

# Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado

---

**Yunginger Hernández, Karina**

Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado

Revista Educación las Américas, vol. 8, 2019

Universidad de Las Américas, Chile

**DOI:** <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0 Internacional.

## Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado

Karina Yunginger Hernández  
 Universitat Autònoma de Barcelona, España  
 karina.yunginger@e-campus.uab.cat

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2>

Recepción: 15 Agosto 2019  
 Aprobación: 02 Octubre 2019

### RESUMEN:

El trabajo colaborativo docente se ha planteado como uno de los ejes que podría generar mayor impacto en el desarrollo profesional de los profesores, pues posibilitaría mejoras a través de la reflexión y el diálogo entre pares. Del mismo modo se investiga y retoma la idea del trabajo en comunidad, estableciendo Redes Escolares entre los centros para potenciar el trabajo contextualizado al entorno socio-cultural y laboral donde los docentes se desempeñan. El estudio realizado tuvo por propósito investigar, a partir de las percepciones de las propias educadoras, las dinámicas y características del trabajo colaborativo docente en el marco de la Red Escolar llamada Comité de Educadoras de Párvulos de lo Prado. Los resultados obtenidos se contrastaron con los postulados teóricos investigados. La metodología propuesta responde a un estudio de caso instrumental de corte mixto con diseño explicativo secuencial. La recolección de los datos se realizó a través de encuestas, entrevistas a agentes claves y análisis de documentos oficiales. Los resultados indican que muchos de los aspectos que propician y limitan el trabajo colaborativo docente son coincidentes con la literatura. Ahora, en la investigación aparecen dimensiones relacionadas con la emocionalidad y confianza, aspectos que nos hacen plantear otras variables de estudio enfocadas a ámbitos relacionales - emocionales, y cómo influyen y trascienden en la disposición técnica demandada y la real labor desarrollada.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo docente, red escolar.

### ABSTRACT:

Collaborative teaching work has been proposed, as one of the core ideas that could generate the greatest impact on the professional development of teachers, enabling improvements through reflection and dialogue among peers. In the same way, the idea of community work is being investigated and retaken by establishing School Networks among educational centers to enhance contextualized work in the socio-cultural and labor environment of teachers. The purpose of the study was to investigate, from the perceptions of the educators themselves, the dynamics and characteristics of the Collaborative Teaching work within the framework of the School Network called Comité de Educadoras de Párvulos de lo Prado (Lo Prado Pre-School Educators Committee). The results obtained in this injury were contrasted with the theoretical postulates presented. The proposed methodology responds to a mixed-instrumental case study with sequential explanatory design. Data collection was carried out through surveys, interviews with key agents and analysis of official documents. The results indicate that many of the aspects that favor and limit the Collaborative Teaching work coincide with the literature. Also, dimensions related to emotion and confidence appear in the research, such as aspects that make us consider other study variables focused on relational-emotional fields and their influence and transcendence on the technical disposition demanded and also on the actual developed work.

**KEYWORDS:** teaching professional development, collaborative work, school network.

### INTRODUCCIÓN

En América Latina y El Caribe se han creado experiencias de formación continua con resultados positivos en torno al trabajo colaborativo docente. Lamentablemente, muchas de ellas han sido inconsistentes en el tiempo, por lo cual fueron sepultadas en variadas ocasiones por la gestión política de los propios países (Calvo, 2014).

En Chile, entre 1990 y 1997 se iniciaron de forma sostenida algunos programas de desarrollo social ligados a la educación, denominados Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) orientados a mejorar los resultados y aprendizaje. Bajo esta política estatal, se crearon en el año 1992 las experiencias de

los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo, donde lo central fue la colaboración para el aprendizaje docente entre pares y la asesoría técnica enviada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) (Ávalos, 1999, p.24). En ambos programas se trabajó con la finalidad de desarrollar un rol docente más profesional que técnico, aportando más conocimientos pedagógicos y metodológicos que permitieran a los docentes tener las herramientas para vincular el currículo a las realidades de los estudiantes con los que trabajaban y desarrollar metodologías más activas que facilitarían los aprendizajes.

Recientemente en el año 2016, se promulgó en nuestro país la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente- Ley 20.903-, con la cual se busca, bajo un enfoque modernizador de la carrera profesional del profesorado, "reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula" (p.15). La ley declara así la existencia, a través de distintas instancias, de apoyo técnico al desarrollo profesional de los docentes y en las diversas etapas de la carrera profesional de estos, que considera el reconocimiento de sus necesidades en contextos reales de desempeño y que fomenta el trabajo colaborativo entre pares.

A pesar de lo relevante de la temática presentada, existen pocas investigaciones en Chile que aborden casos de centros educativos donde se realicen prácticas colaborativas entre profesores, y el impacto que estas puedan generar en su aprendizaje profesional, innovación y mejora educativa. Del mismo modo, las percepciones que estos puedan tener acerca de los programas de "actualización" en los cuales participan no son consideradas, lo cual es sumamente relevante al evaluar la utilidad, conexión con la realidad de su centro educativo, el fortalecimiento de la propia reflexión sobre la práctica profesional, el trabajo entre pares y el impacto en los resultados de los estudiantes que esta modalidad de trabajo pueda propiciar. A partir de lo anteriormente descrito y desde un interés personal y profesional, se investigó sobre experiencias de Desarrollo Profesional Docente que involucren el trabajo colaborativo en la actualidad en Chile; pero no desde una perspectiva de análisis de resultados desde una mirada institucional - que, dicho de paso, fue complejo encontrar-, sino más bien, desde las percepciones de los propios protagonistas de este modelo de formación continua: los profesores de Chile. Se trabajó así desde la lógica de las percepciones de las educadoras para identificar cómo estas "experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del fenómeno y su mundo próximo" (Marton, 1986, p.31), con la finalidad de entender cómo vivencian y miran dichos fenómenos, y las posibles implicaciones futuras que la experiencia puede generar en ellas.

Entre las fundamentaciones declaradas para el funcionamiento de estos comités está la descentralización pedagógica y el perfeccionamiento y/o auto perfeccionamiento de las Educadoras de Párvulos, cuyo intercambio de experiencias y conocimientos de su práctica cotidiana enriquecerían su labor y superarían el aislamiento al cual muchas veces están expuestas. Estas condiciones nos determinaron a elegir esta modalidad de trabajo como nuestro objeto de investigación.

Por lo anterior se plantea como objetivo general de la investigación el describir las percepciones de las educadoras sobre el trabajo colaborativo docente que se realiza en los Comités de Educadoras de Párvulos, en el marco del Desarrollo Profesional Docente y Red Escolar.

De lo anterior, desprendimos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las principales características y objetivos del Comité de Educadoras de Párvulos en el marco del Desarrollo Profesional Docente y Red escolar.
2. Conocer las percepciones de las educadoras en torno al Trabajo Colaborativo Docente y Red escolar.
3. Identificar las prácticas de Trabajo Colaborativo Docente y Red Escolar trabajado en el Comité de Educadoras de Lo Prado.
4. Analizar el impacto del trabajo realizado en el Comité en el Desarrollo Profesional Docente y Mejora Escolar.

## 1. ANTECEDENTES

La investigación versó sobre tres referentes teóricos centrales a partir de los cuales se fueron desprendiendo las dimensiones y variables del estudio: Desarrollo Profesional Docente (DPD), trabajo colaborativo docente y red escolar.

### 1.1 Desarrollo Profesional Docente

El concepto fue abordado en la investigación como símil a la idea de continuidad, estableciéndose como un proceso continuo en la carrera profesional del profesorado, pero el cual debe ser considerado como un fenómeno contextualizado a los centros educativos de estos, operado a través de experiencias de diversa índole y cuya construcción se puede ir generando de forma individual o colectiva.

Desde la lógica de la identidad docente en Chile, este elemento de profesionalización ligado a la formación continua de los maestros, se inicia con la fundación en 1889 del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Núñez, 2004). Desde ese momento hasta ahora y, a pesar de las diversas acciones conducentes para insertar la educación chilena en la desafiante sociedad del conocimiento, siguen perpetuándose obstáculos que apunten al desarrollo de una verdadera identidad profesional. Para resumir, el ser docente se ha construido a través del tiempo desde diversas concepciones y necesidades contextuales; iniciando con el trabajo realizado desde la vocación de servicio (desde donde podemos observar aún resabios del trabajo de apostolado que aún se esgrimen en la sociedad y el propio profesorado), pasando por el rol técnico como ejecutor de programas, hasta los primeros pasos de una proto profesionalización a partir de los años 90, donde ha sido la política pública quien la ha incorporado como eje fundamental de la reforma educacional en curso. Así, en palabras del propio Núñez: "hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas, operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas" (p.15), por lo cual se considera como desafío que la futura identidad del ser docente se edifique desde esa herencia para enfrentar una nueva etapa de profesionalización educacional (p. 18).

No menos relevante es cómo el docente construye identidad profesional desde la escuela y no solo desde la contextualización socio-política demandante. En este sentido Tardif (2004) indica que los docentes construyen su conocimiento a partir de su experiencia laboral situada y a partir de los distintos problemas que se presentan en su ejercicio, modelando su ser docente, es decir, su Yo profesional en el propio universo laboral. Precisamente hacia ese desafío se apunta con la actual legislación vigente, pues con ella se busca avanzar en el fortalecimiento de la profesión docente a través de enfoque reflexivo-crítico del propio trabajo pedagógico y una formación en concordancia con las necesidades y contextos socioculturales de desempeño. Este nuevo enfoque permitiría generar la evolución de las identidades colectivas de la docencia desde el propio territorio escolar.

Junto con lo anterior, se presenta además el Desarrollo Profesional Docente como un aspecto fundamental en la mejora escolar y, por tanto, en los resultados de los estudiantes (Martínez, 2011; Oliveira, 2011; Vaillant, 2015). Los mismos autores subrayan la importancia que tiene la figura del profesorado como responsable principal de los resultados académicos. Para Martínez (2011) "el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela (...) forman una unidad indisoluble al modo de una cinta de Moebius" (p.84). Este continuo es también considerado como un aporte al fortalecimiento de la profesionalización del profesorado (Ávalos, 2007; Oliveira, 2011), ya que el docente al ser visto como un modelo estratégico de formación, asume "una nueva cultura profesional, forjada en los valores de la colaboración y del progreso social, considerada como transformación educativa y social" (Oliveira, 2011, p.101). La profesionalización, por tanto, es pensada como un aspecto fundamental a lo largo de la vida del docente, como factor primordial para generar movimiento en

los otros componentes que la integran, que ayuda a reconfigurar un ser docente con mayor profesionalidad, y en la cual la formación continua tiene mucho que aportar.

Ahora, en América Latina se han presentado variadas experiencias de Desarrollo Profesional Docente desde mediados de los '80 y los '90, las cuales, lamentablemente, no han mostrado resultados satisfactorios debido a su lógica de ejecución. Se crearon programas de capacitación masiva para actualizar a los educadores en nuevas estrategias metodológicas y enfoques educativos, que presentaron como constante la hipótesis de "trabajo de la compensación de déficits por medio de una perspectiva remedial de la capacitación; muchos países recurrieron al perfeccionamiento como forma de compensar lo que definieron como insuficiencias en la formación inicial de maestros y profesores" (Terigi, 2010, p. 10). Esta concepción encerraba la idea sobre el rol docente en su propia formación, lo que, de alguna forma u otra, determinó el fracaso de estas acciones, ya que como menciona Ávalos se entendía que "el profesor que participa de una actividad de formación es [era] considerado como sujeto receptor de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada, y que se le debe "transmitir" o para el cual se le debe "capacitar" (2007, p. 80). La propia Unesco (2013) determinó:

A pesar de la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y el Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes, los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de muchos directores. Los propios profesores a veces, han manifestado que los cursos, talleres, programas compensatorios y el vasto conjunto de esfuerzos, más allá de las intenciones, no han correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2013 p. 58).

La correspondencia escasa entre el planteamiento de los programas de perfeccionamiento y las necesidades de la escuela (Ávalos, 2007; Calvo, 2014; Marcelo, 2011; Martínez, 2011; Vaillant, 2016a) fueron el foco medular de las críticas en el continente, que apuntaban principalmente a que estas "acciones de formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio [y] donde la formación ofrecida no tiene a menudo, vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia" (Vaillant, 2016a, p.11). Es más, en la opinión de Martínez "la necesidad política de ofrecer resultados pronto y evidentes (...) contribuyó a convertir la ya de por sí corta premisa de la capacitación en algo más estrecho: una oferta de cursos" (2011, p.80), lo que generó otro problema: la especulación educativa en torno a las necesidades pedagógicas que manifestaban los docentes, y lo cual, a muchas organizaciones privadas interesadas en el tema, les significó un rentable negocio. Al respecto, Muijs (2014) entrega una explicación que se acercaría mucho a las causas de esta debacle formativa, pues se centra principalmente en las correspondencias que debiesen existir entre la formación de los profesores y sus propias necesidades

Cuando las actividades de formación se conceptualizan pobremente, no son sensibles a las preocupaciones de los participantes; no hay relación entre las experiencias de aprendizaje y las condiciones laborales de trabajo; y además la formación tiene poco impacto en los profesores y en sus estudiantes (p. 295, citado por Marcelo, 2011, p.120).

## 1.2 Trabajo Colaborativo Docente

Frente a las dificultades antes planteadas, se han manifestado como focos críticos dentro de este proceso el contenido y la forma en como debiesen realizarse estos programas de formación continua, con lo cual se establecen sugerencias para promover el desarrollo profesional basado en el trabajo colaborativo, guiado por un liderazgo directivo y una organización del trabajo escolar que faciliten el desarrollo profesional docente (OREALC/UNESCO Santiago, 2013). Calvo (2014) también sostiene, que la docencia debiese ser entendida como un trabajo colectivo debido a las propias características del trabajo docente ya que

[los profesores] interactúan de manera informal a través del encuentro y charla profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas [y] la toma reflexiva e informada de decisiones en colectivo (p.113).

En el marco de estas reflexiones, el trabajo colaborativo entre y con los docentes, se ha planteado como una experiencia importante para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje de los propios profesores y sus estudiantes, con lo cual se refuerza la idea de que el aprendizaje del profesorado no se produce solo en lo individual, sino que resulta mucho más enriquecedor su interacción en el ámbito de lo comunitario y cooperativo.

Al respecto Chongy Kong (2012) evidencian que los contextos de aprendizaje colaborativo de los docentes afectan la eficacia de estos y su impacto se ha relacionado empíricamente con la mejora de los resultados y bienestar psicológico de los estudiantes. Del mismo modo, sostienen que las colaboraciones exitosas entre profesores les han permitido dialogar con fundamentos sobre sus teorías, métodos y procesos de enseñanza, y aprender a mejorar la institución desde el aula. Existe, por tanto, un claro tránsito entre las miradas clásicas de un desarrollo profesional centrado en el docente como persona individual y única, a otro donde la comunidad cobra mayor relevancia en la efectividad de esa formación continua (Vaillant, 2016b). Esto unido al carácter contextualizado definirían las pautas de un probable éxito en términos de resultados del programa de formación continuo realizado. Y no solo ello, sino que además dicho trabajo permitiría fomentar la profesionalización del docente al hacerlo sujeto central de su proceso de desarrollo profesional y al valorar sus intereses, problemáticas de aula y contexto, en torno a una reflexión participante y ejecutora (Ávalos, 1999; Cordingley, Bell, Rundell & Evans, 2005).

Por un lado, muchos investigadores han centrado sus estudios en recopilar las características de programas de Desarrollo Profesional Docente fundamentados en el trabajo colaborativo de estos (Borko, 2004; Calvo, 2014; Cordingley, Bell, Rundell y Evans, 2005; Chong y Kong, 2012). A partir de ellos, extrajimos los aspectos más relevantes para fundamentar nuestra investigación y que son sintetizados en la figura 1.



FIGURA 1

Características de los programas de DPD basados en trabajo colaborativo docente (TCD)

Elaboración propia a partir de Borko, 2004; Calvo, 2014; Cordingley, Bell, Rundall y Evans, 2005; Chong y Kong, 2012; Krichesky y Murillo, 2018.

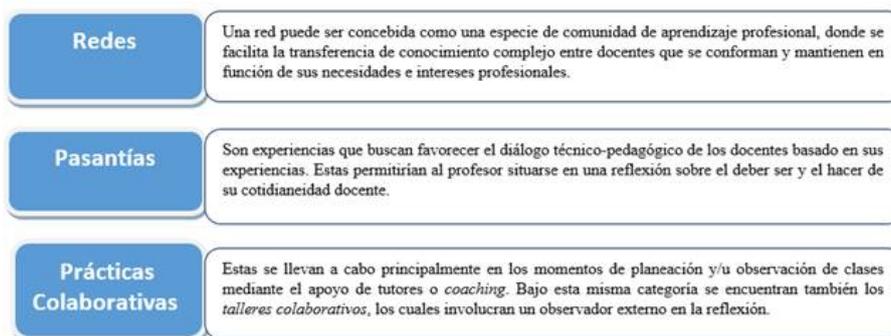
Por otro lado, Krichesky y Murillo (2018) a través de su experiencia investigativa, proponen prácticas de TCD que maximizan el aprendizaje docente y permiten la mejora escolar, tomando como dimensiones el trabajo interdependiente, el compartir visión o valores comunes y el objeto de la práctica. Los indicadores por los autores propuestos pueden ser esquematizados en la tabla 1 de la siguiente forma.

**TABLA 1**  
 Caracterización de las distintas prácticas colaborativas según Krichesky y Murillo (2018)

	Coordinación	Desarrollo en Conjunto			Resolución conjunta de problemas
		Desarrollo en conjunto de materiales	Desarrollo e conjunto de actividades interdisciplinarias	Desarrollo en conjunto de actividades generales	
Objeto de la colaboración	Alcanzar acuerdos, tomar decisiones.	Generar un producto concreto	Diseñar y desarrollar una actividad o clase	Diseñar y desarrollar una actividad general	Generar alternativas a una situación percibida como problemática
Valores compartidos	No necesarios	Necesarios y explícitos	Necesarios, pueden ser explícitos o implícitos	Necesarios e implícitos	Necesarios y explícitos
Relaciones interdependientes	Débiles	Moderadas	Sólidas	Moderadas	Sólidas
Aprendizajes a partir de intercambios	Escasos	Amplios. Se generan a partir de recursos y experiencias de otros docentes	Suficientes. Se aprenden contenidos de otras asignaturas, y posiblemente algunas metodologías didácticas	Variables. Pueden darse a partir de la observación de otras prácticas	Amplios. Se generan a través de un conjunto de conocimientos construidos de forma conjunta

Krichesky y Murillo (2018, pp. 149-150)

Frente a la diversidad de experiencias de Desarrollo Profesional Docente basado en trabajos colaborativos, Calvo (2014) realiza una presentación de estrategias representativas en América Latina – tanto en el momento de inserción docente en el mundo laboral como a lo largo de su carrera profesional–, pesquisadas a través de sus indagaciones. Estas se detallan a continuación en la figura 2.



**FIGURA 2**  
 Experiencias de TCD en América Latina  
 Calvo (2014).

### 1.3 Red Escolar

Otro de los aspectos importantes al referirse a la colaboración entre docentes es el trabajo realizado a través de Red de Escuelas, práctica que en los últimos años se ha vuelto cada vez más común en el ámbito de la educación.

Para Duffy (2014), la educación compartida entre una Red de Escuelas es utilizada a menudo para describir una gama de actividades, desde iniciativas que ofrecen oportunidades de contacto limitadas e insostenibles, hasta iniciativas que consideran la participación de docentes en actividades colaborativas periódicas y, a partir de las cuales estos establecen redes profesionales, comparten experiencias y recursos. Con respecto a los propósitos del trabajo en Red Escolar, Muijs, West y Ainscow (2010) establecen que los objetivos de las redes parecen responder a ciertos tópicos: la mejora escolar, la ampliación de oportunidades con otras entidades y el compartir recursos. En los últimos años, se han presentado varias ventajas para la colaboración entre organizaciones educativas y existe un creciente, pero aún limitado cuerpo de evidencia, sobre el impacto positivo que los acuerdos y redes de colaboración puedan tener en el funcionamiento de la organización e incluso en los resultados de los estudiantes (Chapman, Muijs, Sammons, Armstrog y Collins, 2009; Duffy, 2014; Muijs, Chapman, Ainscow y West, 2011). Del mismo modo se ha manifestado que en contextos de competitividad en el mercado educativo, la colaboración entre las instituciones resulta trascendental al entregar mejores herramientas educativas a los alumnos y a la vez en el crecimiento académico de la escuela (Muijs y Rumyasteva, 2014). Muijs et al. (2011) han expuesto que la colaboración no siempre es exitosa, sin embargo, deben existir varios factores para que funcione, como la confianza entre los colaboradores, los beneficios para cada socio y para la red, y una visión compartida. Aun así, la evidencia de sus estudios ha manifestado algunos de los beneficios de la colaboración entre escuelas, las cuales incluyen un mayor aprendizaje profesional a medida que los centros educativos asociados amplían sus horizontes y descubren prácticas y políticas que pueden ser transferibles, una mayor capacidad para llenar vacíos estructurales en la capacidad organizacional y una mayor resistencia al cambio externo.

Según Muijs et al. (2010) existe, desde las ciencias de la educación, poca base teórica sobre el trabajo en red, lo que sí existe en otro tipo de estudios ligados a la psicología, la sociología y los negocios. Estas percepciones han sido muchas veces descritas de manera somera como teoría de redes. Desde esta postura, los autores presentan cuatro enfoques para entender la lógica de una Red Escolar: la teoría organizacional constructivista, la teoría del capital social, la teoría de los nuevos movimientos sociales y la teoría de redes de Durkheim (véase figura 3).

Los autores resaltan que las organizaciones tienen muchas posibilidades de ser aprendices efectivos cuando forman comunidades de práctica en red y otros diseños colaborativos, y cuando están comprometidas en un proceso de aprendizaje social que se gesta cuando los actores tienen un interés común en un tema o problema y colaboran para compartir ideas, encontrar soluciones y realizar innovaciones.

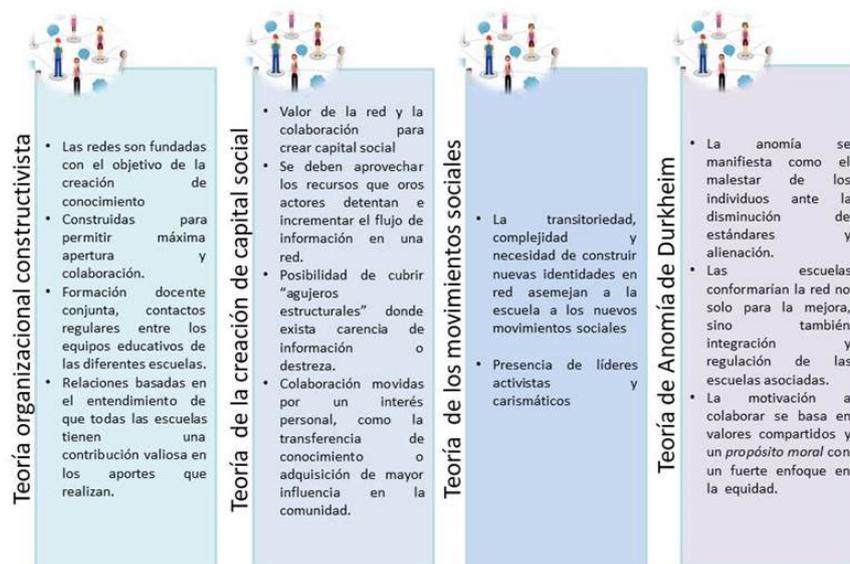


FIGURA 3  
Teorías para el trabajo en Red Educativa  
Elaboración propia a partir Muijs, West y Ainscow (2010)

Por las particularidades que presente una Red, se pueden establecer su forma y clasificarse según sus características. Para la clasificación utilizada en la presente investigación, se consideraron las variables y modalidades presentadas por Muijs, West y Ainscow (2010) sobre los tipos de redes escolares (véase figura 4).

Frente a estas variables es que Muijs, Ainscow, Chapman y West (2011) formulan una tipología de los tipos de relaciones que pueden existir dentro de una Red de Escuelas: definidas como de Asociación, Cooperación, Colaboración y Colegialidad.



FIGURA 4  
Variables y claves para clasificar las Redes Escolares  
elaboración propia a partir de Muijs, West y Ainscow (2010)

## 2. METODOLOGÍA

Los estudios en torno al Trabajo Colaborativo Docente y Red Escolar aún están siendo explorados en cuanto a las características contextuales, modalidades de trabajo e impacto en los estudiantes, profesores e instituciones escolares, sobre todo en Chile. Por lo tanto, se ha seleccionado un diseño de investigación exploratorio para acercarnos al objeto de estudio y para, desde los resultados que este arroje, aportar en la comprensión acerca de la colaboración docente para el aprendizaje y la mejora escolar. Al caracterizar la particularidad del caso, nos entregará una comprensión de cómo funcionan las partes que lo componen en el contexto particular en el que este se desarrolla. Se siguió el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) para la recolección de datos, debido a que se aplicó una encuesta para pesquisar las percepciones de las educadoras, cuyos resultados informaron a la recolección de datos de las entrevistas que se realizaron con posterioridad.

Las dimensiones versaron sobre los tres conceptos claves del presente estudio: Desarrollo Profesional Docente, trabajo colaborativo y Red Escolar, a partir de los cuales se desglosaron 8 categorías y 38 indicadores.

La unidad de análisis utilizada es el Comité de Educadoras de Párvulos de la Comuna de lo Prado. Se estudió un caso único con el objeto de corroborar proposiciones específicas establecidas por las investigaciones consultadas y la experiencia desarrollada en el comité. Dadas las características de este estudio de caso, la muestra seleccionada no fue una representativa de la población, sino más bien una teórica. Así mismo, la muestra seleccionada para nuestro estudio fue no probabilística y por conveniencia, ya que no se busca garantizar la representatividad del universo, solo describir desde esta experiencia local, los principales aspectos y características. La muestra es de 20, que corresponde a la totalidad de educadoras que pertenecen a colegios de dependencia municipal (educación pública) de la comuna de Lo Prado[2].

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante tres herramientas: la primera fue el análisis de documentos oficiales para tener un acercamiento exploratorio de las dimensiones a trabajar en la investigación. Debido a la poca facilidad en el acceso, estos documentos fueron requeridos mediante la

plataforma del Consejo para la Transparencia del Gobierno de Chile. La segunda herramienta es un cuestionario estructurado, dirigido al grupo de educadoras participantes del Comité, para lo cual se utilizó preguntas de verificación, abiertas, dicotómicas y de escala tipo Likert de 1 a 5. El cuestionario se dividió en tres grandes bloques para ordenar las temáticas de análisis, las cuáles fueron sustentadas a partir de los estudios consultados. La tercera herramienta aplicada fue una entrevista semi-estructurada de carácter comprobatorio de la encuesta realizada y de profundización de temáticas que fueron declaradas débilmente u omitidas. La idea es aclarar los puntos oscuros o indagar sobre respuestas de la encuesta que nos parezcan interesantes de seguir ahondando. Estas entrevistas fueron realizadas a agentes claves del proceso.

### 3. RESULTADOS

Se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos.

#### 3.1 Resultados cuantitativos

Entre los resultados más relevantes para presentar en el siguiente artículo, están los relacionados con las percepciones en torno a las características del Comité, su impacto y las modalidades de la Red escolar experimentada.

Los resultados muestran que en el indicador tareas desarrolladas por el Comité (tabla 2), 10 de los 11 ítems presentan diferencias de significado entre presencia e importancia, puesto que las educadoras consideran que el desarrollo de estas tareas es importante o muy importante de desarrollar en las reuniones realizadas, y cuya presencia es relativa. Con respecto a las medias más descendidas (poca presencia y no hay presencia), nos encontramos que en la categoría herramientas metodológicas y de evaluación, la única que se encuentra pobremente desarrollada son el conocimiento de estrategias de evaluación, que considera Necesidades Educativas Especiales (NEE). También en relación a las necesidades, evidenciamos que las reuniones están centradas en las necesidades de las docentes (profesionales, laborales y/o personales), sin abordar, al parecer de forma directa, las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes y/o de sus familias, lo que al parecer respondería a que son solucionados de forma individual por parte de la educadora con la familia y/o con los profesionales idóneos presentes en el establecimiento educativo. Finalmente, las educadoras denotan su poco involucramiento en la creación de los dispositivos de trabajo de las reuniones, pero que, al parecer, es importante que se realicen para sentirse más involucradas en el proceso de desarrollo del que son parte.

TABLA 2  
Comparaciones presencia e importancia de las tareas desarrolladas en el Comité

Tareas desarrolladas en el Comité	Presencia Media (Desv.)	Importancia Media (Desv.)	SIGNF. (Dif.)
1. La reflexión profesional entre educadoras sobre dilemas y problemáticas...	3,9 (1,3)	4,6 (,68)	p= 0,05 (1=2)
2. Ampliar el conocimiento de metodologías sobre E-A (considerando incluso NEE)	3,4 (1,5)	4 (1,2)	
3. Ampliar el conocimiento de estrategias de evaluación (considerando incluso NEE)	2,8 (1,6)	4,2 (,95)	p<0,05 (2>1)
4. Fomentar la participación de las educadoras centrado en sus experiencias de aula	3,3 (1,4)	4,4 (,88)	p<0,05 (2>1)
5. Que las reuniones estuvieran centradas en las necesidades profesionales de las educadoras	3,8 (1,3)	4,7 (,47)	p<0,05 (2>1)
6. Que las reuniones estuvieran centradas en las necesidades académicas de niños/as	2,7 (1,5)	4,4 (,81)	p<0,05 (2>1)
7. Que las reuniones consideraran las necesidades emocionales y/o familiares...	2,6 (1,5)	4,3 (,73)	p<0,05 (2>1)
8. Incentivar la responsabilidad personal de la educadora sobre su labor docente	3,1 (1,5)	3,9 (,93)	p<0,05 (2>1)
9. Desarrollar la autonomía profesional de la educadora frente a su trabajo de aula	3,2 (1,4)	4,1 (1)	p<0,05 (2>1)
10. Profundizar sobre diferentes temáticas para innovar su trabajo con niños/as	3,6 (1,4)	4,6 (,50)	p<0,05 (2>1)
11. Los dispositivos de trabajo son creados por las educadoras	2,6 (1,3)	4,1 (,75)	p<0,05 (2>1)

elaboración propia

Respecto a las acciones del comité (tabla 3), nos encontramos que 4 de los 9 ítems no presentan diferencias de significado entre presencia e importancia, ya que estas acciones eran desarrolladas de forma continua a lo largo de las reuniones realizadas (elaboración de planificaciones en conjunto, proyectos educativos y criterios de evaluación). Las educadoras designan a las acciones relacionadas con protocolos de acción ante conflictos con los apoderados, pautas de trabajo en común para el aula y elaboración de material didáctico, como aspectos poco relevantes de desarrollar en el comité.

TABLA 3  
Comparaciones presencia e importancia de las acciones realizadas en el Comité

Acciones realizadas en el Comité	Presencia Media (Desv.)	Importancia Media (Desv.)	SIGNF. (Dif.)
1. Se entregaba información general relacionada con la labor docente	3,5 (1,3)	4,2 (1)	p<0,05 (2>1)
2. Se establecían acuerdos sobre pautas de trabajo para aplicar en el aula	4,2 (1)	2,8 (1,2)	p<0,05 (2>1)
3. Se creaban protocolos de acción para situaciones problemáticas en el aula	2 (1,2)	3,8 (,93)	p<0,05 (2>1)
4. Se elaboraban planificaciones en conjunto sobre una o varias unidades didácticas	3,9 (,89)	3,9 (,89)	
5. Se establecían acuerdos en relación a criterios de enseñanza	1,9 (1,4)	3 (,97)	p<0,05 (2>1)
6. Se establecían acuerdos en relación a criterios de evaluación	3,9 (8,9)	4,1 (,74)	
7. Se elaboraban materiales didácticos en conjunto con las otras educadoras	3 (,9,7)	2,7 (1,5)	
8. Se creaban proyectos educativos en conjunto (incluso solo dos escuelas)	4,1 (,74)	4,3 (,86)	
9. Se generaban alternativas y/o protocolos de acción frente a situaciones de conflicto con apoderados	2,7 (1,5)	1,8 (1,1)	p<0,05 (2>1)

elaboración propia

En relación a la Red Escolar estudiada, manifiestan que es una red que fue instituida por el órgano ministerial (media 80%, desv. Tip. 0,4), donde las escuelas participan en igualdad de condiciones y oportunidades sin sobresalir una por sobre el resto de las asisten (media 65%, desv. Tip. 0,4), y en las cuales no participan otros estamentos de la comunidad educativa más que las educadoras mencionadas (media 80%, desv. Tip. 0,3). Por otro lado, se destaca que, a pesar de la conexión que las educadoras tienen en las reuniones del comité, no logran crear una red interescolar con una presencia continua en el tiempo (media 85%, desv. Tip. 0,3). Las características de la red se presentan en el gráfico 1.

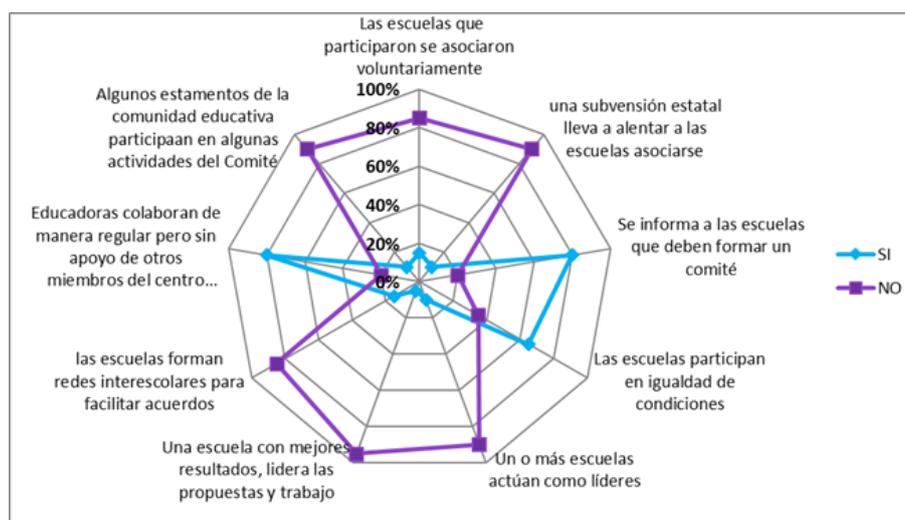


GRÁFICO 1  
Características de la Red Escolar del comité  
elaboración propia

### 3.2 Resultados Cualitativos

En cuanto a los resultados cualitativos desprendidos de las entrevistas, nos centraremos en las dimensiones más relevantes para este artículo.

#### 3.2.1 Desarrollo profesional docente y Comité

a) Apoyo agente externo: En los años en los cuales se desarrolló el comité, la figura de un agente externo que entregara un apoyo técnico pedagógico, y que estuviese ligado directamente a un plan institucionalizado por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), no estuvo demasiado presente ya que más bien su figura era esporádica, mediante la cual se entregaban directrices administrativas y/o informativas del trabajo que se debía realizar: No, eran puras educadoras, salvo que la información fuese distinta, o si quisieras organizar un acosa diferente invitábamos a alguien, pero eh la participación de gente externa era muy poca, a lo mejor la coordinadora del PIE cuando hablábamos también de entregar alguna estrategia de apoyo en ese aspecto" (Ent.1)

b) El comité y las necesidades profesionales: Según las entrevistadas y de acuerdo con lo anteriormente manifestado, las educadoras tenían momentos de las reuniones para manifestar sus problemáticas y/o necesidades en relación a los apoyos que requerían en su trabajo cotidiano: "Por ejemplo siempre en la reunión salía un tema (...) y decían "yo también tengo ese problema" o decía otra "o yo también cómo puedo hacerlo" y ahí, ese problema se pasaba a la otra reunión y tratábamos de resolverlo o llevar a algún especialista para resolverlo." (Ent. 3)

c) El saber práctico como apoyo docente: Uno de los aspectos más recurrentes durante el desarrollo de la entrevista fue la manifestación de la influencia del saber práctico en el aprendizaje de las docentes. Estas consideran que el intercambio de experiencias, positivas o negativas, las ayudaba a interiorizarse sobre el contexto donde trabajaban, como así mismo en estrategias que le pusiesen ayudar a mejorar su desempeño profesional: "en mi caso, en el colegio que estoy hay una que lleva mucho tiempo y que está por jubilar y ella siempre me, me ayuda a poder resolver algunos problemas, y, y, eso es súper importante, y es súper enriquecedor que, las demás compartan lo que han vivido antiguamente" (Ent. 3)

d) Aprendizaje docente situado, contextualizado y entre pares: Trabajar el Desarrollo Profesional Docente desde y en los propios contextos laborales resulta relevante no solo para la literatura citada, sino que también para las educadoras, las que manifiestan que una de las fortalezas del comité es precisamente el aprendizaje que esta modalidad les brinda "Siempre yo voy a creer que es mejor trabajar con una colega, que sabe lo que tú estás pasando en un colegio vulnerable y cómo poder, abordar estos problemas. Claramente cuando tú vas a un curso te vas, te, te enseñan a cómo hacerlo, pero ellos no están en tu contexto. Entonces es mejor, trabajar con gente que trabaja en tu comunidad, en que sabe cómo son tus niños, qué sabe que necesitan, entonces yo prefiero, y veo que uno, eh, se enriquece más cuando trabaja con la par" (Ent. 3).

### 3.2.2 Comité y continuidad

a) Asistencia al comité: Se establece de forma generalizada entre las educadoras, que una de las debilidades y/o problemáticas fundamentales de la experiencia vivida en el comité fueron las trabas o impedimentos que su jefe directo, el director del establecimiento les ponía para asistir a las reuniones planteadas: "Que no tengo con quién dejar en la sala", "cómo voy a dejar a los niños solos", "en ese momento no puede salir la educadora". Ese era el argumento de los directores de colegio. Se hizo un trabajo también con los directores de colegio porque, en la generalidad la educación Parvularia, está negada la visita de los directores de colegio, para ellos empieza todo esto con el primero básico. Entonces como que, invisibilizan un poco el NT1 y el NT2, eh, siendo que, finalmente son la parte fundamental, para toda la educación posterior. Entonces hubo que hacer un trabajo también con los directores" (Ent. 1)

### 3.2.3 Comité y TCD

a) Compartir metodologías y experiencias y su influencia en el aprendizaje docente: Un aspecto que viene a reforzar los resultados que arrojaron las encuestas, es esta idea del "compartir" como definición del TCD que desarrollaron las educadoras en las reuniones del comité: "Y si podemos ocupar una estrategia mejor que la está usando mi colega y me está aportando como hacerlo y lo puedo intentar yo. Sí, siempre fue así" (Ent. 1). Las entrevistadas consideran que una de las fortalezas del trabajo que realizaban con sus pares es el intercambio de experiencias, prácticas y/o estrategias que les permitía mejorar sus modelos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, lo que influía a su vez en su propio aprendizaje y su formación continua a partir de la experiencia desarrollada.

### 3.2.4 Comité y Red Escolar

a) La Red como articulación escolar: Se manifiesta sobre esta dimensión que el trabajo realizado en Red Escolar a través del comité tuvo un impacto positivo en torno a la idea de la articulación, y no solo relacionado con lo que están haciendo las escuelas de la comuna, sino que también como espacio donde pueden intercambiar información de los estudiantes que se desplazan de un establecimiento a otro: "si, totalmente y ayuda también porque hay una articulación, los niños de la comuna son como bien transistores, se van de una escuela a otra, cuando se sienten un poco intervenidos por los asistentes sociales, no sé, se van a otra escuela, entonces ahí uno podía comentar, o sea mira llegó un niño de tu escuela a mi escuela, y claro había una articulación, que de hecho yo siempre he pensado que debía existir también con los directores. Cuando un niño se va de una escuela a otra escuela municipal, debería tener un seguimiento porque somos un, un servicio local, y somos uno solo. Y eso de daba, se daba naturalmente, no sé si tan conscientemente, eh, pero era súper" (Ent. 2)

b) Impacto de la Red en el DPD: Existen diferentes áreas de crecimiento profesional que la Red ha aportado a las educadoras; se manifiesta que no solo aplica al conocimiento de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino que también a ámbitos de crecimiento personal de empoderamiento, reflexión profesional y discusión pedagógica: "Empoderamiento, traspaso de información, con conocimiento de otras experiencias, reafirmar el trabajo directo del Ministerio, y...y evaluar como lo estoy haciendo, esa evaluación de par a par que... darte cuenta que puedes mejorar, fortalece" (Ent. 2)

### 3.2.5 *Las otras dimensiones*

Uno de los aspectos que se ha planteado interesante en el estudio, es la utilización del momento de reunión para dar espacio al apoyo afectivo, una especie de contención emocional donde las educadoras se sentían escuchadas y acogidas en sus dilemas no profesionales. Resulta interesante porque pocas veces se manifiesta esta dimensión en los grupos de trabajo, y que se valore esta instancia nos habla del clima de confianza que, en un aspecto, lograban establecer entre ellas. Del mismo modo, la utilización algunos momentos del comité para la distensión social es uno de los rasgos que es bien valorado por las entrevistadas, puesto que les ayuda a generar otro tipo de filiación, que abre camino hacia la cooperación al identificarse y empatizar con el par con el cual trabajan. A pesar de esos momentos de distensión y de compartir socialmente, existe una dificultad mayor que impide del todo la consolidación del trabajo colaborativo, y es la caracterización unánime que realizan las tres entrevistadas en torno al aprendizaje, el compartir conocimiento y la colaboración. Se manifiesta que las educadoras más experimentadas, a diferencias de las más noveles, son las que se muestran menos participativas a la hora de compartir sus conocimientos, ya sea logrado desde la experiencia como de la formación profesional posterior. Entre las posibles causas que las educadoras perciben destacan dos que parecen interesantes de considerar, una relacionada con la idea de ser "la mejor", y la segunda en torno a las "inseguridades", ambas apuntando a la lógica de la competencia como factor subyacente.

## 4. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de la literatura citada podemos afirmar que la presencia de un agente externo que acompañe en la formación técnica y otorgue oportunidades de aprendizaje en innovación a las docentes resulta de gran relevancia (Cordingley, Bell, Rundell y Evans 2005; Martínez, 2011). ¿Cómo se puede potenciar el intercambio y construcción de experiencias si no lo guiamos adecuadamente hacia los fines de mejora del DPD y, por ende, en los resultados de los estudiantes? A pesar de lo declarado en las bases de funcionamiento en cuanto a la presencia de este apoyo técnico, su impronta fue escasa y poco relevante. No se tienen claras las causas de esta situación - lo que resultaría interesante de investigar-, pero coincide con esa falta de permanencia de los programas e inconsistencia de las políticas orientadas hacia los docentes (Martínez, 2011).

Por una parte, la experiencia estudiada resultó ser muy importante en el desarrollo del trabajo entre pares, debido a que la contextualización al entorno laboral donde se desempeñan es un elemento que otorga cohesión y disposición al trabajo por parte de las educadoras, lo que se ha ejemplificado en los trabajos pedagógicos elaborados y las reflexiones en torno a sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido resultó valorable la oportunidad de aprender de sus pares "de mayor experiencia" otras estrategias de aprendizaje. Frente a esto vemos el rol que adoptan las experiencias prácticas en la construcción de aprendizaje de las docentes, asumido por ellas - y los autores como Perrenoud - como un elemento primordial para enfrentarse a la cotidianidad laboral. Esto confirma lo que los investigadores (Ávalos, 2001; Marcelo, 2011 y Martínez, 2011) manifiestan en relación a la formación continua de los docentes bajo la lógica de la capacitación, donde demuestran el poco impacto de este enfoque y proponen que los dispositivos de trabajo sean diseñados y trabajados con los agentes participantes, lo que propicia su participación activa

y acorde el escenario donde se desempeñan. Como se ha mencionado, se visualiza en el desarrollo de los Comités de Educadoras, problemáticas relacionadas con las condiciones políticas manifiestas y que, debido a la inconsistencia, los escasos dispositivos de trabajo dispuestos y la poca accesibilidad a la información sobre qué política sustenta el programa, dificultan y afectan los resultados del trabajo realizado. La falta de monitoreo, de acompañamiento permanente en el proceso, de financiamiento, de seguimiento y evaluación de la experiencia vivida evidencia lo que los autores (Martínez, 2011; Calvo, 2014 y Vaillant, 2016b) ya habían manifestado: las políticas educativas que no cuenten con el apoyo político suficiente y muestren inconsistencia en su ejecución, poco impacto puede alcanzar en el aprendizaje docente.

Por otra parte, las dimensiones no consideradas en el diseño de la investigación y que surgen de los datos analizados tienen relación con el ámbito afectivo de las educadoras del comité. Esta dimensión va más allá de las relaciones interpersonales en pos de un objetivo pedagógico o establecido desde el ámbito técnico, alude a la emocionalidad, contención y cotidianidad. En este sentido las educadoras se apoyaban más allá de lo estrictamente laboral, por lo cual se trata de un elemento destacado en la experiencia realizada. Este hallazgo hace repensar el DPD más allá de lo "técnico" e incluso refiere a un tema estudiado por otras disciplinas relacionadas con la naturaleza del trabajo (Dejours, 2009). Según el autor, en todo tipo de trabajo debe existir una condicionante más compleja que trascienda la prescripción misma, y esta es la cooperación entre los individuos para que se lleve a cabo el trabajo propuesto. En este sentido

La cooperación no se trata de coordinaciones lógicas, sino que aborda la voluntad de las personas, las cuales se unen para trabajar juntas y superar colectivamente las contradicciones generadas por la organización del trabajo prescrita (Dejours, 2009, p.43).

Un elemento importante y necesario en relación a la cooperación entre los trabajadores es la confianza, ya sea esta entre pares, con jefes o directivos, puesto que la confianza es esencial para que se produzca el trabajo, la que, a juicio del autor, se muestra normalmente frágil o inexistente en la organización.

Este hallazgo nos invita a pensar las condiciones políticas que se tienen que dar para el Desarrollo Profesional Docente, puesto que por un lado tenemos este apoyo mutuo que trasciende lo técnico, y por otro, sustentado en otro hallazgo, la desconfianza que tenían las educadoras con más años de experiencia en compartir o aportar con sus conocimientos, que resulta ser además una condición primordial entre los colaboradores de una red (Muijs, Aiscow, Chapman y West, 2011). Esto nos deja de alguna forma en una paradoja, que es difícil dilucidar por el alcance de esta investigación. En este sentido es relevante entonces, profundizar en los aspectos emocionales-relacionales de los docentes más allá del ámbito estrictamente técnico, y su relación con su labor misma. Es necesario seguir investigando en torno a las relaciones de confianza, emocionalidad y desarrollo del trabajo docente en contextos de desarrollo profesional y trabajo colaborativo.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por CONICYT PFCHA/ Magister en el extranjero para profesionales de la educación BECAS CHILE/2016– 77170214

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. (1999). Desarrollo Docente en el Contexto de la Institución Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. En Pearlman, M. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño*. Preal.
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En UNESCO (2001). *Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, 2(2), 77–99.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO Santiago. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. París: UNESCO.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell B. & Evans D. (2005). The Impact of Collaborative Continuing Professional Development (CPD) on Classroom Teaching and Learning. How Do Collaborative and Sustained CPD and Sustained but not Collaborative CPD Affect Teaching and Learning? In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Chapman, C., Muijs, D., Sammons, P., Armstrong, P. y Collins, A. (2009). *The impact of federations on student outcomes*. National College for School Leadership, Nottingham, UK
- Chong, W. y Kong, C. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), pp. 263-283. DOI: 10.1080/00220973.2011.596854
- Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.
- Duffy, G. (2014). *Evaluating collaborative effectiveness in schools: A working paper*. Belfast: Queens University Belfast.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), pp.135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 119-127. Madrid: Fundación Santillana
- Martínez, A. (2011). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (ed.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. pp. 79-88. Madrid: Fundación Santillana
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). Collaboration and Networking in Education. [Versión electrónica de SpringerLink]. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Muijs, D. y Rymyasteva, N. (2014). Coopetition in education: collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1-18.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes, una mirada histórica en Chile*. Documento PIIE. Recuperado de <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Oliveira, D. (2011). Modelos y estrategia de desarrollo profesional y la mejora de la escuela. En Vélaz C. y Vaillant, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (99-108). Madrid: Fundación Santillana
- OREAL/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos N° 50*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de [www.preal.org/publicacion.asp](http://www.preal.org/publicacion.asp)
- Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf>
- Vaillant, D. (2016a). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5, 5–21. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>

Vaillant, D. (2016b). Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 3-13. XXI (60) 7. Recuperado de [http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia\\_60.pdf](http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf)

CC BY-ND