Munn, Z. & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence Based Healthcare*, 13(3), 179–187.
- López, S. (2022). Algunas reflexiones sobre la competencia tecnológica para el DPD. *Diálogos*, 24, 47-63.
- Major, L. & Watson S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49–68.
- Markiewicz A. & Patrick, I. (2016). *Developing Monitoring and Evaluation Frameworks*. Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Mentzer, G., Charlene, C. & Struble, J. (2014). Utilizing program theory and contribution analysis to evaluate the development of science teacher leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 100–108.
- Miquel, E., & Duran, D. (2017). Peer Learning Network: implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Nasser, F. & Shabti, A. (2010). Satisfaction with professional development: Relationship to teacher and professional development program characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2739–2743.
- Nir, A. y Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377–386.
- Petrescu, A., Negreanu, M., Drăghicescu, L., Gorghiu, G. & Gorghiu, L. (2015). Innovative Aspects of the PROFILES Professional Development Programme Dedicated to Science. *Teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1355–1360.
- Ramírez-Galindo, F. y Bernal-Balleín, A. (2023). El DPD para el fortalecimiento de la competencia digital en las prácticas pedagógicas en educación básica: una revisión sistemática. *Revista boletín REDIFE*, 12(2), 100-114.
- Ramírez-Granados, A., Sánchez-Cabrero, R. y Arigita-García, A. (2023). Debilidades del DPD en el modelo educativo español mostradas por la crisis Covid-19. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(1), 35- 43.
- Rizvi, M. (2010). Development of a classroom observation schedule for measuring the efficacy of a teacher development programme. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 654–660.
- Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers’ intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 2-13.
- Sessa, V. y London, M. (2015). *Continuous learning in organizations: Individual, group, and organizational perspectives*. New York, Psychology Press.
- Shohel, M. & Banks, F. (2010). ‘Teachers’ professional development through the English in action secondary teaching and learning programme in Bangladesh: Experience from the UCEP schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5483–5494.

- Terigi, F. (2010). DP continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de trabajo*, 50, 1-52.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. *Teach. Teach. Educ.* 61, 47–59.
- Vansteelandt, I., Mol, S., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-16.
- Wang, T., Ramdeo, J. & McLaughlin, C. (2021). Experiencing and experimenting: An exploration of teacher agency in an international collaborative teacher professional development programme using experiential learning. *Teaching and Teacher Education*, 104, 1-12.
- Williams, M. (2010). Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school. *The University of Nebraska-Lincoln*, en: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=cehdsdiss> (consulta: 8 de abril de 2022).
- Yoon, K., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues and Answers Report, REL– No. 033*. <https://eric.ed.gov/?id=ED498548> (consulta 10 de diciembre 2025).