

ANÁLISIS DE PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN UNA MUESTRA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CHILE

ÓSCAR MAUREIRA CABRERA, FABIÁN DERBY ALLENDES Y
AGUSTÍN MUÑOZ VEAS

RESUMEN

El desempeño docente constituye uno de los factores clave que inciden en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El marco legal del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente en Chile exige a las escuelas la elaboración de un Plan de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD), lo que supone el desafío de construir diagnósticos adecuados y articular objetivos con prácticas. Este artículo analiza, mediante rúbricas y minería de texto, la estructura, el contenido y la articulación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente con los instrumentos de gestión institucional en una muestra de nueve instituciones de educación secundaria técnico profesional en Chile. El estudio contempló el análisis de documentos institucionales, la aplicación de una rúbrica para evaluar

la calidad y pertinencia de los planes, así como el uso de técnicas de minería de texto para identificar patrones y núcleos temáticos. Las estructuras de diseño de los PLDPD analizados se presentan relativamente homogéneas y cumplen con los requerimientos normativos básicos de la política. En relación con los contenidos temáticos, se identifica una diversidad significativa. Respecto de la implementación, el abordaje de las necesidades profesionales y los aspectos evaluativos se sitúan en un nivel medio, de acuerdo con la rúbrica aplicada. Las políticas locales de Desarrollo Profesional Docente de las instituciones incorporan formalmente el marco regulatorio. Sin embargo, la profundidad de la implementación resulta débil y no evidencia una contextualización suficiente.

Introducción

La literatura científica es consistente en reconocer que el desempeño del profesorado constituye el principal factor escolar que influye en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Carrasco *et al.*,

2023; González-Falcón *et al.*, 2022; Good y Lavigne, 2017; Hattie, 2023; Medeiros *et al.*, 2018). Su efectividad se explica también por factores organizacionales, como prácticas de liderazgo pedagógico y distribuido (Leithwood *et al.*, 2020). Desde lo externo, se agregan variables como las condiciones del sistema, la disponibilidad de recursos y los dispositivos

que facilitan el desarrollo profesional docente (Zolotareva *et al.*, 2023).

En este contexto, el Desarrollo Profesional Docente (DPD) se configura como un elemento clave para el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, incorporando dispositivos y entornos de aprendizaje tanto formales como informales (Ávalos y Bascopé,

PALABRAS CLAVE / Desarrollo Profesional Docente / Instrumentos de Gestión / Liderazgo Escolar / Minería de Texto /

Recibido: 27/06/2025. Modificado: 07/11/2025. Aceptado: 08/11/2025.

Oscar Julio Maureira Cabrera (Autor de correspondencia). Profesor de matemática. Magister en Educación. Doctor en Educación. Profesor titular, Escuela de Ciencia y Tecnología Educativa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Investigador del Núcleo de dimensiones organizativas y pedagógicas favorecedoras del desarrollo profesional en la educación técnico-profesional e Investigador responsable del FONDECYT Regular N° 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el desarrollo profesional docente en la Educación Media Técnica Profesional (EMTP). Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Dirección: General Jofré 462. Santiago. Chile. e-mail: omaureir@ucsh.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>.

Fabián Nelson Derby Allendes. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor del Magíster en Docencia para la Educación Superior, Universidad Gabriela Mistral, Chile. e-mail: fabian.derby@academico.ugm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0924-9833>.

Agustín Muñoz Veas. Estudiante de Sociología, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Ayudante de investigación y asistente en FONDECYT Regular "Prácticas de liderazgo en niveles directivo y medio favorecedoras del desarrollo profesional docente en la EMTP". Universidad Católica Silvia Henríquez, Chile. e-mail: amunozv@miucsh.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7792-2391>.

2017), en un marco institucional y comunitario en el que participa el profesorado en su dimensión individual y colectiva (Moral, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015).

En Chile, la promulgación de la Ley 20.903 en 2016, que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, incorpora un componente institucional que exige a los centros escolares con financiamiento estatal la elaboración de un Plan de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD o “Plan Local”). Este instrumento de planificación tiene como propósito organizar y definir acciones para el mejoramiento continuo del profesorado, promoviendo el trabajo colaborativo y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas (CPEIP, 2018).

La ejecución de los PLDPD ha presentado diversas tensiones en su implementación. Entre ellas se encuentran la falta de diagnósticos sólidos que fundamenten sus actividades (Rojas y San Martín, 2023); la desconexión entre los objetivos declarados y las prácticas docentes efectivas, lo cual evidencia una tensión entre el cumplimiento administrativo y el fortalecimiento real de las competencias profesionales (PNUD, 2023); así como la insuficiencia de recursos y tiempo para la formación continua (Ruffinelli, 2016). Estas dificultades se intensifican en las instituciones de educación secundaria de formación profesional o Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), dado que sus estudiantes provienen mayoritariamente de sectores vulnerados y el profesorado de la formación diferenciada presenta escasa formación pedagógica (Sevilla y Arévalo, 2020).

Los informes del PNUD y del CPEIP plantean lineamientos sobre la implementación de la gestión del aprendizaje profesional docente, pero lo hacen de manera declarativa, sin considerar diferencias entre modalidades educativas (primaria o secundaria). Asimismo, existe escasa profundización respecto de los procesos de planificación, y no se evidencian datos empíricos provenientes de la práctica que sustenten dichos lineamientos.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo aporta evidencia sobre los procesos de planificación del DPD en una muestra de liceos EMTP, a través del instrumento denominado PLDPD. Además, se vincula dicho instrumento con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento.

Considerando la escasez de conocimiento sobre la gestión del aprendizaje profesional docente en la EMTP, mediante la planificación del DPD, este estudio tiene como propósito analizar, empleando una rúbrica y

minería de texto, la estructura y contenidos de los PLDPD y su articulación con los instrumentos de gestión institucional en una muestra de nueve centros escolares de educación secundaria de formación profesional.

Marco Teórico

Las distintas distinciones sobre el DPD evidencian que se trata de un constructo con diversas aristas que integran su definición, tanto desde la perspectiva del desarrollo de dimensiones académicas, personales y laborales en el tiempo (Avalos, 2007; CPEIP, 2018; Marcelo y Vaillant, 2010), como desde su vinculación con aspectos de la práctica técnica y profesional (Osorio, 2016; Imbernón y Canto, 2013). Asimismo, el concepto incorpora un entorno cultural y organizativo que demanda una participación activa del profesorado y de los equipos directivos, dado que el DPD debe comprenderse como un proceso sinérgico de carácter individual y colectivo (Vargas y Briceño, 2024).

La distribución del liderazgo constituye un facilitador central de los procesos de DPD (Leithwood *et al.*, 2020; Robinson, 2019). En este sentido, el despliegue de prácticas directivas de liderazgo por parte del equipo directivo, especialmente mediante un liderazgo pedagógico o instruccional, influye positivamente en los procesos de DPD (Jiménez y Parraguez, 2024; Donoso, 2024). En instituciones con mayor complejidad organizativa y especialización curricular, como en la educación secundaria o superior técnico profesional, los mandos medios representados en jefaturas departamentales o coordinaciones, adquieren un rol clave para movilizar el aprendizaje profesional docente (Lipscombe *et al.*, 2021; Maureira y Montecinos, 2023; Stone y Stone, 2024).

La evidencia científica es consistente en reconocer que el desempeño del profesorado constituye el principal factor escolar que influye en los resultados de aprendizaje (Carrasco *et al.*, 2023; González-Falcón *et al.*, 2022; Good y Lavigne, 2017; Hattie, 2023; Medeiros *et al.*, 2018). Sin embargo, su desarrollo y efectividad dependen, en gran medida, de condiciones organizacionales favorables (Leithwood *et al.*, 2020). Además, resulta determinante la generación de condiciones que permitan consolidar dicho desarrollo en una perspectiva de aprendizaje profesional docente (Zolotareva *et al.*, 2023).

Desde el enfoque organizacional, la escuela se comprende como un sistema social abierto (Hoy y Miskel, 2013), en el que convergen subsistemas burocráticos, culturales, individuales y

políticos. En consecuencia, la efectividad del desempeño docente se relaciona con la capacidad de desplegar prácticas de liderazgo tanto desde la gestión escolar como desde la práctica pedagógica cotidiana (Leithwood *et al.*, 2020; Robinson y Gray, 2019).

La literatura ha definido el DPD como un proceso continuo de aprendizaje conformado por tres etapas: formación inicial, ejercicio docente y trayectoria profesional (Carrasco *et al.*, 2023; Hilel y Ramírez, 2022; Imbernón, 2020).

En este marco, las herramientas de gestión estratégica adquieren relevancia para establecer direccionalidad y priorización en la gestión institucional. A nivel internacional, se reconoce como factor estratégico el uso de elementos tales como tipos de intervenciones, sistematización de procesos, establecimiento de estructuras, políticas de asignación de recursos y adaptación de las intervenciones a contextos específicos (Mourshed *et al.*, 2016; Fullan, 2020).

En Chile, los instrumentos de gestión institucional que vertebran el quehacer pedagógico corresponden al PEI y el PME, dado su carácter de herramientas de gestión directiva y estratégica. En este marco, se abre un campo de estudio clave para la comprensión de la cultura organizacional (Bourdieu y Passeron, 2019).

El PEI es un instrumento mediante el cual se orientan los procesos que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales, que además de constituir una exigencia legal, funciona como referente al momento de programar las acciones necesarias para asegurar una educación de calidad, en el sentido que orienta el quehacer y la gestión de cada establecimiento, considerándose también su articulación con los demás instrumentos (MINEDUC, 2018).

Moreira, Portales y Sáez (2022) plantean que el PEI es uno de los principales anclajes para resignificar el quehacer en cada centro, al constituirse en una oportunidad para generar cambios a partir de las políticas educativas y de las propias comunidades, mediante una planificación estratégica más participativa y su articulación con las acciones de mejoramiento educativo que tiene cada establecimiento.

Por su parte, el PME es un instrumento de planificación estratégica para los centros escolares que tiene el propósito de guiar el mejoramiento de procesos institucionales y pedagógicos. Este instrumento tiene su origen en la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, 2008),

instancia que representó un desafío según Rojas y Bravo (2022) en lo que respecta a la gestión escolar, pues se requirió de la incorporación por parte de los equipos directivos de nuevas concepciones como “dimensión de gestión”, “evidencia” y “monitoreo”, lo que provocó un cambio en el paradigma de gestión precedente. A partir del año 2014, se modifica la perspectiva hacia una planificación de cuatro años en lugar de uno, denominándose “ciclo de mejoramiento continuo”, que consistió esencialmente en un proceso de análisis de la realidad de cada establecimiento con el propósito de delimitar acciones en el sentido de alcanzar objetivos planteados en su PME (MINEDUC, 2018). Este cambio se debió principalmente a que los PEI se habían transformado en herramientas predominantemente declarativas, y, a su vez, siguiendo a Cortez *et al.* (2024), los PME habían perdido potencial para mejorar aprendizajes.

En Chile, la Ley 20.903 del año 2016 busca consolidar el rol clave de la profesión docente en la sociedad, mejorando las condiciones para su desempeño. Este sistema se inspira en nueve principios, relacionados con la autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional, el desarrollo continuo, la innovación, investigación y reflexión pedagógica, la colaboración, la equidad, la participación y el compromiso con la comunidad. La normativa surge como la primera política pública que incluye una visión sistémica de la carrera docente, incidiendo sobre aspectos centrales de la profesión, como la formación inicial, la evaluación, el reconocimiento y la promoción, y la formación continua (Cabezas *et al.*, 2019; Ruffinelli, 2016). Esta autora destaca que la Ley ha traído mejoras significativas en términos de remuneración y ha introducido medidas para la profesionalización de los docentes. Sin embargo, también identifica una desconexión entre la evaluación y la calidad profesional del docente, lo que provoca que esta política se perciba más como un incentivo económico que como una medida para la mejora de las prácticas docentes y la calidad educativa.

En el marco de la EMTP, el propósito del DPD, desde la esencia que da sentido a la política (Ley 20.903, 2016), es que se focalice en aquellos ámbitos que obstaculizan un aprendizaje profundo en el estudiantado. En esta línea, Rojas (2022) plantea que las características clave que debe tener un PLDPD en la EMTP deberían ser tres: en primer lugar, la implementación de sistemas contextualizados de evaluación docente y de detección de necesidades en materia de capacitación; en segundo lugar, la instalación de procesos de observación y

retroalimentación a los docentes, con el propósito de promover la transparencia y las buenas prácticas; y, en tercer lugar, la generación de instancias de capacitación que aborden una contextualización local del currículum.

La Ley 20.903 otorga un rol fundamental al trabajo colaborativo y al acompañamiento al aula como estrategias para el DPD. Al respecto, Ruffinelli (2016) señala que los docentes valoran positivamente el trabajo colaborativo, pero su implementación efectiva es limitada debido a la falta de condiciones materiales y temporales. Eirin (2018) argumenta que las comunidades de práctica y las redes de colaboración son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes, permitiéndoles compartir experiencias, recursos y aprendizajes.

Como parte de la formalización de los esfuerzos para mejorar la gestión institucional en los diversos ámbitos del quehacer formativo, en el año 2017 se integran seis planes, dentro de los cuales se encuentra el PLDPD.

Según el MINEDUC (2018), el PLDPD se define como un instrumento mediante el cual los centros se organizan y definen acciones a favor de un mejoramiento constante de sus docentes, con métodos como la promoción del trabajo colaborativo y la retroalimentación de prácticas pedagógicas, entre otros. Este plan tiene su foco en lo “local” para dar énfasis a la realidad contextual de cada centro, donde se interactúa con los estudiantes y se despliegan las habilidades que transmiten su conocimiento. En su implementación, aún no adquiere un lugar preponderante en el quehacer directivo, y el profesorado no valora actividades que el centro realiza para favorecer el mejoramiento de sus prácticas (Rojas y San Martín, 2023).

Con el objeto de contar con una guía de criterios para elaborar y monitorear la implementación de los Planes Locales, el Centro de Liderazgo Escolar Más Comunidad (Rojas *et al.*, 2025) produjo una rúbrica para evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos de estos, precisando dimensiones como su justificación, su estructura, la relevancia o respuesta a necesidades y la proyección del plan.

Desde su implementación (PNUD, 2023) se describe que los PLDPD no necesariamente responden a las necesidades de formación de los docentes de los centros educativos y, además, que estos no son consultados para su elaboración. Tampoco se desarrollan prácticas de trabajo colaborativo ni la retroalimentación pedagógica del profesorado. Por su parte, la implementación revela

que los equipos directivos no pueden asegurar las horas de tiempo no lectivo para desarrollar las acciones, se presentan altos índices de licencias médicas por parte del personal docente y existe un foco de cumplimiento hacia el sostenedor más que en el DPD.

Por otra parte, el presente marco teórico plantea el desafío de generar estrategias para obtener mayor conocimiento basado en las declaraciones de los instrumentos de gestión institucional clave para el DPD.

Así, indagar el grado en que los PLDPD materializan tales dimensiones requiere operacionalizar los principios del DPD en categorías observables. En este sentido, la rúbrica de Rojas *et al.* (2025) permite traducir los componentes teóricos —como la coherencia interna, el foco en el aprendizaje profesional, la evaluación o la sostenibilidad— en indicadores empíricos de calidad del diseño y de articulación institucional. El DPD se expresa en estructuras formales como discursos institucionales, y tanto el análisis de bigramas como de clusters permiten observar cómo los establecimientos educacionales, en sus planes, interpretan y priorizan el DPD, revelando patrones discursivos y grados de diversidad temática, vinculados a su vez a la autonomía y a los contextos educacionales.

Metodología

Dado los antecedentes sobre la relevancia y pertinencia que connotan los PLDPD, especialmente considerando las características socioeducativas y curriculares de la EMTP en Chile, el siguiente trabajo tiene por propósito analizar la estructura y contenidos de los PLDPD y su articulación con instrumentos de gestión en una muestra de nueve centros escolares de EMTP. Para tal fin, se responde a las siguientes interrogantes: ¿Qué valoraciones tienen los PLDPD según la rúbrica que evalúa su consistencia? ¿Qué características de formulación formal poseen los PLDPD? ¿Qué patrones de palabras clave y núcleos temáticos predominan en su formulación? ¿Qué diferencias o similitudes temáticas existen en los textos de formulación del PEI, PME y PLDPD?

El presente estudio adopta un diseño metodológico cuantitativo de dos fases (Hernández y Mendoza, 2018). En una primera fase, se describen las estructuras de los documentos institucionales, mientras que, en una segunda, se caracterizan los planes aplicando la rúbrica de Rojas y colaboradores (2025), se extraen frecuencias de bigramas, se aplican clústeres para la similitud entre textos,

para identificar su homogeneidad o heterogeneidad general. Además, tales caracterizaciones son complementadas y contrastadas mediante la similitud del coseno entre los textos.

Técnicas de recolección y análisis de datos

En una primera etapa, se utilizó la rúbrica de evaluación de calidad y pertinencia (Rojas *et al.*, 2022), evaluando el PEI, el PME y PLDPD en sus dimensiones y subdimensiones. Cada una de estas evaluaciones se calificó en una escala del 1 al 4, donde 1 indica “muy insuficiente” y 4 “muy adecuado”. Se aplicó la rúbrica a cada uno de los documentos, complementada con un análisis de contenido, que permitió profundizar en las principales temáticas presentes en los planes (Martínez *et al.*, 2023). Asimismo, para resumir aspectos de presentación formal de los planes, se elaboró una matriz con todos los documentos de gestión institucional con el objeto, entre otros, de identificar extensión, nombres y tipos de apartados que los constituyen. En cambio, para descubrir patrones, tendencias y relaciones semánticas dentro de los planes, se usó la minería de textos (Khan *et al.*, 2010), técnica que, como refiere Feldman (2013), permite transformar grandes volúmenes de texto no estructurado en información valiosa y accionable, lo que la convierte en una herramienta indispensable en diversas áreas de investigación, incluyendo las ciencias sociales y las humanidades.

Para identificar patrones de palabras clave y núcleos temáticos, se utilizaron bigramas para identificar las combinaciones de pares de palabras más frecuentes (Sidorov *et al.*, 2013),

considerando un mínimo de siete. Luego, para el caso de la identificación de las palabras más características de un texto y con ello su relevancia temática (Qaiser y Ali, 2018), se utilizaron algoritmos de clustering basados en una matriz de TF-IDF. Finalmente, se aplicó similitud del coseno mediante la fórmula (1):

$$\text{Similitud del coseno} = \cos(\theta) = \frac{A \cdot B}{\|A\| \|B\|} \quad (1)$$

Los documentos se presentan como vectores (A y B), comparando el coseno del ángulo entre ellos. La similitud del coseno varía entre “0”, que no representa similitud, y “1” cuando los vectores apuntan a la misma dirección. Esta técnica permite conocer cuál es la similitud entre todos los documentos al ir comparándolos, permitiendo identificar la homogeneidad y heterogeneidad temática (Manning *et al.*, 2008).

Muestra

Para abordar el análisis de los PLDPD se consideró una muestra, por conveniencia, de nueve casos de liceos EMTP, considerando los siguientes criterios: que pertenezcan al menos a 4 macrozonas de las 5 establecidas por la Agencia de Calidad de la Educación (Tabla I); que los establecimientos EMTP sean de distintos tipos de dependencias administrativas (Municipal, Particular Subvencionados, Administración Delegada y Servicios Locales de Educación); que posean una matrícula superior a 500 estudiantes (criterio que permite comprender la diversidad de modalidades de enseñanza y estructuras organizacionales internas que inciden en el trabajo docente); y que hayan obtenido en el último proceso de categorización realizado por la Agencia de

Calidad de la Educación desempeño Alto o Medio.

El acceso a cada instrumento de gestión institucional se solicitó en formato digital a cada uno de los centros escolares. El procesamiento de los textos consistió principalmente en la identificación y eliminación de conectores, símbolos, números y demás caracteres que no son útiles para el análisis. Todo el procedimiento de análisis fue realizado a través del software RStudio, que permite realizar la labor en un entorno de desarrollo integrado para el lenguaje de programación R (Sepúlveda y Farfán, 2014).

Cabe precisar que el estudio descrito en el presente manuscrito forma parte de un proyecto mayor financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. En función de los criterios de dicho proyecto, se contactó a los directores mediante una carta de invitación para participar en el estudio. Además, se contó con la firma del protocolo de consentimiento informado por parte de cada uno de los directores. En dicha misiva, se solicitaba como primera información el envío de los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME y PLDPD), siendo este último correspondiente al año 2023. Luego, conforme al acopio de los diferentes formatos en que se presentaron los planes, se procedió con los análisis correspondientes de cada una de las instituciones participantes. En este contexto, los PLDPD constituyen la unidad de análisis del estudio.

Finalmente, respecto del resguardo de los documentos abordados en el presente estudio, cabe mencionar que estos se almacenaron en un solo computador con clave y, a su vez, los documentos y códigos fueron procesados en el mismo dispositivo. Además, los datos

TABLA I
 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL

Centros	Macrozona	Dependencia administrativa	Matrícula	Niveles de desempeño
Establecimiento 1	Centro Sur	Particular subvencionado	1601	Alto
Establecimiento 2	Metropolitana	Municipal	858	Alto
Establecimiento 3	Metropolitana	Particular subvencionado	1650	Medio
Establecimiento 4	Sur	Servicio local de educación	578	Medio
Establecimiento 5	Norte	Municipal	1212	Alto
Establecimiento 6	Metropolitana	Corporación de administración delegada	959	Medio
Establecimiento 7	Norte	Particular subvencionado	1228	Medio
Establecimiento 8	Centro Norte	Corporación de administración delegada	757	Medio
Establecimiento 9	Centro Sur	Municipal	1222	Medio

Fuente: Elaboración propia.

fueron anonimizados, asignando un número X para cada establecimiento, número que no responde a ningún tipo de escala ni orden particular.

Resultados

El análisis de los PLDPD de la muestra considerada en este estudio corresponde a la valoración de estos a partir de la rúbrica realizada por el Centro de Liderazgo Más Comunidad (Rojas *et al.*, 2025). A nivel global (Tabla II), y sobre un total de 24 puntos, el 62% de los Planes Locales analizados obtiene un puntaje por debajo de la mediana (12 puntos) y solo el 38% restante supera este valor. Esto obedece, principalmente, a los bajos puntajes obtenidos en las

subdimensiones “Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan”, “Evaluación” y “Sostenibilidad de los resultados”. Por otro lado, la subdimensión “Coherencia interna” es la que presenta el mayor desarrollo en los PLDPD analizados.

Formulación de los PLDPD

A continuación, se presenta una matriz que resume los aspectos formales de los Planes Locales analizados (Tabla III). Se detallan características como su extensión, número de apartados y la presencia o ausencia de componentes clave como antecedentes, objetivos y planificación. Asimismo, se registra su articulación explícita con los principales

instrumentos de gestión institucional: el PEI y el PME. Esta información permite identificar patrones comunes en la estructura de los documentos, así como divergencias relevantes en la integración de los planes con la gestión escolar.

Las extensiones de los PLDPD, medidas en número de páginas, se encuentran entre 4 y 10 páginas. La presencia de apartados como antecedentes, objetivos y planificación es consistente en los planes, aunque en algunos casos los objetivos se incluyen dentro de la planificación o se declaran en un apartado previo.

La mayoría de los planes muestra una articulación textual con el PEI y el PME, lo que sugiere un esfuerzo por alinear los PLDPD con los instrumentos de gestión institucional. Sin embargo,

TABLA II
PUNTAJE POR LOS PLANES DE DPD OBTENIDO

Establecimiento	Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan	Conexión con instrumentos de política pública y de gestión institucional	Coherencia interna	Foco del aprendizaje profesional	Evaluación	Sostenibilidad de los resultados	Puntaje total
1	1	2	2	2	1	1	9
2	1	2	2	2	1	1	9
3	2	4	2	2	2	1	13
4	2	4	3	3	2	2	16
5	1	2	2	2	1	1	9
6	1	1	2	1	2	1	8
7	1	1	2	1	1	1	7
8	2	3	3	3	3	2	16
9	1	1	2	2	1	1	8

Fuente: Elaboración propia.

TABLA III
MATRIZ RESUMEN DE FORMULACIÓN DE PLDPD

Institución	Extensión	Nº Apartados	Antecedentes	Objetivos	Planificación	Articulación PME	Articulación PEI
PLDPD_1	6	7	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_2	16	10	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_3	8	6	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_4	8	3	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_5	10	5	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_6	4	4	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_7	6	5	sí	sí	sí	no	sí
PLDPD_8	13	5	sí	sí	sí	no	sí
PLDPD_9	30	9	sí	sí	sí	sí	sí

FPLDPD: Plan de Desarrollo Profesional Docente, PME: Plan de Mejoramiento Educativo, PEI: Proyecto Educativo Institucional. Fuente: Elaboración propia.

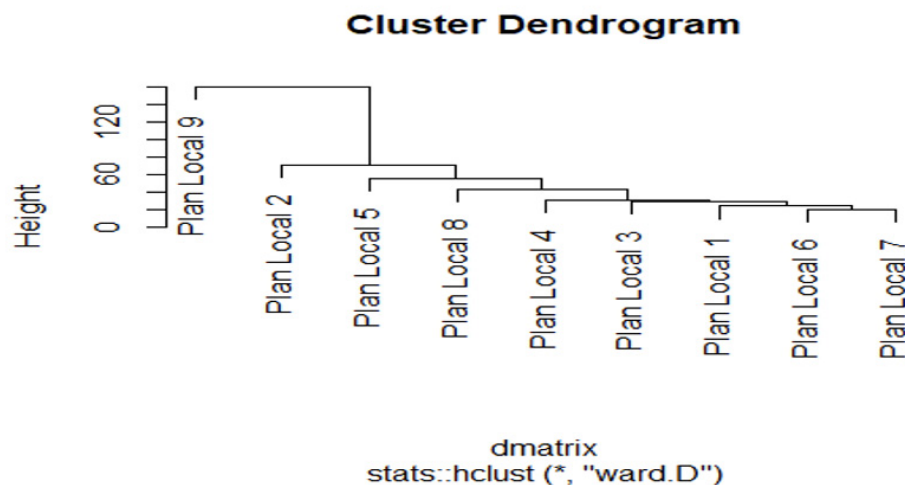


Figura 2. Dendrograma de clustering PLDPD. Fuente: Elaboración propia.

Mediante el análisis del dendrograma de *clustering* y los valores de similitud del coseno, se observa una heterogeneidad general en los PLDPD, con excepciones como el establecimiento n° 9, que se distancia temáticamente del resto. Este hallazgo podría interpretarse como evidencia de alineación normativa entre los planes, aunque también podría sugerir una falta de adaptación a contextos locales específicos.

Las bajas similitudes entre los documentos, con valores de similitud inferiores a 0.2, también indican que, pese a la homogeneidad estructural, existe una diversidad semántica significativa (Tabla IV). Esto podría deberse a diferencias en las prioridades locales o en la interpretación de las directrices

nacionales, así como a variaciones en las formas de estructuración de los planes o referencias a contextos puntuales del establecimiento.

Discusión

En relación con los aspectos formales de presentación de los PLDPD, se observa una heterogeneidad tanto en extensión como en el número de páginas en que son comunicados. No obstante, en la mayoría de los casos se mantienen secciones o apartados con denominaciones similares, tales como antecedentes, objetivos y planificación, los cuales constituyen componentes mínimos para cumplir las normativas exigidas por la política (Ley 20.903, 2016).

Respecto de la indagación en los grados de consistencia de los PLDPD según las subdimensiones aportadas por la rúbrica de Rojas *et al.* (2022), la valoración general es regular, pues aproximadamente un 40% de los planes cumple con valoraciones satisfactorias. La subdimensión “Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan” obtiene valoraciones deficientes o insatisfactorias en todos los Planes Locales, dado que no se presentan datos sustentados sobre el trabajo docente o sobre condiciones institucionales que fundamenten la planificación desarrollada. En cambio, la subdimensión “Conexión con instrumentos de política pública y de gestión institucional” está más desarrollada, ya que todos los Planes Locales evidencian —con distinta profundidad— el vínculo con otros instrumentos institucionales (PEI, PME) y/o con la Ley 20.903 y la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente.

En cuanto a la “Coherencia interna”, las valoraciones fluctúan entre “Satisfactorio” e “Insuficiente”, evidenciándose variabilidad en la articulación lógica entre objetivos, indicadores, acciones y metas. Situación similar se presenta en la subdimensión “Foco del aprendizaje profesional”, donde no es posible observar de manera sostenida que las acciones plasmadas en los Planes Locales tengan como foco el aprendizaje de los docentes y la mejora de sus capacidades profesionales. Este aspecto crítico podría vincularse con la ausencia de un diagnóstico robusto y preciso sobre la relación entre aprendizajes descendidos del estudiantado y necesidades de aprendizaje profesional docente asociadas (Rojas y Bravo, 2022).

En relación con las dimensiones de “Evaluación” y “Sostenibilidad de los resultados”, las valoraciones son mayoritariamente insuficientes, dado que no se identifican estrategias concretas de evaluación que permitan estimar o medir el cumplimiento de los objetivos de los Planes. Esto sugiere que los PLDPD se debilitan al momento de otorgar sentido a la política (Ley 20.903, 2016) y que persiste una brecha entre estructura organizacional y puesta en marcha, privilegiándose la coherencia burocrática para la rendición de cuentas, por sobre el impacto pedagógico en la EMTP (Cortez *et al.*, 2024).

Adicionalmente, las valoraciones descendidas en la dimensión sostenibilidad sugieren que los PLDPD podrían ser percibidos como instrumentos con perspectiva de corto plazo, orientados a la rendición de cuentas más inmediata, perdiendo su potencial como instrumento

TABLA IV
MTABLA DE SIMILITUDES DOCUMENTOS PLDPD

Primer documento	Segundo documento	coseno
text5	text8	0,1507010
text1	text3	0,1250506
text2	text5	0,0992795
text5	text9	0,0936781
text1	text5	0,0810592
text2	text9	0,0801908
text2	text3	0,0789858
text3	text9	0,0779601
text3	text5	0,0756198
text2	text8	0,0697759

Fuente. Elaboración propia.

estratégico. De igual modo, las valoraciones bajas en la dimensión “Necesidades profesionales e institucionales que justifican el plan” refuerzan una racionalidad más instrumental, condicionada por criterios administrativos.

Respecto de la pregunta ¿Qué patrones de palabras clave y núcleos temáticos predominan en su formulación?, el análisis de bigramas permitió identificar que el desarrollo profesional docente constituye el núcleo temático principal, vinculado a conceptos como “práctica”, “acompañamiento”, “desempeño” y “perfeccionamiento”. Asimismo, emergen temáticas secundarias, tales como convivencia escolar, trabajo colaborativo y trayectorias educativas, que, aunque menos prominentes, resultan relevantes en función de los contextos institucionales.

Estos hallazgos reflejan una preocupación compartida por fomentar prácticas pedagógicas efectivas en los establecimientos EMTP. Sin embargo, la diversidad de enfoques temáticos indica diferencias en prioridades educativas locales y una implementación variable de directrices nacionales.

Además, en los bigramas se evidencian altas frecuencias vinculadas con “Inclusión-Diversidad” y “Comunidad-Escolar”, lo que refleja un foco retórico de deseabilidad social. Sin embargo, se observa escasez de bigramas orientados al nivel operativo (“del cómo”), lo cual sugiere una brecha entre lo declarativo y lo efectivamente implementado.

Por su parte, respecto a la pregunta ¿Qué diferencias o similitudes temáticas existen entre los textos de formulación del PEI, PME y PLDPD?, mediante análisis de clustering y su complementación con similitud del coseno, se identificó homogeneidad estructural general, lo que refleja lineamientos normativos comunes. Sin embargo, las similitudes bajas entre documentos evidencian diversidad semántica significativa, probablemente atribuible a las particularidades contextuales de cada establecimiento.

Conclusiones

Desde los documentos analizados se infiere que el diseño de la política local de Desarrollo Profesional Docente se incorporó desde un marco regulatorio formal impulsado por política pública desde hace décadas (Bellei y Muñoz, 2020; Villarroel, 2024), siendo la conexión con la política pública y la gestión institucional los aspectos más desarrollados. No obstante, los elementos que otorgan mayor profundidad y contextualización a los planes se encuentran

subdesarrollados o presentan alta variabilidad en su implementación. De este modo, resulta necesario establecer un equilibrio entre la homogeneidad normativa y la flexibilidad requerida para desarrollar el aprender profesional docente en distintos contextos (Nezhad y Stolz, 2024; Çelik y Atik, 2020; Rodrigo *et al.*, 2022; Zolotareva *et al.*, 2023; Cool *et al.*, 2020).

Si bien los resultados entregan información valiosa sobre diseño, características y articulación de los PLDPD, este estudio podría fortalecerse ampliando el número de organizaciones escolares participantes, de modo de incrementar la capacidad de representatividad de los hallazgos. Asimismo, se sugiere que investigaciones futuras integren percepciones, creencias y teorías de actores clave en su desarrollo (equipos directivos, liderazgos intermedios y docentes), junto con el análisis de prácticas que sostienen la implementación.

Finalmente, los aportes provistos por los análisis de los PLDPD ofrecen perspectivas significativas para la creación y transferencia de conocimiento en un campo de la gestión educativa esencial para la mejora de las prácticas pedagógicas.

AGRADECIMIENTO

Se agradece el apoyo a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del MinCiencia de Chile, a través de FONDECYT Regular Proyecto:1230373. Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el desarrollo profesional docente en la Educación Media Técnica Profesional (EMTP).

REFERENCIAS

- Ávalos B (2007) El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo* 41: 77-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>.
- Avalos B, Bascopé M (2017) Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International* (1). <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>.
- Bellei C, Muñoz G (2020) *Políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Entre el Estado, el mercado y la rendición de cuentas basada en tests de logro académico. Informe N°5. Proyecto “Las llaves de la educación”*. CIAESA. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu P, Passeron JC (2019) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores. Argentina. 39 pp.
- Cabezas V, Hochschild H, Medeiros MP (2019) *Políticas docentes: Ley 20.903, Creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Elige Educar. Santiago, Chile.

- Carrasco C, Mallegas SO, Tabisa E, Valenzuela V (2023) Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives* (31). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>.
- Çelik O, Atik S (2020) Preparing Teachers to Change: The Effect of Psychological Empowerment on Being Ready for Individual Change. Web of Science Core Collection Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 49: 73-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/53758/635770>.
- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018) *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. CPEIP - Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf.
- Cortez M, Aravena F, González M, Sanchez B, Chávez S (2024) ¿Los planes de mejora educativa son planes de mejora educativa? Problemas y recomendaciones para Chile. V Congreso Internacional sobre Liderança e Melhoria da Educação, CIEE, Universidade do Porto. Brasil. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrfGjv9FA5pQAIATMdfjgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/R E=1763740157/R O=10/RU=https%3a%2f%2fciie.fpce.up.pt%2fapi%2fdownload%2f1738347815_fR3kSkIPZGds-qCFT0ZU/RK=2/R S=iPUIsfBoT.2KXeTXLtxc.QglFmU-
- Clausó García A (1993) Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación* 3: 11-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A/11739>.
- Cool J, Pelchat M, Stasse S. (2020) CADRE21 : un modèle québécois de développement professionnel reconnu et accessible pour tous les enseignants francophones. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire* 17: 76-83. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-14>.
- Donoso S (2024) La política educacional chilena en el presupuesto 2024: Tendencias, lógicas y desafíos. *Educação & Sociedade* 45: e286423. <https://doi.org/10.1590/ES.286423>.
- Eirín R (2018) Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos* 44: 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>.
- Feldman R (2013) *Machine learning in action*. Manning Publications. 384 pp.
- Fullan M (2020) *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata. España. 176 pp.
- Khan A, Baharudin B, Lee LH, Khan K (2010) A review of machine learning algorithms for text-documents classification. *Journal of Advances in Information Technology* 1: 4-20. <https://doi.org/10.4304/jait.1.1.1-1>.
- González P (2024) Liderar el desarrollo profesional docente: perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado* 28: 193-215.
- González-Falcón I, Gómez-Hurtado I, García-Rodríguez MdEP, Coronel-Llamas JM (2022) El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: Logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 21: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2535>.

- Good T, Lavigne A (2017) *Looking in Classrooms*. Routledge. Nueva York. EE.UU. 652 pp. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>.
- Hattie J (2023) *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>.
- Hilel A, Ramírez A (2022) The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Educ. Sci.* 12: 285 <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>.
- Hoy W, Miskel C (2013) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.) Mc. Graw Hill. 592 pp.
- Imbernon F, Canto P (2013) La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica* (41). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36/29>.
- Imbernon F (2020) Desarrollo Personal, Profesional e Institucional y Formación del Profesorado. Algunas Tendencias para el Siglo XXI. *Curriculum* 33: 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.04>.
- Leithwood K, Harris, A, Hopkins D (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management* 40: 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.
- Ley N° 20.248 (2008) Subvención Escolar Preferencial, 1 de febrero de 2008. Diario Oficial de la República de Chile. Chile.
- Ley N° 20.903. (2016) Sobre Desarrollo Profesional Docente. 4 de marzo de 2026. Diario Oficial de la República de Chile.
- Lipscombe K, Tindall-Ford S, Lamanna J (2021) School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership* 51: 270-288. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143220983328>.
- Manning CD, Raghavan P, Schütze H (2008) *Introduction to Information Retrieval*. Cambridge University Press. EE.UU. 506 pp.
- Marcelo C, Vaillant D (2010) *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones. España. 176 pp. ISBN 978-84-277-1637-7.
- Medeiros MP, Gómez C, Sánchez MJ, Orrego V (2018) Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la Educación* (48): 50-95. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.479>.
- Martínez J, Palacios G, Oliva D (2023) Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai* 19: 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>.
- Maureira O, Montencinos C, (2023) Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación* (88): 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>.
- Moral C (2019) *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis. Madrid, España. 272 pp.
- Moreira A, Portales J, Sáez P (2022) El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. *Revista Saberes Educativos* (9): 01-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730>.
- MINEDUC (2018) *Ciclo de mejoramiento continuo: Orientaciones para establecimientos educativos*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mourshed M, Chijioke C, Barber M (2011) How the worlds most improved school systems keep getting better. *Voprosy obrazovaniya/educational studies Moscow* (1): 7-25. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-1-7-25>.
- Nezhad P, Stolz S (2024) Unveiling teachers' professional agency and decision-making in professional learning: the illusion of choice. *Professional Development in Education*. 1-21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2349058>.
- Osorio A (2016) El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12: 39-52. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4036/3744>.
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023) *Evaluación del sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. (Informe Final) <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>.
- Qaiser S, Ali R (2018) Text mining: Use of TF-IDF to examine the relevance of words to documents. *International Journal of Computer Applications* 181: 25-29. <https://doi.org/10.5120/ijca2018917395>.
- Robinson V (2019) Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação* 13: 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>.
- Robinson V, Gray E (2019) What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand* 49: 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>.
- Rodrigo M, Vasco M, Gil D, Pericacho J (2022) Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 25: 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>.
- Rojas A, San Martín M (2023) Planes locales de desarrollo profesional docente: análisis de su implementación en la región de Ñuble. *Policy Brief* (10). <https://educacion.udd.cl/files/2023/12/policybriefn10.pdf>.
- Rojas J, Fuentes P (2022) ¿Qué hacen los líderes educativos para la instalación de una práctica de uso de datos para la toma de decisiones? *Revista de Liderazgo Educativo* 2: 91-109. 10.29393/RLE2-5QHRF20005.
- Rojas J, Arancibia M, Ulloa J, Zepeda E, Muñoz M (2025) Líderes educativos: planificación y teorías de acción en desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. [Manuscrito Aceptado] (en prensa).
- Ruffinelli A (2016) Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos* 42: 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Santana Sepúlveda JS, Mateos Farfán E (2014) *El arte de programar en R: un lenguaje para la estadística*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. México. 182 pp.
- Sevilla MP, Arévalo V (2020) Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5:1-13.
- Steinbach M, Karypis G, Kumar V (2000) A comparison of document clustering techniques. *Proceedings of the KDD Workshop on Text Mining* 400: 525-526.
- Sidorov G, Velasquez F, Stamatatos E, Gelbukh A, Chanona-Hernández L (2013) Syntactic N-grams as machine learning features for natural language processing. *Expert Systems with Applications* 41: 853-860. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.08.015>.
- Sayago S (2014) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebius* (49) 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>.
- Sevilla M, Ortiz I (2019) Sevilla, P., Ortiz, I. (2019) Demandas y desafíos de la Educación Técnica Profesional secundaria en América Latina. En: Sepúlveda, L., Valdebenito, M. *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. pp. 91-144.
- Stone P, Stone R (2024) Professional development leadership: the importance of middle leaders. *Professional Development in Education*: 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2383442>.
- Vaillant D, Marcelo C (2015) *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea Ediciones. Madrid, España. 174 pp.
- Vargas S, Bernal A, Briceño J (2024) Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de Ciencias: una revisión sistemática de la literatura. *RECIE* 8: 89-116. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp89-116>.
- Villarreal C (2024) The evolution of educational policies towards the Quality Management Model in Chile: A bibliography review based on their interrelation. *Estudios Pedagógicos* 50: 153-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100153>.
- Vivas A, Núñez P (2024) Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios Sobre Educación* 47: 101-123. <https://doi.org/10.15581/004.47.005>.
- Zolotareva AV, Bayborodova LV, Gruzdev MV, Kharisova I (2023) Ensuring unity of scientific and methodological support system for teacher professional development: opportunities and risks. *Obrazovanie i Nauka* (25) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-43>.

ANALYSIS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLANS IN A SAMPLE OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN CHILE

Óscar Maureira Cabrera, Fabián Derby Allendes and Agustín Muñoz Veas

SUMMARY

Teacher performance is one of the key factors that influences student learning outcomes. The legal framework of the National System for Teacher Professional Development in Chile requires schools to prepare a Teacher Professional Development Plan (PLDPD), which implies the challenge of establishing adequate diagnoses and linking objectives with practice. This article analyzes, through rubrics and text mining, the structure, content, and articulation of Local Teacher Professional Development Plans with institutional management instruments in a sample of nine technical-professional secondary education institutions in Chile. The study included the analysis of institutional documents, the application of a rubric to

assess the quality and relevance of the plans, and the use of text mining techniques to identify patterns and thematic cores. The design structures of the PLDPD examined are relatively homogeneous and comply with the basic regulatory requirements of the policy. In terms of thematic content, significant diversity is identified. Regarding implementation, the approach to professional needs and evaluative components is situated at an intermediate level, according to the applied rubric. The institutions' local Teacher Professional Development policies formally incorporate the regulatory framework. However, the depth of implementation is weak and does not demonstrate sufficient contextualization.

ANÁLISE DE PLANOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA AMOSTRA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CHILE

Óscar Maureira Cabrera, Fabián Derby Allendes e Agustín Muñoz Veas

RESUMO

O desempenho docente constitui um dos fatores chave que influenciam os resultados de aprendizagem dos estudantes. O marco legal do Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente no Chile exige que as escolas elaborem um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PLDPD), o que implica o desafio de estabelecer diagnósticos adequados e articular objetivos com práticas. Este artigo analisa, mediante rubricas e mineração de texto, a estrutura, o conteúdo e a articulação dos Planos Locais de Desenvolvimento Profissional Docente com os instrumentos de gestão institucional em uma amostra de nove instituições de educação secundária técnico-profissional no Chile. O estudo incluiu a análise de documentos institucionais, a aplicação de uma rubrica para ava-

liar a qualidade e a pertinência dos planos, bem como o uso de técnicas de mineração de texto para identificar padrões e núcleos temáticos. As estruturas de desenho dos PLDPD examinados apresentam relativa homogeneidade e cumprem os requisitos normativos básicos da política. Em relação ao conteúdo temático, identifica-se diversidade significativa. Sobre a implementação, o tratamento das necessidades profissionais e os componentes avaliativos se situam em um nível intermediário, de acordo com a rubrica aplicada. As políticas locais de Desenvolvimento Profissional Docente das instituições incorporam formalmente o marco regulatório. No entanto, a profundidade da implementação é frágil e não evidencia contextualização suficiente.