

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 16, ENERO-JUNIO 2026, PP. 1-30

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1875-5770>

ISSN 24525014

PROFESIONALIDAD DOCENTE EN ESCENARIOS DE TRANSFORMACIÓN: ESTUDIO DE CASO CON CRÍTICA ARTÍSTICA, GENOGRAMA Y TRIZ

TEACHER PROFESSIONALISM IN TRANSFORMATION SCENARIOS: A CASE STUDY USING ARTISTIC CRITICISM, GENOGRAM, AND TRIZ

Eduardo Muñoz Riquelme

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile

Auristela Hormazábal Soto

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile

Resumen

En el contexto de recuperación pospandemia y consolidación de un nuevo paradigma educativo, este artículo presenta un diagnóstico de los estilos de profesionalidad docente en una realidad escolar chilena y propone orientaciones para su fortalecimiento en escenarios de transformación. Se adoptó el enfoque indagativo de la crítica artística de Eisner, integrando el uso de genogramas como estrategia visual para representar dinámicas profesionales de colaboración, reflexión investigativa

y aprendizaje docente continuo, inspirándose en lógicas de innovación sistemática para estructurar recomendaciones basadas en patrones de creatividad e inventiva. El diseño fue exploratorio-descriptivo, de corte transversal, con base deductiva y análisis comparativo constante. Se aplicó una encuesta semiestructurada a cinco docentes seleccionados por conveniencia, utilizando aproximación narrativa para interpretar percepciones, experiencias y estilos profesionales desde una visión contextualizada. Los resultados revelan una profesionalidad fragmentada, caracterizada por colaboración informal; baja orientación investigativa y aprendizaje continuo desvinculado de necesidades profesionales o realidades del aula; bajo nivel de estructuración en iniciativas de articulación curricular e innovación; y predominancia de enseñanza tradicional. Se identifican desafíos de reconocimiento profesional, profundización reflexiva y revitalización de una profesionalidad situada, crítica y genuinamente colaborativa, orientada al mejoramiento integral del aprendizaje, la justicia educativa y la sustentabilidad.

Palabras clave: colaboración docente, desarrollo profesional docente, enseñanza reflexiva, innovación educativa, profesionalidad docente.

ABSTRACT

In the context of post-pandemic recovery and the consolidation of a new educational paradigm, this article presents a diagnostic assessment aimed at characterizing teacher professionalism styles in a Chilean school setting and proposing guidelines for their strengthening in transformative scenarios. The study adopted Eisner's artistic criticism approach, incorporating genograms as a visual strategy to represent professional dynamics related to collaboration, investigative reflection, and continuous teacher learning. It also drew on systematic innovation logic to structure recommendations based on patterns of creativity and inventiveness. The design was exploratory-descriptive, cross-sectional, with a deductive foundation and constant comparative analysis. A semi-structured survey was applied to five purposively selected teachers, using a narrative approach to interpret their perceptions, experiences, and professional styles from a contextualized perspective. The results reveal a fragmented sense of professionalism, characterized by informal collaboration, low investigative orientation, and continuous

learning disconnected from professional needs or classroom realities. The findings also indicate a low level of structure in curricular articulation and innovation initiatives, along with a predominance of traditional teaching approaches. The study highlights key challenges in professional recognition, critical reflection, and the revitalization of a situated, critical, and genuinely collaborative professionalism aimed at comprehensive learning improvement, educational justice, and sustainability.

Keywords: educational innovation; reflective teaching; teacher collaboration; teacher professionalism; teacher professional development

En un contexto de urgencia por recuperación de aprendizajes y consenso global en torno a una educación orientada a la equidad, inclusividad y el compromiso socioambiental (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [Unesco], 2024b y 2024c); en Chile, la Política de Reactivación Integral busca consolidar un nuevo paradigma de transformación estructural, centrado en la justicia educativa y los desafíos actuales (Bellei & Contreras, 2024).

Ante la incertidumbre y complejidad del entorno (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2024b), el bienestar ha sido declarado prioridad y el aprendizaje puesto en el centro (Hargreaves, 2022; Unesco, 2024b), definiendo un enfoque de mejoramiento educativo integral que garantice trayectorias formativas inclusivas, pertinentes y basadas en innovación, integración y colaboración interdisciplinaria (Ministerio de Educación [Mineduc], 2024a y 2024b).

Los enfoques para lograr el cambio de paradigma se han organizado en torno a cuatro claves: 1) garantía del derecho a la educación; 2) valoración del rol transformador e innovador del profesorado; 3) evaluación orientada a la formación, retroalimentación y toma de decisiones; 4) direccionamiento hacia un currículum (C.) flexible y contextualizado (Mineduc, 2022). Esta visión de transformación impacta la gestión curricular, la convivencia y las prácticas pedagógicas, definiendo en la profesionalidad docente uno de sus principios orientadores (Mineduc, 2023).

Este paradigma emergente invita a reorientar la enseñanza hacia una praxis humanizadora (Kemmis, 2024) que empodere al estudiantado en la búsqueda de soluciones ante los desafíos actuales (Fullan et al., 2024), en pleno desarrollo de sus competencias socioemocionales, cognitivas y digitales (Hargreaves, 2022).

La pandemia evidenció la gravitancia que tiene el profesorado para impulsar los cambios t que requiere la educación (Castillo, 2025), siendo el factor intraescuela el de mayor significancia en el logro estudiantil, remarcando la importancia de expandir el «capital profesional» docente en sus múltiples dimensiones (Hargreaves, 2021). Surge como imperativo impulsar procesos de reflexión, autonomía y colaboratividad (Carrasco-Aguilar et al., 2023), con base en la propia práctica educativa como fuente de crecimiento profesional (González, 2024). Se debe promover la innovación pedagógica y la adopción de estrategias contextualizadas y permanentes de desarrollo profesional (Stevens et al., 2024), que favorezcan los aprendizajes de calidad y las metas de sostenibilidad y ciudadanía mundial (Unesco, 2024a).

Sin embargo, la literatura advierte sobre múltiples barreras que afectan la profesionalización de los equipos pedagógicos (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Castillo, 2025; Hayes et al., 2024; Hudson, 2024; Kennedy & Stevenson, 2023; Pinheiro & Alves, 2024; OCDE, 2024b; Unesco, 2024c), algunas de ellas devenidas en sesgos y dificultades crónicas (Organización Internacional para el Trabajo [OIT, 2024]), afectando los ejes de recuperación y mejoramiento de la calidad (Mineduc 2024a y 2024b). Esto se agrava aún más frente a los descensos sostenidos en los aprendizajes fundamentales que se revelan en las evaluaciones internacionales a gran escala (Unesco, 2024b).

Pese al escenario adverso, se distinguen experiencias internacionales exitosas, tales como las de:

- Finlandia: aprendizaje profesional situado en las escuelas, compartiendo prácticas efectivas y reflexionando sobre desafíos pedagógicos. El impacto ha sido significativo en la calidad educativa y los resultados estudiantiles (OCDE, 2024a).
- Perú: perfeccionamiento sistemático durante un año basado en metodologías activo-colaborativas que posibilitó incorporar en el aula prácticas innovadoras, adaptación de ambientes de aprendizaje, y enfoques de acompañamiento. Mejoraron

los resultados y se generó crecimiento personal y profesional (OCDE, 2024b).

- Canadá: red de 41 escuelas para innovar en aula a través del juego. Se desplegaron escenarios de juego, tales como edificios de impresión tridimensional con robots disfrazados que transitaban portando textos narrativos para representar historias. El aprendizaje se volvió más divertido, afectivo e inclusivo y el profesorado manifestó haber recuperado la alegría por aprender y experimentar el cambio. Se mejoró la interacción, el sentido de pertenencia y curiosidad profesional, el compromiso, la motivación, la autonomía, la confianza y la renovación de la vocación (Hargreaves & Jones, 2024).

Conceptualización de la profesionalidad docente

Con la finalidad de aproximarse a una base conceptual para el análisis, la profesionalidad docente se puede entender como la convergencia de procesos colaborativos y sostenidos de reflexión, retroalimentación crítica y aprendizaje compartido (Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024; Pinheiro & Alves, 2024), situados y permanentes (Pei et al., 2025), multideterminados y entrelazados con características y perspectivas personales (Vedder-Weiss et al., 2025).

Estos procesos de profesionalización se favorecen en entornos sistemáticos de innovación, transformando las prácticas de enseñanza y los resultados estudiantiles (Hendriksen et al., 2024; Stevens et al., 2024). Frente al potencial de experimentación pedagógica que ha emergido en la pospandemia (Azorín & Fullan, 2022), la literatura ha identificado diversos aspectos que contribuyen a revitalizar el ejercicio de la enseñanza, entre los cuales destacan tres factores clave para innovar en el profesionalismo docente (Mezza, 2022). Si bien se presentan a continuación, como categorías conceptuales separadas, es importante señalar que en la práctica convergen de manera interdependiente, impactándose mutuamente (Francisco et al., 2024).

Colaboratividad

Esta dimensión puede ser entendida a partir de la naturaleza relacional de la enseñanza (Hargreaves, 2021), vinculada a procesos

de construcción, personal y compartida, de ideas y prácticas que permiten marcar diferencias significativas y profundas en la vida del estudiantado (Fullan et al., 2024). Se traduce en formas de interactuar, crear vínculos, difundir ideas y consolidar un sentido de propósito común (Hargreaves, 2025), influyendo en los resultados estudiantiles, en el desarrollo de resiliencia (Hargreaves, 2021), en la satisfacción laboral, la motivación y el bienestar (Vanlommel et al., 2025), así como en las formas en que el profesorado aprende profesionalmente y cómo logra traducirlo en sus prácticas de enseñanza (Hayes et al., 2024).

El nuevo paradigma centrado en quien aprende ha hecho que la capacidad colectiva sea esencial, situando la colaboración docente como eje fundamental de una acción pedagógica innovativa y transformadora (Azorín & Fullan, 2022). Confianza y relacionamiento son condiciones necesarias para un cambio sustentable (Vanlommel et al., 2025), como también lograr equilibrio dinámico entre una «autonomía conectada» y las condiciones estructurales que sostienen la transformación (Fullan et al., 2022).

La confianza sin estructura genera «colaboración informal», dependiente de la motivación (Zhang, 2023); exceso de organización «arriba-abajo» genera «colegialidad artificial» (Vedder-Wleiss et al., 2025) o “burocrática” (Peña-Trapero & Serván-Núñez, 2024, p.14), limitando el involucramiento y la autodeterminación. Al promover una base sistémica para el diálogo reflexivo e innovación conjunta (Hudson, 2024), fomentando la confianza y la conexión interpersonal (Fullan et al., 2024; Kemmis, 2024) con apertura para asumir riesgos y cometer errores (Zhang, 2023), emerge el «profesionalismo colaborativo» (OIT, 2024). Se activa así la mejora a través del aprendizaje y retroalimentación profesional, explorando estratégica y estructuradamente la colaboración profunda y significativa (Hargreaves, 2025).

Este «estadio» alude a un foco de autonomía, cooperación y ética profesional (Hudson, 2024), promoviendo dinámicas de interacción reflexivo-colaborativa y toma de decisiones compartida para mejorar el involucramiento, el aprendizaje y el bienestar docente (Hargreaves & Jones, 2024). El ciclo *Lesson study* (Hayes et al., 2024; Peña-Trapero & Serván-Núñez, 2024), la herramienta de diálogo investigativo “*Ambition loops*” (OCDE, 2024a, p. 18), iniciativas “team-based” (Pei et al., 2025), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

o las redes colaborativas (Hargreaves, 2022 y 2025), son prácticas que reflejan este enfoque.

Aprendizaje profesional continuo

Esta categoría enfatiza como factor fundamental la pertinencia con las necesidades formativas docentes y la realidad de sus estudiantes (Kaban et al., 2024). Integra el conocimiento pedagógico formal e informal (Carrasco-Aguilar et al., 2023) e involucra aspectos profesionales y factores personales (Vedder-Weiss et al., 2025), orientando el aprendizaje continuo hacia un enfoque contextualizado que favorece cambios sostenibles en la práctica (Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024) y trayectorias de profesionalización situada y «a la medida» (Unesco, 2024c).

Se pueden señalar programas, talleres, actividades regulares de perfeccionamiento o autoaprendizaje (Stevens et al., 2024), como también los procesos continuos y respaldados de autorreflexión profesional (Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024), participación en CPA (Hudson, 2024; Pinheiro & Alves, 2024), entre otros.

Compromiso investigativo

Este aspecto es gravitante para la renovación docente (Pei et al., 2025) y se refiere a procesos de reflexión e indagación profunda sobre la propia enseñanza (Kemmis, 2024) que abren espacios para sistematizar el uso formativo de la evaluación y el enfoque en evidencias para la toma de decisiones (Hinojosa-Torres et al., 2025). Permite explorar alternativas graduales de integración disciplinar para brindar mayor sentido y flexibilidad al C., conectando el aprendizaje con problemáticas reales que fomentan la innovación pedagógica, atendiendo la creciente diversidad en el aula (Hayes et al., 2024) y transformando la propia práctica en fuente de desarrollo profesional (Vedder-Weiss et al., 2025).

Estos procesos se expanden en espacios dinámicos de cohesión relacional (Fullan et al., 2022), impulsando culturas de mejora continua e innovación sistemática, comprometidas con el bienestar y aprendizaje en todos los niveles (Pei et al., 2025), en virtud de los contextos de aula y las realidades diversas del estudiantado (Hargreaves & Jones, 2024).

Foco del diagnóstico

En este contexto, resulta razonable preguntarse si los centros escolares están siendo conscientes de la oportunidad sin precedentes que tienen para movilizar a las comunidades hacia una educación transformadora que avance hacia la sustentabilidad. ¿Se está orientando el ejercicio docente hacia la indagación y el perfeccionamiento en la propia práctica?, ¿qué estilos de profesionalidad se revelan en la enseñanza al inicio del segundo cuarto de siglo?

Estas interrogantes han sido consideradas por un establecimiento educacional (EE) subvencionado chileno, orientado a la formación integral, inclusiva y de calidad de estudiantes con alta vulnerabilidad y concentración prioritaria, que ha experimentado descensos significativos de aprendizaje y disminución de matrícula; debiendo reestructurar funciones docentes para apoyar labores administrativas, impactando factores personales, capacidades y procesos para el mejoramiento de las prácticas y resultados (Castillo, 2025).

Es así como se ha planteado este diagnóstico del estado de profesionalidad docente en el segundo ciclo básico de dicho EE, identificando desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de su rol transformador (Hendriksen et al., 2024) y el reconocimiento del estatus, la dignidad y el criterio profesional para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas (OIT, 2024).

Con la finalidad de propiciar una aproximación holística y creativa frente a la multiplicidad de dimensiones, factores, criticidades e interrelaciones que se perciben, se ha adoptado el modelo de la crítica educativa de base artística (García, 2024), explorando una estrategia de síntesis e interpretación visual, basada en el genograma, que se orientará a visualizar patrones predominantes en las prácticas de enseñanza (Joseph et al., 2023), favoreciendo la comprensión sistémica.

A continuación, se presentan los objetivos de diagnóstico:

- 1) Caracterizar la profesionalidad docente en el segundo ciclo básico de un establecimiento educacional particular subvencionado y gratuito en Chile, identificando estilos de colaboración, aprendizaje profesional y prácticas pedagógicas, mediante el genograma como estrategia de análisis en el marco de la crítica artística.

- 2) Determinar los principales desafíos para la profesionalización docente en el segundo ciclo básico de un establecimiento subvencionado en Chile, de acuerdo con los ejes de recuperación educativa, las políticas de desarrollo sostenible y las prácticas pedagógicas identificadas, con miras al mejoramiento integral de los resultados.

Método

El fundamento evaluativo se desarrolló a partir del modelo de base artística de Eisner, centrado en el conocimiento educativo, el valor y la mejora (García, 2024). Se estructuró en fases descriptivo-interpretativa (Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez, 2023), valorativa y temática; enfatizando aproximación holística, pluralidad metodológica y correspondencia con el enfoque CIPP (*Context, Input, Process, Product* [Demirtaş & Gündoğdu 2024]), cuyo marco conceptual es congruente con los utilizados por organismos internacionales (Unesco, 2024a).

Se adoptó un diseño metodológico de naturaleza exploratoria y descriptiva (González, 2024), carácter transversal y lógica deductiva, basado en el método comparativo constante (Puebla & Ángel-Alvarado, 2024). Para recolectar datos se empleó encuesta semiestructurada (Poblete-Christie et al., 2025), lo que brindó flexibilidad, permitiendo indagar en aspectos emergentes, según las respuestas de cada docente entrevistado (Álamos-Gómez et al., 2023). Se utilizó perspectiva narrativa orientada a la comprensión de percepciones, motivaciones, estilos, prácticas, experiencias, intereses y focos (Tabla 1), proporcionando una visión contextualizada de la realidad profesional dentro del EE (Carrasco-Aguilar et al., 2023).

Tabla 1

Encuesta aplicada

Ámbito	Pregunta
Visión del rol docente	En sus palabras, ¿qué rol le corresponde al profesorado en el contexto actual?
Reflexión docente	¿Cómo reflexiona sobre su propia práctica docente y qué métodos utiliza para la mejora continua?
Formación profesional	Describa experiencia(s) de perfeccionamiento reciente y cómo ha(n) influido en su enseñanza.

Colaboración docente	¿Cómo se fomenta la colaboración entre colegas o qué espacios o instancias existen para compartir desafíos, experiencias, hacer equipo, abordar trabajo colaborativo?
Fomento de habilidades de pensamiento	¿Cómo fomenta el pensamiento crítico, la creatividad o la innovación (CCI) entre sus estudiantes?

Participaron cinco docentes en jornada única (Tabla 2), en sesiones individuales de 30 minutos. La muestra se definió homogénea, acotada y seleccionada «por conveniencia» (Álamos-Gómez et al., 2023; Castillo, 2025), considerando criterios de disponibilidad y titulación pedagógica. Además, el segundo ciclo agrupa los cursos evaluados en las pruebas nacionales de calidad 2022-2023 y constituye el tramo formativo final del EE.

Tabla 2

Caracterización general de participantes

Informante (IN.)	Género	Años experiencia
IN.1	M	10
IN.2	M	8
IN.3	M	12
IN.4	F	14
IN.5	F	19

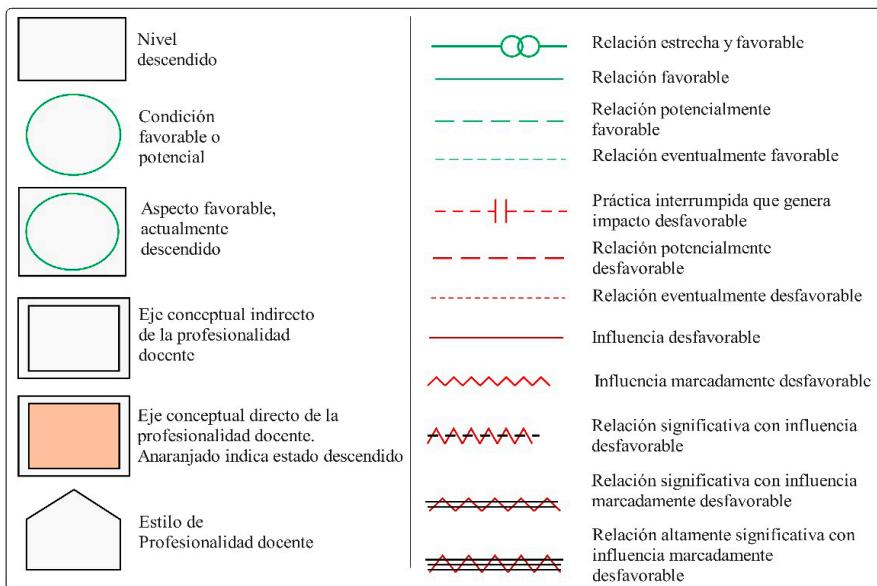
Nota. Género clasificado en Masculino (M) y Femenino (F). «IN.» código identificación participante entrevista.

Las citas de entrevistas conservaron referencias a sustantivos masculinos, libres de menoscabo de género. El procesamiento permitió identificar patrones de contenido a través de un proceso iterativo de condensación (Álamos-Gómez et al., 2023) y codificación abierta, que dio lugar a temas nuevos o concurrentes; reagrupando y relacionando datos axial y selectivamente según su sentido e interpretación, posibilitando el surgimiento emergente (Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez, 2023) de categorías que revelaron estilos docentes predominantes (Tabla 3). La consistencia en la codificación se estableció mediante saturación temática (Miles et al., 2020).

Tabla 3
Categorías y códigos de análisis

Categorías	Códigos	Citas
Estilos de colaboración docente	Condiciones favorables para la colaboración docente	10
	Coordinación docente	12
	Experiencias colaborativas exitosas anteriores	6
	Espacios de reflexión colectiva	10
Aprendizaje docente	Aprendizaje en la práctica	14
	Intereses profesionales	5
	Formación continua	4
Práctica curricular y pedagógica	Percepción del rol docente	17
	Enfoque pedagógico	18
	Reflexión docente	24
	Prácticas de integración curricular	12
	Desarrollo del pensamiento CCI en estudiantes	17
	Potencial evaluación formativa	21

La estrategia interpretativa se basó en el genograma, que, en un sentido general, consiste en una herramienta narrativa flexible para representar características o entornos de influencia, utilizada normalmente en contextos clínico-asistenciales, cuya evolución ha posibilitado aplicaciones a la educación (Joseph et al., 2023). A partir del análisis de citas de entrevistas, se elaboraron tres genogramas de influencias sobre la profesionalidad docente en el EE, iluminando desafíos y oportunidades en las prácticas de enseñanza. Se utilizó la simbología de la Figura 1; los diagramas fueron generados utilizando EdrawMax 14.1.5.

*Figura 1**Simbología genogramas*

Nota. Conjunto de elementos gráficos utilizados en los genogramas elaborados.

El análisis de desafíos y recomendaciones se realizó bajo una lógica de innovación sistemática, inspirada en la Teoría de Solución inventiva de problemas (TRIZ [Nikulin et al., 2024]), lo que permitió estructurar las recomendaciones con base en patrones de análisis creativo-sistemático.

Resultados

Descripción-interpretación

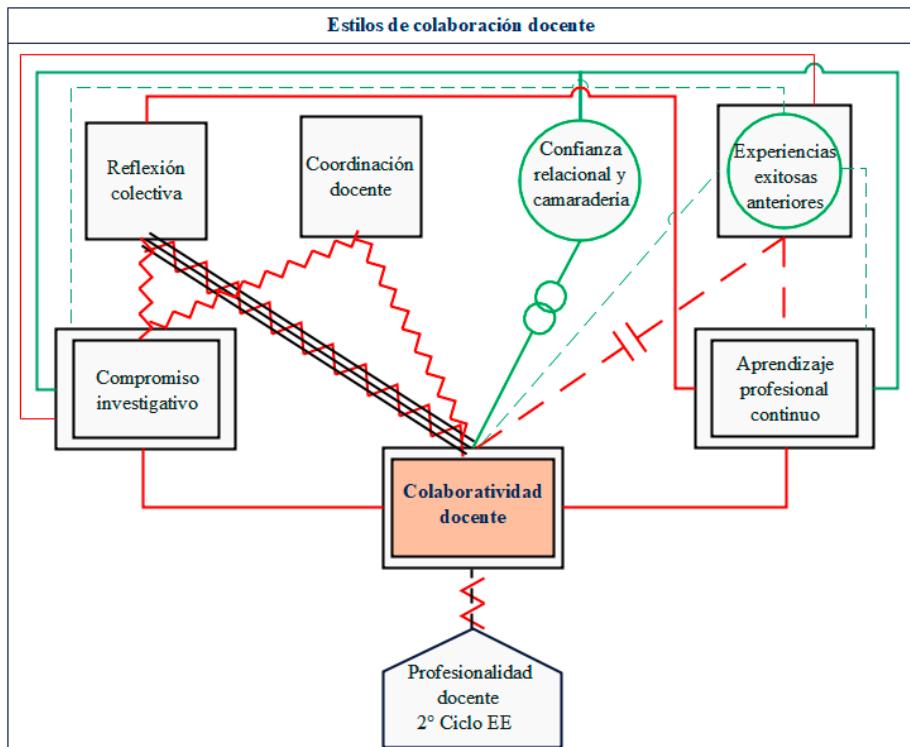
A partir del análisis de entrevistas y según los ejes conceptuales de la profesionalidad docente (Mezza, 2022), se identificaron hallazgos relevantes en torno a las tres categorías de análisis definidas en el método. Las fases descriptivo-interpretativa de la crítica artística fueron agrupadas, favoreciendo fluidez e integración en la presentación de la información.

Estilos de colaboración docente

El análisis en esta categoría se abordó a partir de cuatro códigos temáticos: *prácticas de reflexión colectiva*, *coordinación docente*, *clima relacional* y *experiencias exitosas anteriores*. A partir de un genograma de tres niveles (Figura 2), se buscó representar el tipo de relación o influencia que ejercen los códigos sobre la profesionalidad y sus dimensiones conceptuales (Mezza, 2022), reconociendo la presencia e intensidad de aspectos facilitadores o constrictores (Joseph et al., 2023) en el equipo entrevistado o el entorno escolar.

Figura 2

Genograma Estilos de colaboración docente



Nota. Genograma de tres niveles: códigos de la categoría *estilos de colaboración docente* (superior), *dimensiones conceptuales para innovar en el profesionalismo* (Mezza, 2022 [intermedio]) y *profesionalidad actual* (inferior).

El profesorado valoró las instancias de trabajo conjunto, destacando un clima relacional positivo en el equipo: “Tenemos acá un muy buen grupo de profesores (sic)” (IN.3); “(...) buena cohesión (...) trabajamos sobre el valor de la confianza” (IN.4). Sin embargo, las prácticas colaborativas predominantes fueron irregulares, remitidas a conversaciones informales, coordinaciones específicas frente a eventos puntuales o instancias esporádicas de reunión: “(...) cuando tenemos tiempo de conversar con mis colegas (...) cuando hay jornadas” (IN.4); “Compartimos ideas (...) son puntuales; por ejemplo (...) eventos” (IN.1).

Asimismo, experiencias previas de colaboración estructurada y de alto impacto, como ocurrió con el equipo de Lenguaje, dejaron de formar parte de la organización escolar, acotando instancias de reflexión colectiva e intercambio de experiencias pedagógicas: “(...) trabajamos muy bien, generamos un plan a nivel colegio” (IN.2); “Ahora no tenemos (...) horas” (IN.5).

Los testimonios revelaron estilos informales de coordinación y colaboración docente, remitidos a instancias puntuales o motivaciones individuales (Zhang, 2023), cuyo impacto desfavorable se acentúa en la reflexión colectiva, dada su irregularidad y baja sistematicidad. Estas características tienden a limitar el potencial de innovación y transformación (Azorín & Fullan, 2022); no obstante, la existencia de un clima de confianza y camaradería constituye un facilitador importante para emprender procesos de mejora sustentables, favoreciendo la consolidación de espacios sistemáticos de indagación colaborativa y situada (Kemmis, 2024), y fomentando una cultura de aprendizaje y toma de decisiones compartida (Hargreaves, 2021).

Aprendizaje docente

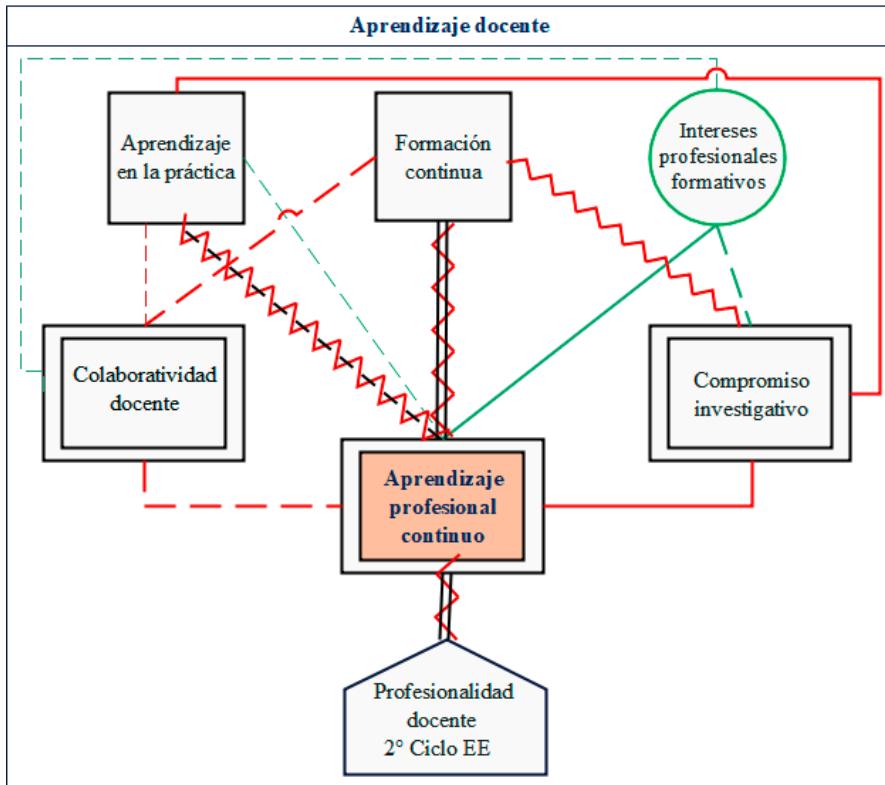
Para esta categoría se consideraron tres códigos temáticos: *aprendizaje en la práctica, formación continua e intereses profesionales de perfeccionamiento*. La totalidad del profesorado identificó experiencias de aprendizaje docente en la práctica cotidiana, destacando un caso de desarrollo de conocimiento pedagógico reflexivo, autodeterminado y situado: “He mejorado mucho en el proceso de evaluación, con lo formativo me he tenido que especializar (...), arrastro esa falencia y ahora la he podido suplir (...) con las rúbricas, mejorándolas” (IN.2). Sin embargo, predominaron alusiones

a iniciativas aisladas, poco sistemáticas o con bajo impacto en la mejora: “(...) uno todos los días va aprendiendo” (IN.1); “El trabajo en el área de Convivencia escolar (...) también con apoderados” (IN.4); “El trato con los más grandes” (IN.5); “(...) una situación desafiante con un convenio” (IN.3).

Se detectaron variados intereses profesionales de perfeccionamiento, como evaluación, contención emocional, orientación y gestión directiva; este último originado en labores de apoyo administrativo con escaso potencial de transferencia al aula: “(...) ha sido un aprendizaje este año estar ayudándoles a los directivos con las plataformas, ver el tema de los bienios” (IN.1). Las actividades de formación continua se revelaron obligatorias y discretas, de naturaleza administrativa o legal, distanciadas de los propios intereses: “Resolución de conflictos, primeros auxilios, charlas del SAPU [Servicio de Atención Primaria de Urgencia]” (IN.3).

La existencia de intereses de perfeccionamiento continuo enfatiza la importancia de enfocarse en alternativas de mayor amplitud (Francisco et al., 2024) y estructuración, favoreciendo el crecimiento personal y profesional orgánico (López-Cassà & Bisquerra Alzina, 2024), mediante procesos de aprendizaje permanente y situado (Unesco, 2024c). Ello permite innovar, adaptarse a las evoluciones tecnológicas y sociales e inspirar al estudiantado (Kaban et al., 2024), involucrándolo como agente de cambio ante un mundo desafiante y de complejidad creciente (Fullan et al., 2024). A continuación, en la Figura 3, se muestra el genograma de representación en tres niveles, de las relaciones o influencias sobre la profesionalidad docente en el profesorado entrevistado.

Figura 3
Genograma Aprendizaje docente



Nota. Genograma de tres niveles a partir de los códigos de Aprendizaje docente.

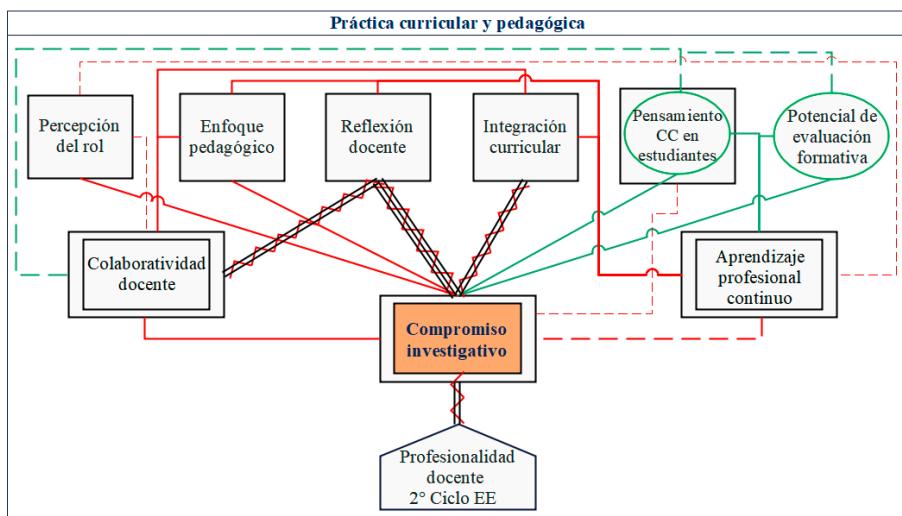
Se visualiza estancamiento y baja relevancia en el aprendizaje profesional del profesorado, revelando desconexión con las realidades de aula e intereses profesionales, y ausencia de enfoque estratégico y participativo en la definición de trayectorias de desarrollo docente. Este estilo formativo valora el cumplimiento y el *statu quo* por sobre la transformación (Kennedy & Stevenson, 2023), genera resistencia y bajo impacto en la práctica (Hudson, 2024), afectando la profesionalización (Hargreaves, 2021).

Práctica curricular-pedagógica

Para esta categoría se elaboró el genograma (Figura 4) considerando seis códigos temáticos: *percepción del rol docente, enfoque pedagógico, reflexión docente, integración curricular, fomento del pensamiento crítico y creatividad (CC) en estudiantes y potencial de evaluación formativa*.

Figura 4.

Genograma Práctica curricular y pedagógica



Nota. Genograma de tres niveles para los códigos de la tercera categoría de análisis.

El profesorado manifestó alto compromiso vocacional, enfatizando dimensiones socioafectivas: “(...) Cumplimos un doble rol (...) motivador (...) aconsejarlos (...) nos ven como papás” (IN.1); “Somos formadores, fomentamos (...) valores.” (IN.3). La metodología de aula se identificó con enfoque tradicional, expositivo: “Están acostumbrados a que el profe [sic] les hable” (IN.2). En casos puntuales señalaron lo que esperan del estudiantado: “Que comprenda y entienda” (IN.4); “(...) que formule sus interpretaciones (...) que lo lleven a su realidad” (IN.2).

La reflexión docente se develó reactiva y sujeta a iniciativa individual o instancias puntuales, como conflictos en el aula o al finalizar el año: “(...) está todos los días, no hay una reflexión formalizada” (IN.1); “(...) cuando ya no están los estudiantes” (IN.2). “(...) a raíz del incidente

que pasó...” (IN.5). Los focos de reflexividad estuvieron puestos sobre “(...) lo que estamos haciendo, cómo y por qué se está haciendo” (IN.1); “(...) ¿qué me resultó (...) se puede esperar más?” (IN.2); “(...) los niños [sic] (...) cómo llegar a ellos” (IN.3).

En lo curricular se identificaron intencionalidades favorables hacia la articulación de aprendizajes, aunque abordadas con bajo nivel de estructuración: “(...) ver por lo menos en Lenguaje, Matemática, cómo podemos incluir las cosas (...) es importante que haya articulación en algunas asignaturas” (IN.1). Además, se reconocieron acciones que promueven el pensamiento CC en el alumnado, tales como observación de cualidades, interpretación de fragmentos literarios, entre otras: “(...) mucho debate, casos (...) el invento de una noticia” (IN.5); “(...) parto por el concepto sin decirles más nada y de ahí (...) que se formulen preguntas” (IN.2).

Se advierte una interpretación rígida del C. y una limitada participación en procesos de contextualización y definición de trayectorias estudiantiles (Mineduc, 2023), revelando prácticas reflexivas superficiales o poco sistemáticas que limitan el potencial de mejoramiento educativo y desarrollo docente (Vedder-Weiss et al., 2025). En definitiva, se observa una comprensión parcial del profesorado como eje de transformación (López-Cassà & Bisquerra Alzina, 2024), debilitando la confianza en el criterio profesional, la participación en la toma de decisiones e impactando negativamente en la profesionalidad (Hargreaves, 2021).

No obstante, las diversas alternativas metodológicas destinadas a fomentar el pensamiento CC, aunque carecen mayoritariamente de diseños estructurados, revelan potencial para sistematizar evaluación formativa (Hargreaves, 2022) y posicionar el aprendizaje al centro (Azorín & Fullan, 2022), enfatizando el desafío de transitar hacia una enseñanza reflexivo-indagativa basada en evidencias (Peña-Trapero & Serván-Núñez, 2024), que respalda procesos de reflexión crítica «en» y «sobre» la práctica (Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024), favoreciendo el cambio educativo a través de una acción innovadora en el aula y contribuyendo a la profesionalización docente (Hendriksen et al., 2024).

Valoración

En esta fase se consolida el proceso indagativo que subyace al modelo evaluativo, a través de la apreciación epistémica del valor y significado del «objeto» observado (Demirtaş & Gündoğdu, 2024). Lo anterior se sustenta en las consideraciones del análisis descriptivo-interpretativo, fomentando sentido de aprendizaje y mejora en torno a las cinco dimensiones del conocimiento educativo de Eisner: *intencionalidad-organización-C.-pedagogía-evaluación* (García, 2024), las cuales resultan congruentes con las cinco áreas de mejoramiento escolar abordadas en distintos diseños colaborativos en el mundo (Zhang, 2023).

Ante el primer objetivo del diagnóstico, fue posible caracterizar un estado fragmentado de profesionalidad docente, con estilos informales de colaboración e integración; aprendizaje profesional irregular o de baja pertinencia; enfoques de enseñanza tradicionales con escasa orientación indagativa; prácticas reflexivas superficiales; y participación tangencial en decisiones pedagógico-curriculares.

Esta condición limita la capacidad docente para transitar hacia un nuevo paradigma (Azorín & Fullan, 2022; Bellei & Contreras, 2024) que permita garantizar pertinencia, inclusión e innovación como respuesta a la creciente heterogeneidad estudiantil (Mineduc, 2024b); invitando a la convergencia de miradas estratégicas, participativas y holísticas alineadas con los profundos desafíos de recuperación educativa (Unesco, 2024b), la ciudadanía del siglo XXI y el “logro de un mundo mejor” (López-Cassà & Bisquerra Alzina, 2024, p.7).

En relación con el segundo objetivo, se presentan, a continuación, condiciones favorables para impulsar la profesionalización.

- Compromiso docente con la vocación, lo que refuerza el altruismo del profesorado y sentido del bien común (Mezza, 2022).
- Intereses de perfeccionamiento, los cuales actúan como referencia para comprender la práctica docente (Kennedy & Stevenson, 2023) y fomentan el sentido de relevancia y autodeterminación en la formación continua (Pei et al., 2025).
- Relaciones de confianza, respeto y camaradería, que fomentan el sentido de comunidad e influencian el aprendizaje colectivo (Pinheiro & Alves, 2024).

Tabla 4
Valoración de desafíos específicos generados

Principio	Desafíos específicos	I	M	Factor	Oportunidad
Calidad local	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar estrategia de aprendizaje docente continuo, contextualizado, de largo plazo, autodeterminado. - Sustentar colaboratividad sistemática con diseño «abajo-arriba»; retroalimentación crítico-reflexiva compartida; autonomía y conexión relacional; participación en decisiones. - Fortalecer evaluación formativa enfocada en evidencias, impulsando rol indagativo autocritico, sustentado en autorreflexión-retroalimentación-acción. 	5	4	20	ALTA
Contrapeso	<ul style="list-style-type: none"> - Reenfocar reuniones docentes hacia análisis pedagógico-evaluativo-curricular, intercambiando prácticas, experiencias y criterio profesional, para tratar problemas y participar en decisiones de innovación y mejora. - Implementar innovaciones didáctico-evaluativas centradas en estudiantes, metodologías activas: proyectos, problemas, desafíos, juegos; evaluación y retroalimentación formativa centrada en evidencias. 	5	4	20	PRIORITARIA
Cambiar dimensión	<ul style="list-style-type: none"> - Innovar la gestión curricular definiendo trayectorias de articulación disciplinar según niveles de aprendizaje, flexibilizando el C. con foco transversal en pensamiento CC y tratamiento de problemas. 	4	3	12	MEDIA-ALTA
Boratorio-renewable, por sobre caro-durable compuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar estrategias educativas outdoor. - Fortalecer capacidades de control emocional en docentes, vía capacitación interna y externa. 	3	4	12	MEDIA-ALTA
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar acciones regulares de bienestar docente, tales como deporte, reconocimiento formal, cenas de camaradería. 	3	3	9	MEDIA

Nota. Despliegue contradicción parámetros TRIZ: mejora: Apoyo-Assistencia-Especificaciones-Calidad-Medios; empeora: Conveniencia. Impacto (I) y Madurez (M) en escala 1-5 (5 máximo). Basado en Nikulin et al. (2024).

Temáticas

Los importantes desafíos que se determinaron para fortalecer la profesionalidad en el equipo docente del EE (Tabla 4) constituyen las principales recomendaciones del estudio, las cuales se presentan a continuación, a modo de temáticas emergentes del proceso evaluativo-diagnóstico.

Establecer Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

La dimensión social de la profesionalidad resulta crucial para posicionar el aprendizaje al centro (Azorín & Fullan, 2022), adaptarse a los cambios del C. y la enseñanza (Kaban et al., 2024), sustentando procesos de mejora (Hargreaves, 2022) y transformando la práctica educativa (Kemmis, 2024). Frente a la prioridad de sistematizar la reflexión colectiva profunda «sobre y a través» de la práctica (Francisco et al., 2024), estructurando la colaboración docente y propiciando cambios en las convicciones y el desarrollo profesional, la creación de CPA es una estrategia altamente recomendable (Pinheiro & Alves, 2024).

Se visualizó relevante para el EE propiciar condiciones estructurales que favorezcan regularidad para el trabajo colaborativo y confianza en la organización (Hudson, 2024), reforzando el consenso colectivo en torno al compromiso con la profesionalidad colaborativa como palanca transformadora de las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje estudiantil (Azorín & Fullan, 2022). La CPA favorece flujo crítico-reflexivo continuo, crecimiento profesional y mejoramiento colectivo (Hudson, 2024).

Igualmente, resultó importante considerar que existen al menos tres desventajas en la colaboratividad, cuya desatención podría causar pérdida de rumbo o decepción profesional: envidia, exclusión y efervescencia, que se pueden compensar con cercanía, claridad y sentido de propósito (Hargreaves, 2025), equilibrando autonomía y responsabilidad colectiva, para mantener foco, control y conexión relacional (Fullan et al., 2022).

Impulsar formación continua

Ante el escenario de estancamiento identificado en el desarrollo formativo del profesorado, sumado a las criticidades advertidas en torno al mejoramiento y desarrollo de capacidades en el contexto pospandémico actual (Mineduc, 2024a), se verificó la necesidad de formalizar procesos de perfeccionamiento con diligencia y enfoque estratégico de largo plazo (Pei et al., 2025), brindando oportunidades a la comunidad docente para lograr pleno involucramiento con sus propias trayectorias profesionales (Unesco, 2024c). Esto fortalece la autodeterminación, la autonomía decisional y el empoderamiento en el aprendizaje como camino hacia el logro educativo, posibilitando el tránsito hacia una enseñanza facilitadora en lugar de transmisora de información (Hayes et al., 2024; OIT, 2024).

Con base en la información levantada se vislumbraron focos prioritarios tales como:

- Métodos de indagación e investigación-acción en aula (Francisco et al., 2024; Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024).
- Talleres de contextualización curricular, oportunidades de articulación intra e interdisciplinaria, y construcción de trayectorias de aprendizaje (Mineduc, 2023).
- Evaluación formativa centrada en evidencias (Hinojosa-Torres et al., 2025).
- Talleres de educación inclusiva, contención emocional, manejo de disruptión en aula (Poblete-Christie et al., 2025).
- Resolución de problemas educativos y métodos de innovación, enfatizando pensamiento CC (Zhou & Navarro-González, 2025).
- Enfoques innovadores en el aula (Stevens et al., 2024):
 - Métodos de enseñanza: lectura colaborativa, espacio abierto, cruce de límites.
 - Modelos educativos centrados en estudiantes: aprendizaje basado en desafíos, problemas o proyectos (Zhou & Navarro-González, 2025).

Esto puede apalancarse incentivando la participación del profesorado en actividades de perfeccionamiento continuo, a través de alternativas de libre acceso disponibles en el marco de la legislación (Carrasco-Aguilar et al., 2023) y la política educativa

(Mineduc, 2024b). Talleres de inclusión y desarrollo emocional se sugiere realizarlos con especialistas internos del EE.

Enseñanza investigativa

Consolidar el nuevo paradigma de justicia educativa y competencias para el siglo XXI requiere reconocer y desarrollar la profesionalidad docente, enfatizando el sentido formativo de la evaluación y la contextualización del C. (Mineduc, 2022) para una toma de decisiones de gestión curricular y pedagógica con base en evidencias (Vanlommel et al., 2025) que promueva reactivación y profundización de los aprendizajes, a través de trayectorias comprensivas de integración disciplinar orientadas a la inclusión e innovación (Mineduc, 2023).

En medio de este proceso transformacional a gran escala, se reconoció en el profesorado el desafío categórico de impulsar la autorreflexión crítica y profunda (Pinheiro & Alves, 2024), identificando limitaciones y oportunidades de desarrollo (Peña-Trapero & Serván-Núñez, 2024) e incrementando los niveles de conciencia y pertinencia frente a la diversidad (González, 2024).

Al mismo tiempo, se detectó de manera emergente la necesidad de fortalecer el uso pedagógico de los resultados evaluativos como apoyo al mejoramiento de aprendizajes (Hargreaves, 2022) y la toma de decisiones de integración curricular o ajuste de la propia práctica (Mineduc, 2024b). Esta perspectiva formativa promueve la reconceptualización de la enseñanza hacia un enfoque activo investigativo (Kemmis, 2024), en el que los diseños curriculares y metodológicos son interpretados como hipótesis verificables a partir de las evidencias generadas, fomentando la innovación y la mejora continua (Mineduc, 2023). Tal aproximación indagativa ha demostrado, además, ser estrategia clave para inspirar el aprendizaje profesional, consolidando conocimiento relevante, situado y renovado (Vedder-Weiss et al., 2025).

Discusión y conclusiones

En un contexto de globalización y cambio social acelerado, donde las aulas son cada vez más diversas, se destaca la oportunidad de renovar la enseñanza (Hendriksen et al., 2024), redireccinando el aprendizaje hacia el bien común y las competencias para el siglo XXI

(Zhou & Navarro-González, 2025). Los compromisos globales con la sustentabilidad han enfatizado la calidad educativa como derecho y prioridad (López-Cassà & Bisquerra Alzina, 2024), promoviendo aprendizajes inclusivos y equitativos a lo largo de la vida (OCDE, 2024b).

Frente a este paradigma emergente, los equipos escolares han redefinido estrategias de acción (Fullan et al., 2024), impulsando cambios sostenibles en la práctica pedagógica (Kemmis, 2024), poniendo de manifiesto la importancia de revitalizar el profesionalismo docente, dado su impacto en la mejora y el aprendizaje estudiantil (Hudson, 2024). En Chile, esta visión se ha consolidado como eje de transformación curricular educativa (Mineduc, 2022 y 2023), formando parte de un nuevo concepto de mejoramiento integral de la calidad, que enfatiza la orientación a trayectorias estudiantiles inclusivas y al desarrollo de capacidades del profesorado para la innovación (Mineduc, 2024a y 2024b).

Los hallazgos del estudio revelan que la profesionalidad docente en el EE se encuentra caracterizada por informalidad y falta de estructura en las prácticas colaborativas. Además, se distingue una desalineación entre la formación continua, los intereses del profesorado y las realidades del aula. Predominan los enfoques tradicionales de enseñanza, con espacios limitados para la innovación curricular, la autorreflexión pedagógica y la indagación evaluativa basada en evidencias. Si bien existen aspectos favorables, se reflejan profundos desafíos estructurales que obstaculizan el potencial de renovación y la mejora formativa.

Es fundamental que el equipo docente se sienta preparado, apoyado y reconocido como profesional (Francisco et al., 2024) y se comprometa activamente con sus propias trayectorias de desarrollo (Unesco, 2024a), acordes a sus perspectivas y contextos específicos (Unesco, 2024c). Este compromiso requiere un análisis crítico respecto a la naturaleza de la enseñanza, desafiando estándares tradicionales para impulsar cambios profundos (Kennedy & Stevenson, 2023). Al mismo tiempo, es crucial reconocer cómo el profesorado consolida su aprendizaje y qué procesos emplea para la mejora continua (Stevens et al., 2024).

El enfoque de la enseñanza basado en la reflexión colaborativo-crítica del quehacer docente constituye una estrategia clave de aprendizaje profesional (Karlberg-Granlund & Pastuhov, 2024), poniendo

en valor al centro educativo como espacio fundamental para el desarrollo permanente de capacidades docentes (González, 2024), la innovación en el aula y la consolidación del profesorado como agente articulador del cambio educativo (Hendriksen et al., 2024).

En este escenario, se ha planteado la desafiante oportunidad de organizarse como CPA, explorando acciones innovativas que permitan responder a la heterogeneidad del aula y mejorar los resultados escolares (Stevens et al., 2024). Convergen alternativas de participación en decisiones curriculares (Unesco, 2024b), interpretación de evidencias y uso pedagógico de la evaluación (Hargreaves, 2022), promoviendo aproximaciones investigativas de la propia práctica, que favorecen la retroalimentación y el aprendizaje profesional compartido (Francisco et al., 2024). Es fundamental contar con asignaciones formales de dedicación, abordando el proceso con sentido de largo plazo y sostenido en el tiempo (Kemmis, 2024).

El enfoque evaluativo de base artística utilizado en el estudio ha favorecido una aproximación metodológica holística y plural con profundo sentido de mejora (Demirtaş & Gündoğdu, 2024), incorporando el genograma (Joseph et al., 2023) como herramienta interpretativa y el método TRIZ como estrategia sistemática de resolución de problemas (Nikulin et al., 2024). No obstante, existen limitaciones, principalmente de alcance o representatividad de los datos y profundidad en el tratamiento de soluciones.

Futuras investigaciones podrían explorar el estado de profesionalización docente a mayor escala, indagar cómo las trayectorias profesionales docentes impactan las prácticas pedagógicas y los resultados, ampliar el uso del genograma para capturar con mayor precisión conexiones entre las CPA, la profesionalización y la mejora de la enseñanza o bien, estructurar las recomendaciones de mejora utilizando métodos de innovación como OTSM-TRIZ y evaluando su implementación (Nikulin et al., 2024).

Este diagnóstico representa un paso adelante en favor de la comprensión e innovación de la profesionalidad docente colaborativa, investigativa y en continuo aprendizaje (Mezza, 2022), destacando su lugar preponderante en la consolidación del nuevo paradigma y el logro de las metas educativas globales (OCDE, 2024b). A medida que estos procesos logren reflejar el contexto en el cual se manifiesta el ejercicio docente, las organizaciones escolares aprenderán a mejorar y volverse verdaderamente transformadoras (Hargreaves,

2022), generando entornos innovadores y heterogéneos, focalizados en el aprendizaje y el logro estudiantil (Hayes et al., 2024).

Reflexión e indagación son pilares de transformación (Francisco et al., 2024), autonomía y conexión, y los fundamentos de la cohesión relacional (Fullan et al., 2022). Equidad, calidad e inclusión, el sentido de propósito (Hargreaves, 2025), la genuina colaboración son la condición para lograr la preservación y el florecimiento de la humanidad y el planeta (Fullan et al., 2024).

Referencias

- ÁLAMOS-GÓMEZ, J., OYANEDEL, M., MERINO, C., & THAYER, T. (2023). Desenvolvimento da entonação em instrumentos de cordas com arco: Um estudo descritivo-exploratório com professores especializados chilenos. *Música Hoje*, 23. <https://doi.org/10.5216/mh.v23.76346>
- AZORÍN, C., & FULLAN, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Bellei, C., & Contreras, M. (2024). Post-Pandemic Crisis in Chilean Education. The Challenge of Re-institutionalizing School Education. En F.M. Reimers (Ed.), *Schools and Society During the COVID-19 Pandemic* (pp.43-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1_3
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- CASTILLO, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del plan de estudio 2022 desde los consejos técnicos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 30(104), 165-189. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251/505>
- DEMIRTAS, A., & GÜNDÖĞDU, K. (2024). Evaluation of 8th Grade Music Curriculum Utilizing Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.31704/ijocis.1498474>
- FRANCISCO, S., FORSTEN, A., & OLIN ALMQVIST, A. (2024). Action research as professional learning in and through practice. *Professional Development in Education*, 50(3), 501-518. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2338445>
- FULLAN, M., AZORÍN, C., HARRIS, A., & JONES, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339-346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>

- FULLAN, M., SPILLANE, B., & FULLAN, B. (2022). Editorial Commentary: connected autonomy. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 329-333. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2022-105>
- García, M. (2024). La investigación cualitativa de Elliot Eisner como metodología alternativa para un proyecto editorial. Vaguedás: poemario tipográfico. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 13, 126-138. <https://doi.org/10.4995/sonda.2024.20319>
- GONZÁLEZ, H. (2024). Liderar el desarrollo profesional docente: perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 28(1), 193-215. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29778>
- GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, R., & VERGARA-NÚÑEZ, J. (2023). Epistemological Foundations of the Representation of the Evaluation Concept in Teachers of a Chilean Educational Establishment (Trans.). *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
- HARGREAVES, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *FACETS*, 6, 1835-1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>
- HARGREAVES, A. (2022). High school change: A reflective essay on three decades of frustration, struggle, and progress. *Journal of Education Administration*, 60(3), 245-261. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0013>
- HARGREAVES, A. (2025). The dark side of networks: and the implications for school leadership. *School Leadership & Management*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13632434.2025.2454157>
- HARGREAVES, A., & JONES, C. (2024). Leading Innovators: How Leaders Can Respond to the Global Crisis in the Teaching Profession. *Australian Educational Leader*, 46(2), 8-14. https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/2024_ael_lead_article.pdf
- HAYES, K.N., GLADSTONE, J.R., TOVEN-LINDSEY, B., & BAE, C.L. (2024). How do organizational conditions inform teachers' equity self-efficacy and implementation during professional development? *Science Education*, 109, 178-211. <https://doi.org/10.1002/sce.21892>
- HENDRIKSEN, N., WESTBROEK, H., JANSEN, F., & VAN MUJLWIJK-KOEZEN, J. (2024). A novel approach for mapping and fostering teacher agency: A multiple case study in the context of higher education. *Professional Development in Education*, 51(6), 1162-1183. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2426506>
- HINOJOSA-TORRES, C., ZAVALA-CRICHTON, J. P., SEREY-GALINDO, F., HURTADO-GUERRERO, M., GAJARDO-VERGARA, X., ÁLVAREZ-VALENZUELA, S., CANTALLOPTS-JEREZ, F., ESPÓZ-LAZO, S., & YÁÑEZ-SEPÚLVEDA, R. (2025). Retroalimentación formativa: percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física. *Retos*, 62, 872-882. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110706>

- HUDSON, C. (2024). A Conceptual Framework for Understanding Effective Professional Learning Community Operation in Schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- JOSEPH, B., DICKENSON, S., MCCALL, A., & ROGA, E. (2023). Exploring the Therapeutic Effectiveness of Genograms in Family Therapy: A Literature Review. *The Family Journal*, 31(1), 21-30. <https://doi.org/10.1177/10664807221104133>
- KABAN, L., KHONG, R., & ALIMIN, E. (2024). Educational stewardship: Cultivating career excellence and professionalism for teachers. *International Journal of Community Service Learning*, 8(3), 315-323. <https://doi.org/10.23887/ijcs.v8i3.76668>
- KARLBERG-GRANLUND, G., & PASTUHOV, A. (2024). Being, becoming and sustaining: Learning professional learning in teacher education. *Professional Development in Education*, 50(2), 372-385. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2291360>
- KEMMIS, S. (2024). Professional learning for praxis development: reflections. *Professional Development in Education*, 50(3), 579-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2339041>
- KENNEDY, A., & STEVENSON, H. (2023). Beyond reproduction: The transformative potential of professional learning. *Professional Development in Education*, 49(4), 581-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2226971>
- LÓPEZ-CASSÀ, E., & BISQUERRA ALZINA, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relicheve.v30i1.30381>
- MEZZA, A. (2022). Reinforcing and innovating teachers: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper* (276). OECD and University of Helsinki. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- MILES, M. B., HUBERMAN, M. A., & SALDANA, J. (2020). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Mineduc (2022). *Impulsando el cambio de paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>
- Mineduc (2023). *Actualización de la Priorización Curricular para la reactivación integral de los aprendizajes: Orientaciones Generales*. Unidad de currículum y evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19219>
- Mineduc (2024a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. 2024-2027*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/07/PLAN-SAC-2024.pdf>
- Mineduc (2024b). *Plan de Reactivación Educativa*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf>

- NIKULIN, CH., ARRIETA, C., VALDES, C., MANCILLA, M., & GONZALEZ, P. (2024). A Creative Methodological Approach for Planning Complex Technological Projects Using OTSMTRIZ, DSM, CPM, and Generative AI. *4th LACCEI International Multiconference on Entrepreneurship, Innovation and Regional Development - LEIRD*. Costa Rica. <https://dx.doi.org/10.18687/LEIRD2024.1.1.690>
- Organización Internacional para el Trabajo (2024). *Transforming the teaching profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/publication/wcms_912921.pdf
- OCDE (2024a). Constructing Scenarios for the Future of Teaching in Flanders. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5bd68c4-en>
- OCDE (2024b). Reimagining Education, Realising Potential. *International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>
- Unesco (2024a). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for learning*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Unesco (2024b). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- Unesco (2024c). *Valuing teacher voices: towards a new social contract for education*. World Teachers' Day 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391453>
- PEI, L., POORTMAN, C., SCHILDKAMP, K., & BENES, N. (2025). Professional development for promoting a sense of community in blended learning. *Professional Development in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2446576>
- PEÑA-TRAPERO, N., & SERVÁN-NÚÑEZ, M.^{1º} J. (2024). Cooperación docente y disposiciones subjetivas a través del ciclo de Lesson Study. Un estudio de casos en formación inicial. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28786>
- PINHEIRO, G., & ALVES, J. (2024). Organizational learning within the context of the functioning of educational teams: The progressive emergence of a professional metamorphosis. *Education Sciences*, 14(3), 247. <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- POBLETE-CHRISTIE, O., CONCHA, C., JIL, A., SALINAS, A., & IBÁÑEZ, P., HORMAZÁBAL, A. (2025). Experiencia emocional de líderes de escuelas públicas chilenas. *Revista Saberes Educativos* (14), 1-27. <https://saberessabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/issue/view/6295>

- PUEBLA, B., & ÁNGEL-ALVARADO, R. (2024). Autoeficacia en la interpretación musical: Hacia procesos humanizadores en la evaluación de aprendizajes. *Música Hoy*, 24. <https://doi.org/10.5216/mh.v24.78393>
- STEVENS, T., DAY, I., DEN BROK, P., PRINS, F., ASSEN, H., TER BEEK, M., BOMBAERTS, G., COPPOOLSE, R., CREMERS, P., ENGBERS, R., HULSEN, M., KAMP, R., KOKSMA, J., MITTENDORFF, K., RIEZEBOS, J., VAN DER RIJST, R., VAN DE WIEL, M., & VERMUNT, J. D. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 437-454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>
- VANLOMMEL, K., VAN DEN BOOM-MUILENBURG, S. N., & KIKKEN, E. (2025). School leadership during disruptive change: an emotional and relational practice. *School Leadership & Management*, 45(1), 125-147. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2421526>
- VEDDER-WEISS, D., ROTH, G., & MISHAELI, Y. (2025). Supporting Teacher Reflection and Motivation through Psychological Needs Satisfaction in Collaborative Reflection-Based PD. *The Journal of Experimental Education*, 93(2), 320-339. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2309920>
- ZHANG, X. (2023). Professional Collaboration and Collaborative Professionalism. *ECNU Review of Education*, <https://doi.org/10.1177/20965311231184562>
- ZHOU, CH., & NAVARRO-GONZÁLEZ, I. (2025). El aprendizaje basado en problemas como herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 30(104), 113-132. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/262/515>