

PLANES LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ANÁLISIS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA REGIÓN DE ÑUBLE.

Armando Rojas – Profesor Investigador. Facultad Educación UDD.
Miguel Ángel San Martín- Director Colegio Chillán. Región de Ñuble.

RESUMEN EJECUTIVO

Los Planes locales de Desarrollo Profesional Docente son un instrumento clave para promover la formación continua de los docentes y mejorar la calidad de la educación en Chile. En ese contexto, esta investigación tuvo por objetivo analizar los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente en 6 establecimientos particulares subvencionados, con el fin de explorar la comprensión y valoración que tanto directivos como docentes tienen respecto al Plan. La metodología se desarrolló desde la investigación cualitativa, a través de revisión documental y entrevistas a docentes y directivos, lo que permitió generar 4 categorías inductivas como sustento de los datos recopilados. Los resultados muestran que no existe una estructura común en los planes y que además son poco conocidos por los docentes. Por otro lado, existe bajo consenso y poca claridad sobre el concepto desarrollo profesional. Frente a ello, los docentes valoran que se realizan acciones para brindarles apoyo, pero sugieren seguir mejorando dichas instancias. Finalmente, se observa consenso respecto al efecto que tuvo la pandemia en relación a los focos del desarrollo profesional. Entre las conclusiones se destaca, entre otras, la importancia de establecer una definición común para la comprensión del Desarrollo Profesional Docente en los establecimientos y la necesidad de promover un formato común para la construcción de los Planes locales de Desarrollo Profesional.

I. CONTEXTO

En Chile y el mundo las políticas educativas han avanzado en favor de la equidad y el desarrollo social, poniendo énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y los líderes educativos. Acorde a ello la UNESCO (2019) señala que, "Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible". De aquí cobra relevancia el problema de investigación, el cual está directamente vinculado a la política educativa nacional; específicamente a ley 20.903, que fue promulgada en 2016, y crea una carrera

profesional docente y modifica otros cuerpos legales. Esta política tiene por finalidad mejorar las condiciones laborales de los docentes, promover su desarrollo y avanzar con ello en el mejoramiento de la calidad de la educación; por tanto y tal como señalan diversas teorías, debe ser una prioridad para el estado garantizar políticas que respalden la formación, desarrollo y permanencia en el sistema de los profesores.

Según el informe TALIS (2013), en Chile, menos del 50% de los directores de escuelas afirma que en sus establecimientos existen programas formales de inducción, y menos del 30% de los docentes afirma haber participado en alguno de ellos". Un dato no menor, considerando lo importante de la etapa (inicial) en la formación docente. En la misma línea, Robinson et al. (2014), definen que "el desarrollo profesional debe ser una preocupación clave de los directivos, pues representa uno de los elementos más influyentes en el aprendizaje de los estudiantes" además agrega "liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje". En directa relación, la política nacional ha establecido que los equipos directivos y sostenedores deben generar condiciones para la implementación del plan de desarrollo profesional, el cual debe ser vinculado al Proyecto Educativo Institucional y considerar conjuntamente la cultura organizacional, las necesidades de formación docente, el aprendizaje de los estudiantes y el contexto socio-temporal que vive el colegio.

Otro elemento que respalda el problema de investigación dice relación con datos entregados por el informe de evaluación docente sobre los resultados generales del 2019 que establece que, de los 17.244 docentes evaluados, solo el 66% rindió voluntariamente el módulo 3 del portafolio, referido a trabajo colaborativo, y de ellos, el 77% presenta un desempeño básico e insatisfactorio (Mineduc, 2020). Cuestión importante dado que la colaboración es base para el proceso de desarrollo profesional. Otro aspecto importante de considerar es lo que plantea Ávalos y Bascope (2017), quienes señalan 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”.

Finalmente, considerando el contexto sanitario actual por covid-19, ha quedado de manifiesto que el sistema educativo chileno tiene grandes carencias y que muchos elementos propios de la educación han debido adaptarse para ser “efectivos”; convirtiéndose, los planes locales (por su carácter y finalidad) en una oportunidad para promover los cambios y ser un punto de apoyo para los profesionales de la educación. Sobre ello un reciente estudio demuestra que producto de la pandemia los docentes ven una imponente necesidad de capacitarse, sin embargo, señalan también no tener tiempo para ello (Elige educar, 2020).

En este contexto, esta investigación se planteó los siguientes objetivos: (1) caracterizar los planes de Desarrollo Profesional Docente formulados por colegios particulares subvencionados en pandemia por covid-19 (2) comprender las prioridades de formación y acompañamiento docente otorgados por los directivos en el proceso de formulación de sus planes locales y (3) identificar la valoración que otorgan los docentes a los planes locales de desarrollo profesional respecto del mejoramiento de sus prácticas y desarrollo profesional.

II. DISCUSIÓN ACTUAL

Como resultado de la pandemia, los aprendizajes de los estudiantes se han visto severamente afectados. Así lo muestran los resultados del SIMCE registrados este año. Para el caso de lectura en 4to básico, por ejemplo, se observó una disminución de 4 puntos y se registró un aumento de 3% en los estudiantes insuficientes. En II° medio, en tanto, el promedio disminuyó 6 puntos y el porcentaje de estudiantes insuficientes se incrementó en 3%.

En el caso de matemáticas, se observó para 4to básico una disminución de 10 puntos y se constató un aumento de 8% en los estudiantes insuficientes. En II° medio, por su parte, el promedio disminuyó 12 puntos y el porcentaje de estudiantes insuficientes se incrementó en 8%. En lo que respecta a la asistencia, el promedio acumulado durante este año se ha mantenido por encima del porcentaje de asistencia de 2022, alcanzando un 85%. La inasistencia grave, por su parte, disminuyó en 4 puntos porcentuales en relación con 2022, lo que equivale a que 140 mil estudiantes aproximadamente salen de esta situación. Esta cifra, no obstante, no alcanza los niveles previos a la pandemia.

Asimismo, la tasa de estudiantes que presentan inasistencia grave es de 34,2%, lo que representa una

mejora de 4 puntos porcentuales respecto de 2022, pero aún muy baja en relación con el periodo anterior a la pandemia (15 puntos menos).

En cuanto a las cifras oficiales de la desvinculación escolar, el presente año se observan 50.814 estudiantes desvinculados representando una tasa del 1,66%. Esto significa un aumento de 0,2% con respecto al 2022.

En este contexto, la política de reactivación de los aprendizajes ha buscado hacer frente a este complejo escenario, focalizando sus esfuerzos en tres áreas: Convivencia y salud mental, fortalecimiento de aprendizajes y asistencia y revinculación.

En el contexto actual, el rol de los equipos directivos y docentes adquiere una relevancia fundamental. En particular, la generación de condiciones adecuadas para que los directivos fortalezcan el desarrollo profesional de sus profesores constituye un factor clave para la mejora escolar.

III. MÉTODO

En este contexto, se desarrolló una investigación de carácter descriptivo, con un enfoque cualitativo. Para la producción de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 6 directivos y a 10 docentes pertenecientes a 6 establecimientos particulares subvencionados de la Región de Ñuble. Para complementar dicha información se realizó un análisis documental para identificar la estructura de los planes de desarrollo profesional docente de los centros en estudio.

A continuación, se describen los colegios participantes del estudio:

Colegio	Dependencia	Zona	Categoría de desempeño	Cantidad de docentes	Alumnos	Programas
C1	Particular Subvencionado	Urbana	Básica: Alto Media: Alto	Entre 40-50	Más de 700	-SEP
C2	Particular Subvencionado	Urbana	Básica: Medio Media: Medio	Entre 60-70	Más de 900	-SEP -PIE
C3	Particular Subvencionado	Urbana	Básica: Medio Media: Medio	Entre 60-70	Más de 900	-SEP -PIE
C4	Particular Subvencionado	Urbana	Básica: Medio Media: Alto	Entre 60-70	Más de 900	-SEP -PIE
C5	Particular Subvencionado	Urbana	Básica: Medio	Entre 50-60	Más de 700	-SEP -PIE
C6	Particular Subvencionado	Urbana	Media: Medio	Entre 50-60	Más de 700	-SEP -PIE

Fuente: Elaboración propia en base a los antecedentes recabados mime.mineduc.cl y los propios establecimientos.

IV. HALLAZGOS

A partir del levantamiento de información, se identificaron cuatro categorías de análisis: (1) Estructura y Difusión del Plan Local, (2) Prioridades Directivas, (3) Valoración del Desarrollo Profesional e (4) Impacto de la Pandemia.

Categoría 1. Estructura y Difusión del Plan de Desarrollo Profesional Docente:

Esta categoría hace referencia a las características comunes en la estructura de los planes analizados, así como su socialización y/o difusión y se fundamenta en la revisión documental.

Dentro de la revisión documental se puede apreciar que, en términos generales, los planes de desarrollo profesional docente analizados presentan la siguiente estructura: breve introducción/fundamentación, objetivo general, objetivos específicos, acciones o actividades y responsables. Por su parte, no se observa explícitamente en ellos una base teórica y/o un diagnóstico para respaldar su elaboración. Algunas de sus acciones no son claras o bien hacen referencia a aspectos no relacionados directamente con el desarrollo profesional, como por ejemplo "Celebración de cumpleaños de manera semestral a través de encuentro virtual" o "Entregar y facilitar herramientas para el trabajo pedagógico";

Por último, se observa una diferencia en la percepción sobre cómo fue el proceso de elaboración del plan, puesto que los directivos refieren que el diseño fue un trabajo conjunto, mientras que los docentes afirman no haber sido parte directamente del proceso:

"El plan de desarrollo sí existe acá y está normado por ley por lo tanto todos los establecimientos deben tenerlo pues es fiscalizado por la superintendencia y por otras instituciones..." (Directivo C1).

"Existe el plan y la base del mismo se levanta con los profesores, a ellos se les hace partícipes desde su construcción..." (Directivo C4).

"Mira yo sé que cada vez que termina el semestre hacemos una evaluación de las estrategias que usamos, de cuáles son las más eficientes... No sé si tenemos eso dentro de un papel donde yo pueda ir y conseguirlo y leerlo físicamente, yo creo que sí está, porque está dentro de los estamentos que sé que piden como trabajo los ministerios de educación, pero si lo trabajamos" (Profesor 4)

Categoría 2. Prioridades Directivas:

Esta categoría hace referencia a la importancia que brindan los directivos al desarrollo profesional y los elementos que estos consideran para elaborar sus planes

locales. A este respecto, la literatura es clara en señalar que, para los líderes educativos el desarrollo profesional debe ser una prioridad en su gestión, convirtiéndose en uno de los factores más incidentes en la mejora escolar (Lloyd et al, 2014).

No obstante, las respuestas de los directivos no son tan claras en este sentido:

"Para el mejoramiento organizacional, eeeh... un plan local de formación que tiene que ver con todo el trabajo específico de cada uno de los docentes de la institución que es la base del quehacer educativo y también la definición de roles..." (Director C1).

Por otro lado, los directivos muestran una comprensión variada respecto a la definición de desarrollo profesional docente

"El DPD bueno, emanado del espíritu de la ley -ley 20.903- y haciéndolo carne dentro del establecimiento radica en entregarle las herramientas necesarias a los docentes para que estos puedan ir avanzando en su desarrollo profesional, es decir que vayan adquiriendo técnicas, habilidades, procedimientos que les sirvan a ellos para poder ir avanzado y evolucionando como profesionales..." (Director C1).

"Lo entiendo como parte importante del establecimiento, eeeeh lo entiendo como un plan que debemos tener todos los colegios que tengan como objetivo el mejorar y fortalecer el desempeño de nuestros profesores mediante todo lo que tenga que ver con actualizaciones de metodologías, con planificación de clases, con intercambio de experiencias..." (Director C5).

Categoría 3. Valoración Del Desarrollo Profesional.

Esta categoría se refiere a la valoración que tanto directivos como docentes le otorgan al desarrollo profesional docente para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto, los directivos participantes de este estudio expresan que si bien el desarrollo profesional es importante, los docentes no valoran mucho las actividades que el establecimiento realiza para favorecer el mejoramiento de sus prácticas

"Ehhh la verdad es que no podría ser como 100% claro y convincente en qué valor le pueden asignar ellos, ya que, si bien tenemos docentes que son súper entusiastas y enfáticos de querer perfeccionarse y de querer poder adquirir nuevas herramientas, tenemos un grupo no menor que es totalmente apático respecto al tema..." (Director C1).

"Yo creo que ellos están valorando positivamente el trabajo colaborativo, especialmente por la evaluación docente, en un trabajo colaborativo (...) pero si yo le digo,

te voy a capacitar en evaluación o vamos a tomar el PLDP, es yaaa, vamos a ir a la capacitación con voz de cansado... No entiendo muy bien por qué, creo que no lo valoran tanto" (Director C3).

Por su parte, los docentes reconocen algunas acciones que realiza el colegio para su desarrollo profesional y valoran especialmente las instancias de trabajo colaborativo, pues creen que trabajar con otros profesores les ayuda a mejorar sus prácticas (Ávalos y Bascopé, 2017). Un hallazgo interesante es que los docentes con menos experiencia valoran más el apoyo y la orientación que reciben de sus pares y directivos, mientras que los docentes con más experiencia valoran mayormente el trabajo colaborativo entre pares

"La valoración, eeeh yo diría que son buenas, son buena si son muy buenas –hace referencia a las acciones de desarrollo profesional-; pero siento que hay algunas que traen una sobre carga laboral que con lo que nosotros tenemos es suficiente". (Profesor 4).

"Para mí es un aporte gigante en mi labor, uno trata de día a día dar lo mejor, pero a veces hay cosas que son externas y que complican mi trabajo, pero cuando cuentas con apoyo de los directivos, de tus colegas y tienes el tiempo para trabajar con los colegas es algo muy significativo..." (Profesor 8).

Categoría 4. Impacto de la Pandemia:

Esta categoría dice relación con los 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 directivos consideran que la pandemia ha generado cambios en los procesos de desarrollo profesional docente, sin embargo, al revisar los PLDP estos cambios no se evidencian, puesto que solo se recoge algunas acciones aisladas sobre aspectos socioemocionales de los funcionarios "talleres, programas de autocuidado y/o celebraciones"; por su parte las entrevistas muestran poca claridad sobre los cambios ocurridos, focalizando en el discurso cuestiones más bien estructurales (horarios, enseñanza telemática, uso de tecnología) y no acciones o líneas relacionadas directamente con el DPD:

"Sí, siento que ha generado cambios, eeeem siento que fue una oportunidad por ejemplo para que el docente pudiera evaluar cómo estaba haciendo su pega... el docente se vio obligado a poner en juego herramientas que no trabajaba habitualmente, también metodologías..." (Director, C3)

"Absolutamente, las necesidades son distintas, llegaron otros estudiantes, se han exacerbado las necesidades

emocionales, por lo tanto, el apoyo profesional docente también debe ser desde esta mirada". (Director, C5)

Al preguntar a los docentes por los cambios producto de la pandemia, todos son categóricos en señalar que existieron cambios profundos en las formas de realizar su trabajo y se han presentado como un desafío, así mismo seis de ellos reconoce que se han trabajado aspectos socioemocionales en el establecimiento, sin embargo, no refieren acciones relacionadas con procesos técnicos y/o didácticos (estrategias de enseñanza, metodologías, estrategias evaluativas, entre otros). Así mismo, llama la atención que la mayoría lo ve como un proceso de cambio que ya ocurrió y no como algo de lo cual se sigue aprendiendo.

"Absolutamente, después de la pandemia, eeeh tanto alumnos como profesores hemos tenido cambios, desde personales, actitudinales y también en la manera de enseñar específicamente; tenemos que ponernos en el contexto de post pandemia donde el ámbito emocional es prioridad". (Profesor 2).

"Si tenemos nuevos desafíos, uno de ellos es el área emocional que se vio aumentado considerablemente esto en los niños..." (Profesor 3).

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación, sobre la base del análisis por categorías y subcategorías muestran que los PLDP responden a una política y procesos técnico/administrativos aún incipientes en los colegios particulares subvencionados de Ñuble. Si bien existen indicios del conocimiento de la normativa, y se reconoce por parte de los docentes y directivos la importancia de los procesos de desarrollo profesional, la investigación permite evidenciar que aún no se logran articular los instrumentos que están al servicio de estos procesos, la teoría y las necesidades de formación de los docentes. De igual manera, aunque se identifican importantes cambios en la gestión, la enseñanza y el aprendizaje, producto de la pandemia por covid-19, éstos no se materializan claramente en los fundamentos y acciones de los Planes Locales; quedando relegados al recurso discursivo de algunos de los principales actores. Con todo, la investigación muestra una brecha importante entre la evidencia recabada, la política educativa, la teoría concomitante y el conocimiento empírico sobre este fenómeno investigativo. Dado todo lo anterior, se puede concluir que:

En cuanto a la caracterización los PLDP, se observa que los planes poseen aspectos comunes: introducción/fundamentación con referencia a la ley 20.903, objetivo general, objetivos específicos, actividades y responsables, es dable mencionar que algunas actividades declaradas son difusas en su descripción; mientras que ningún plan posee claros indicios de ajustes realizados con motivo de la pandemia por covid-19. De igual forma es

posible enunciar que, la revisión documental muestra un escaso uso de insumos teóricos, de diagnóstico con docentes o elementos dispuestos por la política para su fundamentación y/o desarrollo, lo anterior dista de los insumos políticos declarados en el marco teórico (CPEIP, 2017; EID, 2021; MBDyLE, 2015; MBE, 2021; MINEDUC, 2009).

En relación con la comprensión de las prioridades de formación y acompañamiento docente otorgados por los directivos en el proceso de formulación de sus planes locales; se puede concluir primeramente que no existe consenso entre los directores respecto a la definición de DPD y solo en algunos casos se identifica como un factor clave para la mejora organizacional, esto último distando de lo planteado por la teoría (Elmore, 2010; Robinson et al, 2014). Por otra parte, y en concordancia a lo propuesto por la literatura, los líderes escolares reconocen que es importante trabajar el DPD en sus colegios (Bolívar, 2010; Fullan, 2017; Hammond, 2017; Harris, 2017), asociándolo mayormente a instancias de tiempo fijas como son consejos, reuniones por departamento y capacitaciones externas. Se puede concluir también respecto a este objetivo, que, si bien los directores reconocen diversos insumos que pueden utilizar y/o adaptar, para promover el desarrollo profesional en sus colegios (ley 20.903; evaluación docente; SEP; entre otros); éstos no se evidencian explícitamente en todos los PLDP. Asimismo, llama la atención la baja referencia que se plantea en las entrevistas y revisión documental sobre el uso del MBE y el MBDLE. También se puede concluir que no son incorporados en la formulación del PLDP información referida a los resultados de aprendizaje de los estudiantes o a referentes teóricos para la construcción del PLDP, siendo éstos, según la literatura, elementos clave al pensar el DPD (Amador et al, 2001; CPEIP, 2017; Knowles et al, 2014; Leithwood, 2007; Lindvall y Ryve, 2019; MBE, 2021; Nieva y Martínez, 2016). Finalmente, si bien todos los directivos identifican la pandemia como un factor preponderante de cambio en los procesos y prácticas docentes, las actividades para enfrentarla están mayoritariamente relacionadas con la socioemocionalidad de los docentes y no con sus competencias técnico pedagógicas, relegando procesos integrales de apoyo y desarrollo profesional, que permitan potenciar el desempeño de los profesores en el actual contexto, esto distando de lo planteado por la literatura (Bolívar et al. 2022; CEPAL y UNESCO, 2020; CIAE, 2020; Fernández y Madrid, 2020).

En lo que respecta a la identificación de la valoración que otorgan los docentes a los PLDP respecto del mejoramiento de sus prácticas y desarrollo profesional, se puede concluir que, aunque no existe claridad por parte de los profesionales sobre el concepto de desarrollo profesional, éstos valoran positivamente diversas acciones impulsadas por sus establecimientos. Un elemento significativo aquí, es que los docentes más noveles (menos de 2 años en el colegio), valoran especialmente aquellas acciones que dicen relación con

el apoyo y acompañamiento de su práctica en el aula y fuera de esta; mientras que los docentes más experimentados (más de 2 años) valoran más las actividades de trabajo colaborativo. Asimismo y aunque la mayoría señala no conocer los PLDP, existe un porcentaje, especialmente los más experimentados, que dicen conocer algo de ellos y sienten que la mayoría de esas acciones les favorece. En síntesis, a los docentes les resulta importante mejorar y capacitarse continuamente, pues creen que su labor lo demanda; sin embargo, plantean que el tiempo para ello es insuficiente, especialmente en el actual contexto de pandemia; todo lo anterior en estrecha relación con la teoría (Ávalos y Bascope, 2017; Elige educar, 2020; Mineduc, 2020; Vaillant et al, 2016).

Propuesta de política educativa

Los resultados de la investigación, referido al análisis de los planes locales de desarrollo profesional docente, comprendiendo las prioridades directivas que sustentan su construcción y la valoración que le otorgan los docentes para el mejoramiento de sus prácticas, en colegios particulares subvencionados de la región de Ñuble, durante la pandemia por covid-19. Ofrece una serie de oportunidades a la política educativa, no solo por la significancia que otorgan diversos autores al desarrollo profesional, sino también por los desafíos que ha implantado el propio marco político nacional al respecto. Es importante reconocer que, si bien el desarrollo profesional docente no es un concepto nuevo, solo en las últimas dos décadas se ha puesto un enfoque especial respecto a ello en nuestro país. Más aún, solo a partir del 2016, con la promulgación de la ley 20.903, comienza a hacer eco en los establecimientos educacionales del país lo anterior con determinada fuerza a impulsar un proceso integral y permanente de desarrollo profesional en los actores clave para el mejoramiento educativo. Desde esta perspectiva y amparado en los resultados de la investigación se definen las siguientes propuestas a la política gubernamental y también local del sistema educativo:

1. Establecer una definición común base, para la comprensión del concepto Desarrollo Profesional Docente en los establecimientos, puesto que, si bien existen algunas referencias, estas son insuficientes para establecer qué elementos se deben considerar para su desarrollo.
2. Promover un formato común para la construcción de los Planes Locales de Desarrollo Profesional, que articule diversos instrumentos políticos, técnicos y teóricos; definiendo etapas en su construcción, tales como: diagnóstico participativo de necesidades docentes sobre la base del MBE, relación con resultados de aprendizaje de los estudiantes, definición acabada de acciones, planificación proyectiva a 4 años y un plan de evaluación participativo al término de cada año o periodo.
3. Establecer un fondo fijo en el presupuesto de la nación para efectos de impulsar estos planes locales

y/o determinar a los sostenedores la inversión de un porcentaje mínimo de gasto, con cargo a la subvención SEP, que permita impulsar acciones tales como: aumento de horas extracurriculares para el trabajo colaborativo entre docentes, capacitaciones, mentorías locales, entre otras.

4. Promover anualmente cursos y redes entre directivos, que permitan conocer experiencias sobre el desarrollo profesional docente, expandiendo el conocimiento de quienes deben liderar estos planes en sus establecimientos.

5. Fortalecer el trabajo colaborativo entre colegios y universidades, formando docentes desde pregrado con mayor capacidad de compartir sus recursos personales y dispuestos a aceptar e incorporar la crítica para la mejora de sus competencias.

6. Potenciar la oferta académica del CPEIP, ampliando la cantidad y calidad de cursos gratuitos que dispone, haciendo exigible a los docentes tomar al menos uno de ellos, u otros certificados, siempre acordes a su labor en el establecimiento.

7. Dar mayor ponderación al módulo 3 de la evaluación docente, ofreciendo un incentivo directo a los docentes por adquirir competencias y vivir experiencias de trabajo colaborativo.

VI. REFERENCIAS

Avalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Colaboración informal de docentes para la mejora profesional: creencias, contextos y experiencia ". Education Research International , vol. 2017 , artículo ID 1357180, 13pp. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista Psicoperspectivas, vol9 (2), 9-33. <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Liderazgo educativo en tiempos de crisis aprendizajes para la escuela post-covid. Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-6973-9. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Liderazgoeducativoentiemposdecrisis.pdf>

Catalán, X., Escobar, C., Avendaño, Hernández, M., Ibáñez, A. y Madrid, C. (2021). Informe Final "Caracterización de acciones declaradas y registradas en la etapa de implementación de los planes de mejoramiento educativo (PME) años 2017, 2018 y 2019". Informe en línea: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2022/01/Informe-final_Caracterizacion-aciones-PME-anos-2017-2018-y-2019.pdf

CEPAL y UNESCO (2020) La educación en tiempos de Pandemia de covid-19.

Informe covid-19. Documento en línea: <http://hdl.handle.net/11362/45904>

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2020). Covid-19 Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile, La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales a lo largo del país. Santiago, Chile. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>

Contreras, D., Vanni, X., Valenzuela, J. y Bellei, C. (2015). Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran proceso de mejoramiento escolar?. Lom Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). Desarrollo Profesional Docente Efectivo. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://ifdcvm-slu.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/Desarrollo-Profesional-Docente-Efectivo.pdf>

Elmore, R. F. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. (1.ªed. 215pp). Área de educación fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-23-7

Gonzalez, R., San Martín, C., San Martín, M. y Valenzuela, K. (2020). Liderazgo y gestión, claves para un sistema educativo de calidad en pandemia. En Centro de Investigación Iberoamericano en Educación [CIIEDUC].(Eds.). Los Desafíos de la Educación Chilena en Tiempos de Pandemia: Perspectivas desde los protagonistas con un foco pedagógico. (pp.69-74). Pehóe Ediciones.

Ley 20.903 de 2016. (2016, 01 de abril). Congreso de la República. Diario oficial No 41966. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ley 21.395 de 2021 (2021, 15 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial No 43128. Chile. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-266626_doc_pdf.pdf

Lloyd, C., Rowe, K. y Robinson, V. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. REICE. Revista

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (4),13-40 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?. Narcea, S.A. de ediciones Madrid.

Ministerio de Educación de Chile[MINEDUC]. (2015). Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Ediciones Maval Ltda. Santiago, Chile. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Editado por Centro Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación Chile. (2019). Orientaciones sobre plan de formación docente para el desarrollo profesional en la escuela. Documento en línea: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf

MINEDUC-CPEIP. (2020) Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019. Colecciones 1.2.1. Carrera docente [91]. Documento en línea: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14861>

MINEDUC-CPEIP. (2021). Estándares para la profesión docente, Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile. <https://>

estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education, nº 5, pp. 5 – 21 https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674652/JOSPOE_5_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social, Reflexión metodológica y práctica profesional. (1.ª ed.) Editorial síntesis, S.A. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf

Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores); ...et al. (2017). Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas. (1.ª ed. 402pp). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>

Acerca de la Facultad de Educación UDD

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo tiene como objetivo - a través de su serie Policy Brief - contribuir al debate público sobre los desafíos claves que enfrenta nuestro sistema educativo. En esta serie, se ofrecerá una visión general de temas educativos complejos, respaldados por investigaciones y datos, y además proporcionarán recomendaciones para el diseño, formulación y/o evaluación de políticas educativas.

En resumen, el propósito de estos informes es suministrar información respaldada por evidencia y entregar recomendaciones prácticas que influyan en la formulación de políticas públicas que permitan avanzar hacia mayores niveles de calidad y equidad en el sistema educativo.

SIGUENOS

