

Líderes educativos: planificación y teorías de acción en desarrollo profesional docente^{1, 2}

Educational leaders: planning and action theories in professional development

-
-  **Jorge Rojas-Bravo** | Universidad de Concepción, Chile
 -  **Marcelo Arancibia** | Universidad Austral, Chile
 -  **Jorge Ulloa Garrido** | Universidad de Concepción, Chile
 -  **Elizabeth Zepeda Varas** | Universidad de Atacama, Chile
 -  **Máximo Muñoz Reyes** | Universidad de Concepción, Chile

Cómo citar: Rojas-Bravo, J., Arancibia, M., Ulloa, J., Zepeda, E. y Muñoz, M. (2026). Líderes educativos: planificación y teorías de acción en desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.of.7250>

Resumen

En Chile, la política educativa asigna a los directivos escolares la tarea de crear planes de desarrollo profesional que respondan a las necesidades locales. Sin embargo, estudios previos muestran que estos planes no siempre se alinean con las realidades de los docentes. El objetivo de este estudio fue explorar la calidad de los planes de Desarrollo Profesional Docente implementados en 42 escuelas chilenas, analizando su estructura y la relación con las teorías de acción de los líderes educativos. Se utilizó

¹ Proyecto financiado por el Centro de Liderazgo + Comunidad, Ministerio de Educación, Chile.

² Versión del autor aceptada para publicación.



un enfoque cualitativo y descriptivo, con entrevistas a 12 directivos sobre su visión del desarrollo profesional docente. La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido de los planes. Los resultados revelaron baja coherencia entre las teorías de acción de los directivos y la calidad de los planes, con escasa vinculación a las necesidades reales de los docentes y poca sostenibilidad en su implementación. Este estudio resalta la importancia de la coherencia entre la planificación y la acción educativa en el desarrollo profesional docente. El valor de este estudio radica en subrayar la relevancia de la comprensión entre las concepciones de la política y su puesta en marcha en contextos específicos de nuestras escuelas.

Palabras clave: Competencia profesional, planificación estratégica, liderazgo, evaluación.

Abstract

In Chile, educational policy assigns school administrators the task of creating professional development plans that address local needs. However, previous studies show that these plans do not always align with the realities of teachers. The objective of this study was to explore the quality of Teacher Professional Development plans implemented in 42 Chilean schools, analyzing their structure and the relationship with the



action theories of educational leaders. A qualitative and descriptive approach was used, with interviews of 12 administrators regarding their vision of teacher professional development. Data collection was conducted through semi-structured interviews and a content analysis of the plans. The results revealed low coherence between the action theories of the administrators and the quality of the plans, with little connection to the real needs of teachers and limited sustainability in their implementation. This study highlights the importance of coherence between planning and educational action in teacher professional development. The value of this study lies in emphasizing the relevance of understanding the relationship between policy conceptions and their implementation in the specific contexts of our schools.

Keywords: Professional competence, strategic planning, leadership, evaluation.

Introducción

El Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) se ha manifestado desde las Políticas Públicas como un eje central del mejoramiento educativo y por cierto del logro de aprendizajes estudiantiles (Borg, 2018) aunque su impacto efectivo en las prácticas de los docentes es más bien moderado y menor en los aprendizajes de los estudiantes (Sancar et al, 2021; Sims y Fletcher-Wood, 2020). En Chile desde la Ley 20903 del año 2016 se ha implementado una política especialmente dirigida de DPD, sin embargo, no hay acuerdo en torno a las propuestas respecto de cómo se debiera organizar o llevar a cabo. Es así como hay una tendencia práctica que vincula el DPD a los procesos externalizados de capacitación donde la necesidad individual del docente es acogida hasta la otra visión de implicar el DPD dentro del espacio de las propias experiencias docentes con un enfoque colectivista con apoyo organizacional (Kilag y Sansan, 2023).

Frente a la tendencia de la política pública de llevar a cabo una serie de medidas, el rol de los líderes escolares es clave en el proceso de comprensión de la política como de su 'implementación'. La política del desarrollo profesional docente toma un nuevo impulso y desde aquí se espera que los directivos, especialmente los directores(as) lleven a cabo lo estipulado en la actual reforma. En Chile, se tiene un sistema de rendiciones de cuentas con altas consecuencias, en el cual la figura del director(a), es responsable del cumplimiento de los objetivos de mejora. Existe evidencia de que esta política de rendiciones de cuenta externa

gatilla en los líderes comportamientos instrumentales de orden táctico (Montecinos et al., 2015) o de ‘cumplimiento’ (Meyers, y VanGronigen, 2019) sin necesariamente ser procesos reales de mejora escolar.

A partir de lo anterior se puede señalar que, de no mediar una adaptación de la política a través del desarrollo de una visión articulada por un propósito moral que contribuya al desarrollo profesional docente, la presión por la mejora contribuye a la adopción de políticas que no apuntan necesariamente hacia una mejora sustentable, especialmente en contextos desafiantes (Ball et al., 2012) o para asumir los desafíos detectados en el contexto post-pandemia (Bolívar, et al., 2022). Dentro del espacio escolar de la micropolítica es donde cobra relevancia los procesos formativos de los docentes exigiendo una alta coherencia entre el programa de DPD y su puesta en práctica en los contextos reales y situados de los maestros (Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez, 2024).

Sin embargo, considerando los varios años transcurridos del nuevo impulso para el DPD en Chile, la literatura nacional tiene poca evidencia respecto a cómo los líderes educativos implementan y conceptualizan esta reforma del DPD (Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez, 2024; Montecinos et al., 2022). Una de las formas de apreciar esta implementación es a través de los instrumentos que la propia política ha vehiculado como lo son los planes Locales de Desarrollo Profesional Docente. La calidad de estos instrumentos como formas de planificar el DPD en las escuelas se torna en un buen indicador de como los líderes finalmente responden a la política.

Aunque en la literatura se aprecian concepciones sobre el DPD en actores del sistema educativo (Ávalos, 2023), faltan investigaciones que identifiquen cómo los directivos escolares conceptualizan este tema, especialmente tras los cambios introducidos por la ley 20903 el año 2016 (MINEDUC, 2025). Así el propósito del estudio es explorar la estructura de los planes y evaluar la calidad de su formulación contrastando la calidad de estos instrumentos con las teorías adoptadas del DPD de los líderes escolares. Para ello explicitamos nuestras preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la estructura y calidad de los planes de DPD formulados en las instituciones educativas?
- ¿Cómo los líderes escolares piensan el desarrollo profesional docente?
- ¿Se evidencia congruencia entre la planificación del DPD y las teorías de acción de los líderes educativos?
- ¿Cuáles son las posibilidades de estos instrumentos para llegar a ser una instancia del desarrollo profesional de los docentes?

Marco conceptual

Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente puede definirse como un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes (Ávalos, 2023). Este proceso se desarrolla dentro de un marco institucional específico, lo que implica un aprendizaje situado que responde a las particularidades del

contexto escolar (Coburn, 2005; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2023). En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para gestionar de manera sistemática el crecimiento profesional de los docentes, alineándolo con las necesidades urgentes del sistema educativo. La mejora del desarrollo profesional docente es clave para fortalecer la calidad educativa y constituye un pilar fundamental en las estrategias dirigidas a optimizar tanto la enseñanza como el aprendizaje estudiantil (Hattie, 2023).

No obstante, el desarrollo profesional docente enfrenta múltiples desafíos, desde su conceptualización hasta la evaluación de su impacto. Ávalos (2022) advierte sobre la frecuente asociación del DPD con la capacitación, señalando que esta se reduce, en muchas ocasiones, a la entrega de información, entrenamiento básico, escasa práctica y poca retroalimentación. Este modelo tradicional presupone que los docentes deben adaptar sus prácticas a lineamientos y metodologías predefinidas, lo que limita su capacidad de agencia y apropiación del proceso formativo. En particular, se ha observado que las capacitaciones esporádicas, como cursos de un solo día sin continuidad ni relación con el aprendizaje profesional previo, no generan cambios significativos en las prácticas pedagógicas, sino más son aquellas prácticas vinculadas a la colaboración y de carácter permanente (Ávalos, 2023).

El problema central radica en un modelo de formación basado en el entrenamiento, donde los docentes tienen escasa participación en la toma



de decisiones sobre su propio desarrollo profesional (Montecinos et al., 2022). Como consecuencia, las capacitaciones impartidas, al no estar alineadas con las necesidades y percepciones de los docentes, resultan poco efectivas para transformar sus prácticas pedagógicas (Constantinides, 2022; Sims y Fletcher-Wood, 2020). Las ideas de los líderes educativos sobre qué y cómo desarrollar a sus docentes se transforman en un aspecto clave para entender cómo se construyen o planifican estas instancias de desarrollo para en futuros análisis evaluar sus implementaciones como sus resultados.

Liderazgo escolar y el desafío del desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente (DPD) es una de las funciones clave que deben gestionar los líderes educativos, pues a través de este proceso, los docentes tienen la oportunidad de mejorar sus prácticas pedagógicas y, por ende, la calidad educativa en general (Leithwood et al., 2020; Bolívar et al., 2022). Los líderes educativos median entre las demandas de la política educativa y las prácticas locales propias de cada contexto organizacional (Spillane, 2000). Sin embargo, es importante destacar que estos líderes no pueden ser considerados simplemente como agentes pasivos que adoptan políticas públicas sin esfuerzos de apropiación. Como subraya Spillane (2000), el proceso de "enactment" o acto situado de los líderes escolares muestra que la implementación de políticas no es un proceso lineal ni predecible, sino que está mediado por una serie de factores personales y contextuales que los líderes deben navegar y adaptar a su realidad.



En cuanto al impacto del liderazgo escolar, este juega un papel decisivo en la mejora de las prácticas pedagógicas y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, este impacto no es automático, y depende en gran medida de cómo los directivos interpretan y aplican las políticas educativas. Según Spillane (2000), el proceso de implementación de las políticas está profundamente influenciado por las creencias y valores de los líderes escolares, lo que genera una interpretación situada de la política. Esto significa que la implementación de políticas como los Planes de Desarrollo Profesional (PDP) puede adoptar diferentes significados según la perspectiva y las experiencias de los líderes, lo que a su vez condiciona la forma en que se adaptan y se ponen en práctica.

Las teorías de acción de los directivos, que son las creencias y suposiciones que guían sus decisiones, juegan un papel crucial en la priorización y ejecución de las iniciativas de mejora dentro de las instituciones educativas (Robinson, 2018). Por ejemplo, un líder que vea el DPD como una herramienta para fomentar la colaboración y comunidades de aprendizajes (Ahumada et al., 2024) probablemente será más efectivo en involucrar a los docentes en el proceso de toma de decisiones y en el diseño de planes de desarrollo profesional que sean relevantes y contextualizados. Por el contrario, si un líder considera que el DPD es solo una obligación administrativa o un mandato externo, los resultados del programa pueden ser superficiales y desconectados de las necesidades reales del aula.

El desarrollo continuo de los docentes enfrenta diversas complejidades que limitan su efectividad. Un desafío fundamental es la baja pertinencia de muchos programas de DPD respecto a la práctica real de los docentes. En muchos casos, los programas se diseñan de manera generalizada, sin tener en cuenta las necesidades específicas de los docentes en sus contextos particulares, lo que genera una desconexión entre los objetivos de formación y las realidades del aula (Ávalos, 2023). De acuerdo con el informe del PNUD (2023), muchos de los programas de desarrollo profesional docente en Chile no cumplen con las expectativas de aplicación práctica, ya que tienden a centrarse demasiado en aspectos teóricos sin proporcionar suficientes oportunidades para la implementación real en las aulas. Además, el 70% de los programas de formación docente en Chile carecen de evaluaciones rigurosas que midan el impacto real en la práctica docente, lo que afecta gravemente su efectividad.

Otro aspecto que complica el desarrollo profesional docente es el bajo nivel de uso de evidencia por parte de los directivos para identificar las necesidades reales de los docentes. La recopilación de información sobre las áreas en las que los docentes requieren apoyo adicional es esencial para alinear las necesidades de los docentes con las oportunidades de formación que se les ofrecen (Schildkamp y Datnow, 2022). En Chile, aunque existe una evaluación estandarizada y nacional del desempeño de los docentes, esta no siempre se utiliza como insumo para la toma de decisiones. De hecho, muchas veces estas evaluaciones se centran en



aspectos individuales del trabajo docente y se perciben como una cuestión personal, sin movilizar la comunidad educativa a nivel institucional (Santibáñez, 2022; Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2015).

Por último, los contextos de altas exigencias de rendición de cuentas pueden generar dinámicas en las que la rendición se percibe como una obligación. En muchos sistemas educativos, como el chileno, las presiones por cumplir con estándares inmediatos pueden desviar la atención de una planificación estratégica de mediano y largo plazo. Según Montecinos et al. (2015), los directivos enfrentan una "troika gerencial" compuesta por metas de rendimiento (targets), amenazas por los bajos resultados (threats) y desconfianza en los procesos educativos (distrust), lo que los lleva a adoptar comportamientos de "satisficiencia", donde priorizan cumplir con los requisitos a corto plazo en lugar de abordar los problemas de manera profunda y estratégica. Esto puede llevar a la creación de planes de DPD que carecen de utilidad práctica, convirtiéndose en meros ejercicios burocráticos, tal como lo sugieren Meyers y VanGronigen (2019) al analizar la falta de autenticidad en los planes de mejora diseñados bajo presiones externas.

Es necesario fomentar una cultura educativa en la que el desarrollo profesional docente sea valorado y apoyado como una herramienta clave para la mejora continua de la educación, más allá de meras obligaciones formales. Para ello, se requiere de planes de DPD coherentes, integrados

y basados en evidencia que proporcionen reales oportunidades de aprendizaje para los docentes, contribuyendo al mejoramiento genuino de la calidad educativa (Meyer et al., 2021). El desafío radica en hacer del desarrollo profesional docente un motor para el aprendizaje profundo de los estudiantes, lo cual exige una mirada estratégica, planificada y basada en evidencias que permitan evaluar y reconocer los cambios en las prácticas pedagógicas.

Metodología

El estudio es de carácter cualitativo, pues se adentra en aspectos poco explorados de una herramienta de gestión como son los planes de DPD. El presente estudio se define como un estudio de caso instrumental (White y Cooper, 2022) al considerar a cada escuela y sus planes como casos de estudio que pueden ser analizados de forma transversal para descubrir semejanzas y diferencias, que finalmente, reporten la estructura de los planes y las creencias vinculadas a su construcción.

El alcance de la investigación es de carácter exploratoria y descriptiva. Como hemos formulado en nuestros objetivos de investigación, exploramos los planes de desarrollo profesional docentes para identificar su estructura, para finalmente describir dónde están sus acentos, que información privilegian y cómo han sido presentadas. Además, el estudio describe las teorías de acción asociadas a la creencia del desarrollo profesional docente que tienen los directivos escolares. Nuestro propósito

aquí es identificar cómo estos actores están pensando y llevando a cabo la nueva política nacional de desarrollo profesional.

Muestra

Se incluyó en el estudio a las 52 escuelas pertenecientes al centro de liderazgo +Comunidad al 2021. Se solicitaron los planes más recientes en cada una de las escuelas, recibiendo un total de 42 planes de DPD en los años 2019-2020. En algunos casos, escuelas presentaron proyectos que incluían ambas fechas y otras que presentaron proyectos por cada uno de los años.

Tabla 1: número de planes por territorio

Territorio	Número de planes
Región de Atacama	10
Región Metropolitana	8
Región del Bio Bio	17
Región de los Ríos	7
Total	42

En segundo lugar, se fijó una muestra para profundizar con una entrevista a los actores claves sobre la visión del Desarrollo Profesional Docente. Para esto se contempló como muestra a los integrantes del equipo de Gestión, principalmente el director/a que llevó a cabo el proceso de elaboración del plan o en su defecto el directivo o profesor que haya liderado dicho proceso de elaboración.

Se definió a 12 directivos para las entrevistas semi-estructuradas en base a dos criterios, uno de proporcionalidad territorial y segundo, los tipos de estructura y calidad de los planes. En primer lugar, en base a la cantidad

de planes con que cuenta el estudio, se realizó un cálculo proporcional según los planes totales aportados por cada Región participante. También se consideró la disponibilidad de los directivos para el proceso de indagación.

El segundo criterio dice relación con obtener una muestra lo más representativa de la profundidad y calidad de los planes por cada zona geográfica. Como forma inicial de la calidad de los planes, se distribuyeron estos instrumentos de acuerdo a una escala de 1 a 3, en la cual se le asignaba puntaje 1 a los planes más restringidos o minimalistas y 3 para los desarrollados de forma completa o profunda. El puntaje 2 se puso a los planes intermedios en términos de su desarrollo.

Instrumentos

Luego de haber realizado un análisis exploratorio en búsqueda de la estructura de los planes, se confeccionó una rúbrica analítica. Esta rúbrica consta de cuatro dimensiones y seis sub-dimensiones sobre lo que se definió como un buen plan. La rúbrica se basó en los elementos de diagnóstico y la planificación estratégica (Ulloa, 2019; Chiavenato, 2010). La tabla 2 muestra las principales dimensiones y subdimensiones que integra.

Tabla 2: Dimensiones y subdimensiones de los planes de DPD.

Dimensiones	Sub-dimensiones
Justificación	Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan.

	Conexión con instrumentos de política pública y de gestión institucional.
Estructura	Coherencia interna.
Relevancia	Foco del aprendizaje profesional.
Evaluación y proyección sustentable	Monitoreo y Evaluación.
	Sostenibilidad de los resultados.

La rúbrica contiene 4 niveles de desarrollo, a decir, (4) destacado, (3) Avanzado, (2) competente, y (1) básico.

A continuación, se detalla las definiciones de cada una de las dimensiones.

Justificación: Todo plan requiere justificarse a fin de determinar la relevancia y pertinencia para el establecimiento y los procesos de mejora que desarrolla. De la misma forma, es necesario entregar antecedentes acerca de la conexión de las problemáticas y/o necesidades docentes que aborda el plan, con las políticas públicas de desarrollo profesional docente y los propios instrumentos de gestión como el PEI y el PME de la institución, especialmente en sus niveles estratégicos.

Estructura: Esta dimensión está referido al marco lógico interno de la propuesta. Evalúa como los principales elementos del proyecto, presentan niveles de coherencia vertical y horizontal.

Relevancia: La relevancia del plan se aprecia cuando, en su conjunto, contribuye al desarrollo del aprendizaje profesional. Las actividades, especialmente, orientan la indagación, la colaboración y la reflexión pedagógica desde la visión de aprendizaje que declara la escuela en su PEI y PME.

Evaluación y proyección sustentable: Todo plan debe disponer de dispositivos que permitan su evaluación no solo desde los resultados esperados, sino también de los resultados de procesos. Estos deben ser participativos para facilitar la reflexión pedagógica y el escalamiento de la mejora de las prácticas.

Para proceder a su validación, primero la rúbrica fue discutida al interior del equipo que diseñó y evaluó el proyecto. Se realizaron varias rondas de discusiones para aclarar aspectos de la rúbrica. Segundo, una vez conforme con su diseño la rúbrica fue utilizada por diferentes profesionales quienes evaluaron los mismos planes. Bajo este proceso iterativo, la rúbrica quedó finalmente definida.

Plan de análisis

El análisis se realizó en tres fases consecutivas. En la fase 1, para el análisis de la estructura de los planes, se construyó una matriz de códigos emergentes para determinar la estructura y comparar cómo estaban contruidos solo desde la perspectiva de los diferentes apartados o “índice” de cada plan. Luego de levantada la Matriz de códigos, un equipo de 6 investigadores asistió como validadores de la Matriz, realizándose ajustes.

En fase 2, se evaluaron los planes en base a la rúbrica. Para esto se entrenó a 3 revisores, los cuales ajustaron sus evaluaciones después de 5 revisiones de planes que estuvieron fuera de la muestra. El coeficiente Kappa de Fleiss final fue de 0.531 el cual expresa un ajuste moderado (pero

significativo) entre los tres revisores. Luego del entrenamiento se distribuyeron los 42 planes para la asignación de puntaje en cada una de las dimensiones y se generaron evaluaciones cualitativas de cada uno de los planes.

Finalmente, en la fase 3, se desarrolló una codificación de las respuestas de las entrevistas la cual finalizó con la detección de ejes temáticos y redes de significación. La continua comparación (Corbin y Strauss, 2015) entre los casos permitió saturar la significación dada por los directores, los cuales se tradujeron en la configuración de diversos mapas axiales de significación. Se utilizó el software ATLASTI Versión 7.5 para facilitar la codificación, comparación de las respuestas, establecimiento de mapas de significación y finalmente la detección de las teorías de acción declarada (Aziz y Petrovich, 2019; Elmore, 2010; Robinson, 2018) sobre el desarrollo profesional docente.

Resultados

Los resultados se exponen en tres partes. La primera da cuenta del análisis exploratorio de los planes y la estructura emergente que fue evidenciada. Segundo, se describe las evaluaciones realizadas a los planes en base a la rúbrica presentada. Finalmente, se describe la teoría de acción evidenciada en las entrevistas a los líderes participantes.

I. Estructura de los planes DPD

a) Comentarios generales de los Planes

Se identifican 57 códigos, que se agrupan en 10 dimensiones, lo cual denota la diversidad existiendo 23 códigos con una sola mención y cinco con solo 2 menciones. Por otro lado 39 planes presentan objetivos, es decir hay tres que no tienen, así como hay acciones en solo 31 de los 42. La diversidad también se sustenta en lo que hemos denominado una estructura minimalista o maximalista es decir que dan cuenta con detalles del proceso, del diagnóstico, fundamentaciones o detalles en sus acciones, lo cual se refleja en parte en la cantidad de páginas de cada Plan. Entre los minimalistas, hubo cinco planes desarrollados en 5 páginas, mientras que en los maximalistas el plan con más páginas contempló 15, seguido de dos planes con 14 páginas, siendo la moda 11 páginas en un total de siete planes. El promedio de páginas es 8.

II. Análisis de los planes

Considerando la rúbrica presentada, se evaluaron 42 planes. Se presenta una tabla resumen con los puntajes promedio obtenido en cada una de las dimensiones y seguido de un análisis de corte cualitativo asignado por los investigadores.

La calificación de los planes contiene 4 niveles de desarrollo, a decir, (4) destacado, (3) Avanzado, (2) competente, y (1) básico. Para poder interpretar de una forma más intuitiva los puntajes promedio asignados a los planes se transformó el puntaje de 0 a 100. Los puntajes de 0-25 son considerados como un desarrollo básico, 26 a 50 como un desarrollo competente, 51 a 75 como un desarrollo avanzado, y, finalmente de 76 a

100 como un desarrollo destacado. Por ejemplo, un puntaje promedio en una dimensión de 1.2 se considera como 30% de desarrollo lo cual está en el nivel de incipiente.

Tabla 3: Puntaje promedio por dimensiones

Dimensiones	Territorios				Puntaje
	Atacama	RM	Bio Bio	Los Ríos	Promedio
Justificación	35%	40%	35%	40%	37.5%
Estructura	25%	25%	32%	25%	26.75%
Relevancia	37.5%	35%	37.5%	40%	37.5%
Evaluación y Proyección	30%	25%	30%	30%	28.75%
Promedio por territorio	31.8%	31.25%	32.5%	33.75%	32.6%

La tabla 3 evidencia la evaluación promedio que se obtuvo a niveles territoriales de los planes de desarrollo profesional docente. Como es posible apreciar en la tabla no se calificó una dimensión con un nivel de desarrollo avanzado ni destacado. Esta situación se repite casi de forma idéntica entre los territorios.

Junto con realizar una calificación de los planes en términos de 4 niveles de desarrollo en cada una de las dimensiones de la rúbrica, los revisores justificaron su calificación con una pequeña retroalimentación de los planes. A continuación, se presenta un resumen de las apreciaciones cualitativas que especificaron los revisores al momento de calificar los planes.

Justificación

Las fundamentaciones, introducción, motivación siempre se basan en la ley 20903, incluso la gran mayoría copia textualmente párrafos de ésta. Los



planes, en general, presentan un diagnóstico genérico sin apoyo de evidencia. Los planes de DPD no se vinculan a problemas de práctica que enfrentan los docentes formulados a partir de la evidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes. El nivel de análisis es más bien declarativo, por ejemplo, se dice que los docentes requieren de más conocimientos, pero no se especifican cuáles y en qué cantidad. El uso de datos es escaso y se observa poca capacidad de sistematización de los datos de las escuelas.

Pocos planes hacen alusión explícita y operativa acerca de cómo se conecta con otros instrumentos para el DPD. La apropiación con los instrumentos de política pública y marcos orientadores de la práctica profesional docente (Estándares de aprendizaje, Estándares de desempeño, Marco para la buena enseñanza, entre otros) fue muy débil. Por otro lado, no existió conexión aparente sobre cómo se conecta con los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME y las políticas institucionales del establecimiento). Esta referencia aborda tanto en el nivel operativo anual como en el nivel estratégico de largo plazo.

Estructura

A nivel estratégico los planes presentan una baja coherencia sistémica. Las actividades planteadas son genéricas y no permiten la posibilidad de evaluación. No hay un foco claro en la mayoría de los planes, y la descripción de acciones (entre 3 a 8) es común, aunque con escaso desarrollo de fundamentación o contextualización, menos aún desarrollo



de planificación y costos, y su nivel de coherencia respecto a los objetivos declarados es más bien baja. En muchas ocasiones los planes no identifican a un sujeto claro de la acción ni que aspectos se buscan desarrollar. Los planes no tienen una orientación clara de un problema de la práctica de los docentes, y muchas veces se focalizan en los resultados que observan en sus estudiantes como elementos a trabajar. Parece haber una confusión entre las causas (prácticas de los docentes) y consecuencias observadas (en los estudiantes).

Relevancia

Respecto al foco del aprendizaje profesional de los planes, en general se reconoce una marcada visión de corte individualista y externalizada. Individualizada porque a pesar de que en algunos programas se declaran ciertos “perfil docente” en prácticamente ninguno pasa de una declaración de intereses. Cuando existe una formulación de aspectos como la colaboración y el aprendizaje profesional, ellos no se especifican condiciones, mediadores ni facilitadores.

La visión externalizada da cuenta recurrentemente de planificaciones de actividades de capacitación vía agentes externos a la comunidad escolar, lo cual sugiere poca confianza en las capacidades locales para el DPD. No se logra apreciar de una forma clara que los planes transiten desde lo conceptual a la enacción y agencia profesional.

Evaluación y Proyección

En general, los planes no logran articular los objetivos y resultados esperados del plan. En lo estratégico y operativo los objetivos y resultados esperados no son evaluables ni disponen de indicadores y procedimientos pertinentes y válidos para medir su logro. Los planes consideran poco las actividades de discusión y reflexión colectiva a partir de los datos de monitoreo de su implementación, para identificar aprendizajes y proyectar ajustes de mejora.

La mayoría de las acciones de los planes tienen poca proyección de escalabilidad para ampliar o profundizar el proceso de desarrollo profesional en los docentes del establecimiento en los periodos siguientes. Estas acciones y objetivos, además, no se conectan claramente con las políticas y estrategias de mejora que lleva a cabo la institución educativa en el largo plazo. También los planes, tienden a omitir los recursos y condiciones necesarias para asegurar la ejecución anual y la escalabilidad de este a los años siguientes. En el ámbito de los recursos implicados en los planes, si bien se mencionan recursos estos no están vinculados con la sostenibilidad (ejemplo, recursos de oficina) o no se especifica el gasto.

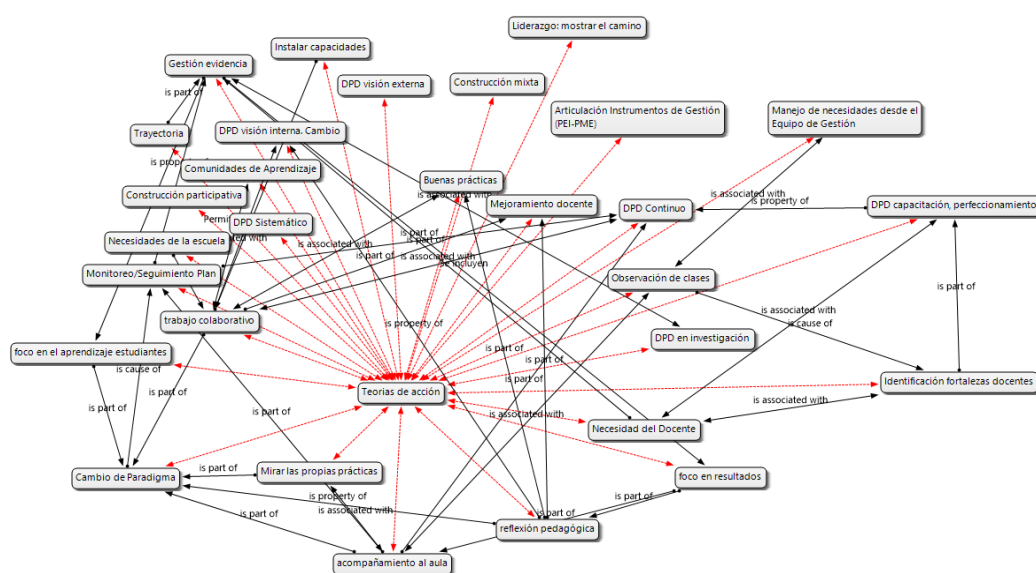
III. Teorías de acción: ¿Cómo es visto el DPD?

A continuación, se desarrollan una serie de redes de significación que dan cuenta de la teoría de acción declarada y los conceptos relevantes asociados.

La primera red que podemos visualizar da cuenta del mapa axial de la familia agrupada bajo el concepto de “Teorías de Acción” en función que es el núcleo temático objetivo, siguiendo a Elmore (2010), de modo de identificar las principales hipótesis teóricas que están a la base de las decisiones de acciones en torno al DPD y en particular a cómo se había definido y configurado en las escuelas dichos Planes, auscultando en los directivos sus principales teorías.

Como se aprecia de la Red 1, existe una amplia relación en torno a las teorías de acción identificadas, las cuales se nuclean en torno a los códigos “Cambio de Paradigma”, “Reflexión pedagógica”, “Identificación de Fortalezas docentes”, “Observación de clases”, entre otras, las cuales a su vez generan sub-redes que permiten explicar de modo particular cada uno de estos conceptos.

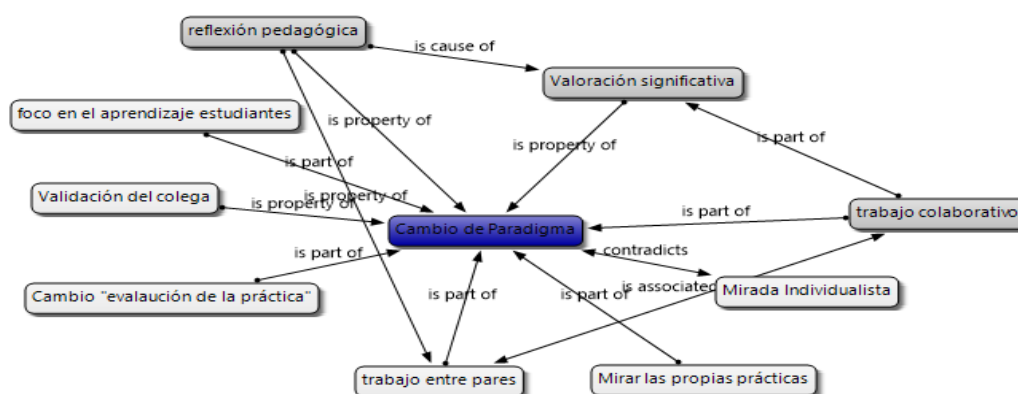
Figura 1. Red 1: Teorías de Acción



Por ejemplo, una de las teorías de acción que se observa en el mapa axial expuesto en la Red 2, da cuenta de las relaciones específicas que se construyen en torno al código “Cambio de Paradigma” cuestión a nuestro modo de ver clave para comprender las teorías que portan los directivos, quienes entienden lo que se ha vivido, en particular desde la ley 20903 del año 2016 como un vuelco paradigmático en el modo de concebir el DPD en la escuela, por cierto, en todo el sistema.

Como muestra la Red 2, este cambio de paradigma se asocia a una valoración significativa, a la reflexión pedagógica y a la validación de colega. Asimismo, “Mirar las propias prácticas”, el “trabajo colaborativo”, el “cambio en la evaluación”, el “foco en el aprendizaje estudiantil” y el “trabajo entre pares” se configuran como elementos constitutivos de este cambio de paradigma.

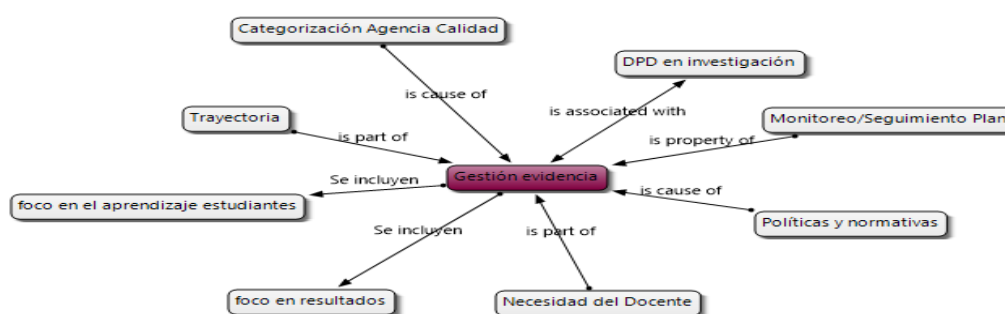
Figura 2. Red 2: Cambio de Paradigma



La Red 3 denominada “Gestión basada en la evidencia” habla de esta visión de sustentar el DPD basado en información de investigaciones o

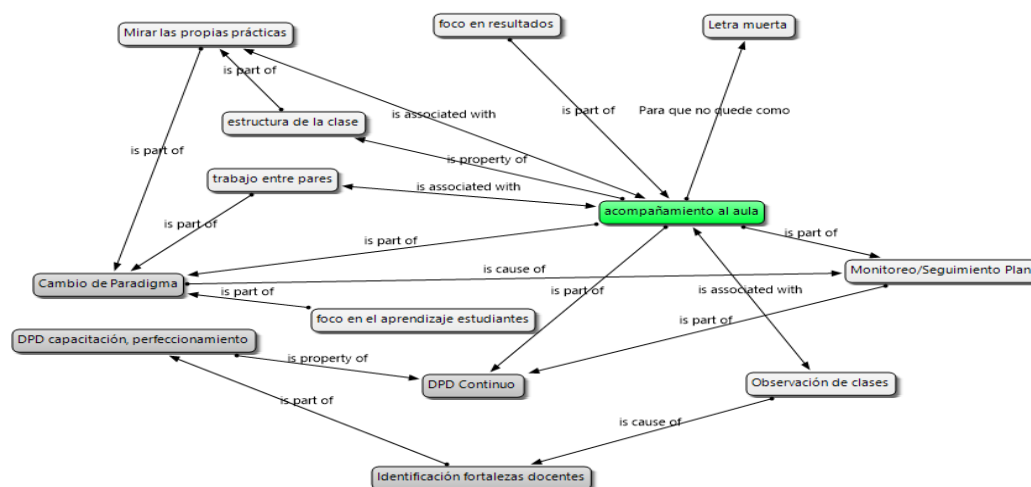
experiencias identificadas como “exitosas” ocurridas en otros contextos. En la Red 3 se muestran asociaciones relevantes en cómo se ha levantado este tipo de Gestión desde un trabajo emanado por la Agencia de Calidad o las Políticas Normativas, como se retribuyen mutuamente con el Monitoreo y Evaluación sistemática de las prácticas y que busca poner el foco en el aprendizaje y en los resultados. Cabe mencionar que este código se asocia con la “trayectoria” en tanto la evidencia permite rescatar la experiencia docente y darle valor en el DPD de la escuela.

Figura 3. Red 3: Gestión Basada en la Evidencia



La Red 4 muestra las asociaciones encontradas en torno al código “Acompañamiento al Aula”. Como ya mencionamos se asocia con un “Cambio de Paradigma”, lo cual marca una orientación hacia comprender que el DPD actual no puede pensarse si no es con una fase de implementación que implique acompañar al profesor en la puesta en práctica de las habilidades y conceptos trabajados.

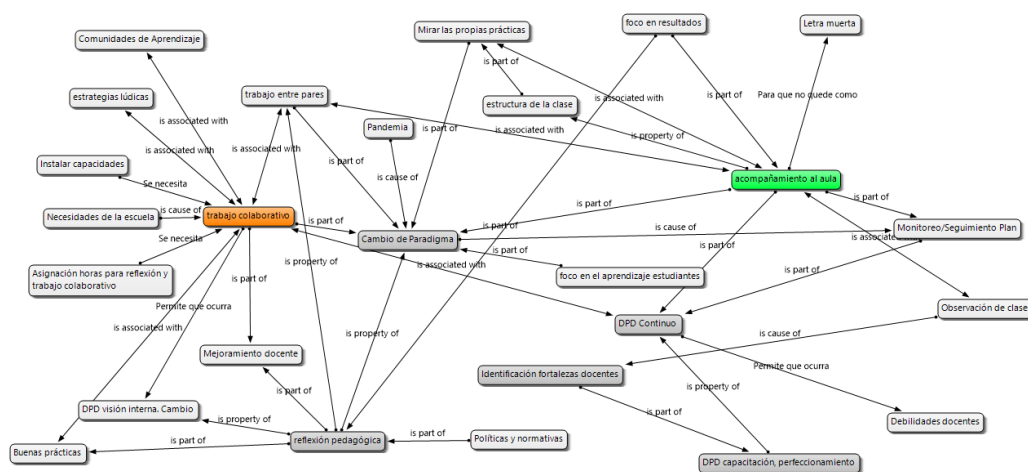
Figura 4. Red 4: Acompañamiento al Aula



Asimismo, la Red 4 evidencia una relación directa entre el “acompañamiento al aula” con la necesidad de “mirar las propias prácticas” como insumo para mejorar la “estructura de la clase”, todo asociado a un “cambio de paradigma” que otorga al trabajo entre pares como sustento del DPD en la escuela, lo cual permite trabajar con la “identificación de las fortalezas docentes” a partir de la “observación de clases”.

Dentro del discurso de los directivos, existe una relación cercana entre el Acompañamiento al Aula y el Trabajo Colaborativo, tal cual muestra la Red 5. Se percibe claramente como son estos dos códigos muy potentes en sus relaciones que se nuclean en el “Cambio de Paradigma” y se asocian en el “trabajo entre pares” y el “DPD Continuo”.

Figura 5. Red 5: Trabajo Colaborativo/Acompañamiento al aula



Discusiones y Conclusiones

El presente estudio ha podido evaluar los instrumentos concretos que despliegan las escuelas para el DPD. También se ha podido establecer la teoría de acción declaradas sobre cómo es concebido el DPD en los directivos escolares. Se evidencia en los resultados aquí presentados una baja coherencia entre una teoría de acción que integra elementos situados del Desarrollo profesional con una baja calidad en los planes que sustentan las iniciativas que los Directivos escolares elaboran.

Desde el foco de la planificación estratégica (Ulloa, 2019) se ha evaluado cómo los directivos aplican la política a través de sus planes de DPD. Desde lo que se ha podido establecer, la justificación y motivación de los planes de DPD se basan en la ley 20903, pero la mayoría no cuenta con un diagnóstico claro ni se vinculan a problemas prácticos que enfrentan los

docentes y los estudiantes. Además, hay poco uso de datos y baja evidencia de sistematización de la información. En cuanto a la estructura, los planes presentan una baja coherencia sistémica y un foco poco claro, con escaso desarrollo de fundamentación y planificación. Respecto a la relevancia, los planes muestran una visión individualista y externalizada del aprendizaje profesional, con poco énfasis en la colaboración y aprendizaje colectivo. Finalmente, la evaluación y proyección de los planes es limitada, con objetivos y resultados poco evaluables y sin indicadores pertinentes, además da poco énfasis en la reflexión y la proyección de ajustes de mejora.

Desde la información presentada en los planes, las planificaciones de las implementaciones no reconocieron aspectos claves detectados en la literatura. Un primer aspecto, es que el DPD debe ser considerado un proceso más que un evento aislado. Es así como las prácticas de colaboración entre pares y la relevancia profesional no pudieron ser observados de una forma consistente, cuestión crítica para entender el desarrollo profesional como un proceso continuo (Ávalos, 2022; Cassata y Allensworth, 2021). Respecto a los procesos de monitoreo y evaluación presentados en los planes se presentó como un gran desafío. Sabemos que el uso de datos goza de un reconocimiento importante al interior de los equipos directivos (Rojas-Bravo et al., 2024), sin embargo, su puesta en práctica es dificultoso y los resultados indican una baja sistematización de los datos internos de las escuelas. Al no poder monitorear la

implementación de los planes ni evaluar sus efectos, se perderá la posibilidad de aprendizaje importante en las comunidades escolares.

Los directivos entrevistados poseen y expresan una teoría de acción en donde se reconocen los principios articuladores de un ‘nuevo paradigma’ sobre el desarrollo profesional docente. Sin embargo, dentro de nuestros hallazgos nos parece relevante el discutir ciertas creencias que emergen desde los directivos, por ejemplo, los vínculos que se establecen respecto al DPD.

De acuerdo con la literatura, el norte de las políticas de DPD debe centrarse en considerarlo como un proceso continuo, no una secuencia desconectada o discontinua de eventos de formación (que generalmente buscan solucionar déficits coyunturales, particulares y muy específicos). En las entrevistas, el DPD visto como algo continuo se manifestó asociado a otras redes de códigos como es la “Evaluación Docente”, el “DPD como capacitación y perfeccionamiento” y el “apoyo externo”, es decir lo “continuo” del proceso más bien se asocia a cuestiones externas en tanto demandas hacia el colegio o las y los profesores, así como a una secuencia de cursos de capacitación y no a un cambio permanente vinculado a la práctica (Kilag y Sasan, 2023).

Dentro de los análisis de las entrevistas, es útil la distinción sobre las teorías de acción declaradas y en uso (Elmore, 2010; Robinson, 2018) para discutir nuestros resultados. Lo directivos incluidos en este estudio enuncian una teoría de acción (declarada) que contiene un reconocimiento

del desarrollo profesional docente vinculado al quehacer práctico y que se sustenta en los principios de la colaboración y reflexión. Sin embargo, estos principios no fueron expresados en los instrumentos revisados y evaluados (teorías de acción en uso). Queda la pregunta sobre el ¿por qué? de esta distancia.

Claramente desde este trabajo no es posible dar una respuesta definitiva a la pregunta formulada, pero si se pueden apuntar algunos aspectos plausibles. Las políticas de rendiciones de cuenta no se implementan de forma lineal ni menos literal. Los líderes educativos adaptan las demandas de las políticas a sus contextos locales (Constantinides, 2022). Dentro de nuestro contexto local, nuestros líderes se mueven entre lo pedagógico y lo administrativo bajo un contexto de altas rendiciones de cuenta. El contexto del accountability demanda a los directivos responder en varios frentes (Bellei y Muñoz, 2023; Lillejord y Børte, 2020), afectando los tiempos para reconocer las distintas voces o necesidades presente en el contexto (Montecinos et al, 2022). El comportamiento táctico los directores es una forma comprensible y rápida de manejar la complejidad de las instituciones (ver en Meyer y VanGronigen, 2019), aunque con bajos impactos en la sustentabilidad de la mejora escolar (Bellei et al 2020).

En segundo lugar, considerando las prácticas de liderazgo, el cambio de paradigma debe ser modelado. La política pública mandata e instruye, pero se requiere de un proceso más cercano para que el *enactment* de los directivos pueda ser llevado a cabo. La vinculación de las instituciones



educativos con otros agentes es clave para este proceso (Godfrey y Muñoz-Chereau, 2024). El *enactment* de los directivos puede ser apoyado con una articulación concreta con otras agencias, como universidades o centros de liderazgos. Pero esta vinculación debe realizarse desde la horizontalidad, con el objetivo de producir capacidades más que asistir técnicamente a las escuelas. La relación clientelar vinculado a la idea de la capacitación se ha mostrado poco efectiva para la mejora (Ávalos, 2023).

Por lo tanto, considerando los antecedentes y tratando de responder a las preguntas formuladas en este manuscrito, se aprecian bajas posibilidades en estos planes de promover un DPD con cambios en las prácticas docentes. Se observó una desconexión entre los instrumentos de gestión y las teorías declaradas, lo que puede estar dando cuenta de una debilidad para implementar la política pública o que los planes no son considerados como elementos críticos que puedan afectar el DPD, sino son visto como un requisito burocrático a cumplir (PNUD, 2023). Preocupa esta distancia, sobre todo si se recogen los análisis realizados post-pandemia y la necesidad de avanzar más hacia la transformación del sistema educativo y el rol de nuestros líderes, más que a la idea de restauración o quedarnos en lo paliativo (Bolívar et al., 2022).

Ahora bien, como una de las limitaciones en el estudio, nuestro trabajo solo recogió la voz de un grupo limitado de directivos. Nuestra muestra no nos permite emitir un análisis más amplio sobre qué tan representativos son nuestros resultados en la realidad nacional. Sin duda existirán instituciones



educativas donde sus planes de DPD gozan de una estructura clara y visible y que efectivamente fundamenta y orienta el DPD a nivel local. Sin embargo, la experiencia indica que las implementaciones de este tipo de políticas requieren un apoyo y facilitación en las comunidades locales, para no transformar estos planes en instancias burocráticas de cumplimiento.

Uno de los posibles apoyos a los equipos de liderazgo es con el diseño, estructura, marco lógico de los mismos planes, y cómo construir e implementar sistemas de monitoreo para las iniciativas proyectadas. Como proyección del estudio queda por indagar la experiencia desde los docentes como además desde los líderes intermedios en su calidad de promotores de los planes Locales del desarrollo profesional. Posibles nuevos estudios pueden estar orientados en como las políticas nacionales están focalizando la mejora educativa y el rol del liderazgo escolar, por ejemplo, en las políticas de los centros de liderazgos que actualmente se discute en Chile.

Agradecimiento

A las escuelas de los distintos territorios que nos permitieron contar con sus instrumentos oficiales para análisis y posterior retroalimentación.

Contribución de autoría

Jorge Rojas Bravo: Conceptualization (60%), formal analysis (40%), Methodology (60%), writing original draft (60%), writing review & editing (70%)

Marcelo Arancibia: Conceptualization (30%), formal analysis (40%), Methodology (20%), Investigation, writing original draft (15%)

Jorge Ulloa Garrido: Conceptualization (10%), Methodology (10%), formal analysis (10%), writing original draft (15%), validation

Elizabeth Zepeda: Formal analysis (10%), writing original draft (10%), writing review & editing (10%)

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

Ahumada, L., Maureira, O. y Pino-Yancovic, M. (2024). Formación técnico profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(e17), 1-16.

<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757>

Ávalos, B. (2022). Teacher professionalism and performance appraisal: A critical discussion. En J. Manzi, Y. Sun, y M. R. García (Eds.), *Teacher evaluation around the world: Teacher education, learning innovation and accountability* (pp. 93-109). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_5

Ávalos, B. (2023). Teacher professional development: Revisiting critical issues. En C. J. Craig, J. Mena, y R. G. Kane (Eds.), *Approaches to teaching and teacher education* (Advances in Research on Teaching, Vol. 43), (pp. 59-71). Emerald Publishing.

<https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>

Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción*. Nota Técnica N° 1. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.

https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/NT1_L6_C.A.-F.P._LA-TEORIA-DE-ACCION-EN-ACCION_26-06-19.pdf

Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>

Bellei, C. y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49–76.

<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada.

Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>



- Cassata, A. y Allensworth, E. (2021). Scaling standards-aligned instruction through teacher leadership: Methods, supports, and challenges. *International Journal of STEM Education*, 8, 39. 1-21.
<https://doi.org/10.1186/s40594-021-00297-w>
- Chiavenato, I. (2010). *Planeación estratégica: Fundamentos y aplicaciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
<https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Constantinides, M. (2022). High-stakes accountability policies and local adaptation: Exploring how school principals respond to multiple policy demands. *School Leadership y Management*, 42(2), 170-187.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.2016687>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Godfrey, D. y Muñoz-Chereau, B. (2024). School improvement and peer learning partnerships: Building organizational resilience in primary schools in England. *Frontiers in Education*, 9, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1339173>

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement* (1ª ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003380542>

Jiménez-Vivas, A. y Parraguez-Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente: Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación*, 47, 101-123.

<https://doi.org/10.15581/004.47.005>

Kilag, O. K. T. y Sasan, J. M. (2023). Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63–73.

<https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Lillejord, S. y Børte, K. (2020). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, 46(1), 146–161.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>

Meyers, C. y VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278



Meyers, C., Moon, T., Patrick, J., Brighton, C., y Hayes, L. (2021). Data use processes in rural schools: Management structures undermining leadership opportunities and instructional change. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 1–20.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923533>

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2025). *Ley 20903, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Ministerio de Educación Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN).

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M. (2015). Targets, threats and (dis) trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>

Montecinos, C., Muñoz, M. C., Campos, F. y Godfrey, D. (2022). Multivoicedness as a tool for expanding school leaders' understandings and practices for school-based professional development. En D. Godfrey y C. Brown (Eds.), *Leadership for Learning: The New Challenges of Educational Leadership* (pp. 273–289). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003357384-15>

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2015). *Medir y castigar: La “no-pedagogía de la evaluación” en el proyecto de Carrera Profesional Docente*. Santiago, Chile.

http://www.opech.cl/doc/medir_y_castigar_evaluacion_cpd_documento.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2023).

Evaluación del sistema de apoyo formativo y del sistema de Reconocimiento y promoción de la ley 20.903. Informe final.

<https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>

Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Corwin.

Rojas-Bravo, J., Fromm G. y Carrasco-Ogaz, D. (2024). School conditions and principal practices promoting instructional data use in high-stakes accountability systems. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101399>

Sancar, R., Atal, D. y Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

Santibáñez, P. (2022). Políticas hacia el profesorado en el Chile neoliberal. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 351-371. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200351>

Schildkamp, K. y Datnow, A. (2022). When Data Teams Struggle: Learning from Less Successful Data Use Efforts. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 147-166.

<http://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734630>



Sims, S. y Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>

Spillane, J. P. (2000). Cognition and policy implementation: District policymakers and the reform of mathematics education. *Cognition and Instruction*, 18(2), 141-179. <http://www.jstor.org/stable/3233866>

Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos (Informe Técnico N°5). Lideres Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT5->

[L1-JU-](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT5-)

[ANALISIS Y FORMULACION ESTRATEGICA DE LA MEJORA](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT5-)

[EDUCATIVA 18-12-19.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT5-)

White, R. E. y Cooper, K. (2022). *Qualitative Research in the Post-Modern Era*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2339-9>