



VOL. 29, Nº 2 (JULIO, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

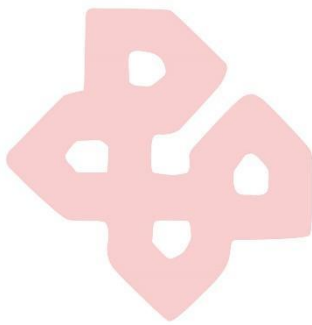
DOI: 10.30827/profesorado.v29i2.29465

Fecha de recepción: 21/11/2023

Fecha de aceptación: 21/04/2025

ANÁLISIS SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LOS PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (PSP) PARA REDUCIR LAS BRECHAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Analysis of the effectiveness of Professional Improvement Plans (PSP) to reduce gaps in teacher training.



**Julieta Fuentes Núñez¹,
Víctor Hugo Perera Rodríguez² &
Paulino Murillo Estepa²**
*Universidad Andrés Bello¹
Universidad de Sevilla²*

E-mail:

jul.fuentes@uandresbello.edu

vhperera@us.es

paulino@us.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-0318-4071>

<https://orcid.org/0000-0002-3870-9475>

<https://orcid.org/0000-0002-6731-1060>

Resumen:

Los docentes con niveles de desempeño básico o insatisfactorio en el sistema de evaluación docente chileno tienen la oportunidad de participar en los Planes de Superación Profesional (PSP), diseñados para reducir las brechas de formación mediante acciones formativas específicas. Este estudio analiza la efectividad de los PSP como política pública, considerando factores contextuales, la participación en las

actividades propuestas y la percepción de su impacto. El estudio se desarrolló en tres comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, bajo un enfoque exploratorio-descriptivo y un diseño de corte transversal. Se desarrollan tres fases: una fase cuantitativa extensiva, seguida de una fase cualitativa intensiva, y una tercera fase cualitativa-comparativa. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes evaluados con las categorías de "básico" y/o "insatisfactorio". Este estudio presenta los resultados de la segunda fase cualitativa. Los resultados sugieren que los PSP son efectivos en cuanto a la mejora de la categoría de los docentes en las evaluaciones. No obstante, desde la perspectiva de la efectividad en la enseñanza-aprendizaje y la transferencia de conocimientos al aula, la percepción de los docentes fue mayormente negativa, ya que no se identificaron cambios positivos comprobables en la práctica pedagógica. Aunque los PSP permiten avances en las evaluaciones docentes, persisten algunas dificultades en su impacto sobre la calidad de la enseñanza. Se requieren enfoques más centrados en la reflexión pedagógica y en la aplicación práctica en el aula para que los cambios formativos generen mejoras tangibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***Palabras claves:** Desarrollo profesional; evaluación docente; formación; políticas públicas; planes de superación profesional.*

Abstract:

Teachers with basic or unsatisfactory performance levels in the Chilean teacher evaluation system have the opportunity to participate in the Professional Improvement Plans (PSP), designed to reduce training gaps through specific training actions. This study analyses the effectiveness of the PSP as a public policy, considering contextual factors, participation in the proposed activities, and perceptions of their impact. The study was conducted in three communes in the Metropolitan Region of Santiago, Chile, using an exploratory-descriptive approach and a cross-sectional design. Three phases were developed: an extensive quantitative phase, followed by an intensive qualitative phase, and a third qualitative-comparative phase. Questionnaires and semi-structured interviews were used, targeting teachers evaluated with the categories of "basic" and/or "unsatisfactory." This study presents the results of the second qualitative phase. The findings suggest that the PSP are effective in improving the categories of teachers in evaluations. However, from the perspective of effectiveness in teaching and learning and the transfer of knowledge to the classroom, teachers' perceptions were largely negative, as no positive, verifiable changes in pedagogical practice were identified. Although the PSP allow for progress in teacher evaluations, some difficulties persist regarding their impact on the quality of teaching. More focused approaches on pedagogical reflection and practical application in the classroom are required for formative changes to lead to tangible improvements in the teaching and learning process.

***Key words:** Professional development, teacher evaluation, training, public policies, professional improvement plans.*

1. Presentación y justificación del problema

En las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha sido objeto de un profundo cuestionamiento en relación con su calidad, nivel de cobertura y grado de inclusividad, entre otros factores. Esta situación ha impulsado una búsqueda constante de políticas públicas claras que orienten de manera práctica la mejora de la calidad de los aprendizajes impartidos por los docentes (Brito, 2018; Bustos, 2024). Uno de los

cambios más significativos fue la promulgación del Decreto 40, que otorga cierto grado de autonomía a las instituciones educativas para que desarrollen tanto sus proyectos educativos y curriculares como sus planes de perfeccionamiento docente.

Como consecuencia de esta autonomía, surgió una brecha considerable en las competencias de los profesores de diferentes escuelas, lo que llevó, en 2004, a la promulgación de la Ley 19.961, que estableció el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Este sistema incluye a los profesores que trabajan en el sector municipal, y propone una evaluación formativa basada en estándares explícitos de desempeño. Su objetivo era identificar posibles debilidades, de modo que aquellos docentes que obtuvieran una evaluación insatisfactoria o básica debían participar en un programa de capacitación denominado Planes de Superación Profesional (PSP), con el fin de subsanar las brechas detectadas. Aunque no existe un documento que establezca la obligatoriedad de la participación en estos planes, esta condición se entiende como una obligación implícita para cada docente.

Inicialmente, la ley establece que los docentes evaluados como *básicos* debían ser reevaluados cuatro años después de recibir dicha calificación, mientras que los calificados como *insatisfactorios* debían someterse a una nueva evaluación al año siguiente. En ambos casos, durante el periodo de espera, los docentes estaban obligados a participar en los PSP, cuyo propósito era proporcionar apoyo para superar las debilidades detectadas en su evaluación, constituyendo un tipo de perfeccionamiento de carácter remedial.

En este contexto, se esperaba que la participación de los docentes en estos cursos de perfeccionamiento fuese elevada. Sin embargo, según datos proporcionados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC), los resultados del desarrollo de los planes, así como la asistencia a los mismos, fueron inferiores al nivel óptimo deseado (Manzi et al., 2011). Esto reflejaba el descontento de los docentes evaluados respecto a la imposición de la evaluación y la percepción de ser injustamente juzgados por sus resultados, lo que les llevó a no querer participar ni en la evaluación ni en los programas de capacitación (Sisto et al., 2022).

En 2011, se promulgó la Ley 20.501, que acortó los periodos de evaluación y otorgó a los directores la facultad de desvincular a los docentes que obtuvieran resultados *básicos* en tres evaluaciones consecutivas, o *insatisfactorios* en dos evaluaciones consecutivas. Se esperaba que esta medida produjera un cambio de actitud frente a la evaluación y los programas de capacitación, lo cual no se logró (Gajardo-Ibáñez et al., 2020). Por ello, en 2016 se promulgó la Ley 20.903, que impulsó el desarrollo profesional mediante la creación de la carrera docente.

Como consecuencia de estas leyes, se observó un aumento en el interés de los docentes por participar en los programas de capacitación (PSP), a través de los cuales

mejoraban consecuentemente sus competencias (Almonacid Barria et al., 2023). Esto se reflejó en sus nuevas evaluaciones, ya que lograban cambiar su calificación. No obstante, no se evidenció una transferencia efectiva al aula, ya que las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes continuaban mostrando los mismos bajos resultados (Padilla et al., 2023).

1.1. Formación docente y desarrollo profesional

En los últimos años, numerosas investigaciones han evidenciado un creciente interés por indagar en la necesidad de la formación continua en la era de la información (Pérez Gómez, 2010; Rodríguez Pech et al., 2023), especialmente en relación con los efectos que esta formación tiene sobre las prácticas docentes y las instituciones educativas donde trabajan los profesores (Agrati, 2021). Asimismo, se ha señalado la necesidad de evaluar la efectividad de dicho proceso (Tejada, 2011). Actualmente, organismos como la OCDE (2021) promueven la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de las competencias docentes, afirmando que “la calidad del profesorado es uno de los indicadores determinantes del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad” (p.153).

En este marco, la formación permanente se reconoce como un componente esencial para asegurar una educación de calidad, tal como lo destaca Antúnez (2009). Además, el éxito de los programas de perfeccionamiento docente está fuertemente vinculado al contexto escolar y al seguimiento de los procesos formativos, así como al compromiso institucional con el desarrollo profesional de los docentes (Ávalos, 2007). En consecuencia, se han llevado a cabo diversas investigaciones empíricas basadas en experiencias profesionales. Estudios que se centran en los cursos de perfeccionamiento docente de instituciones específicas (Fischer et al., 2018), los aspectos psicosociales del rol del docente (Nieva y Martínez, 2016) y la gestión de los procesos de perfeccionamiento en los establecimientos educativos (Huaquimil, 2012) corroboran el interés y las diferentes líneas de investigación que emergen en torno a este tema.

De manera general, apoyándonos en el planteamiento de Marcelo (2001), es importante considerar tres fases en la formación docente: la formación inicial, la inserción en la profesión y el desarrollo profesional. Una vez que el docente ha alcanzado plenamente su identidad profesional, es capaz de ser crítico y reflexivo en su quehacer. El fortalecimiento de las competencias profesionales en situaciones reales es el factor clave que permite alcanzar un desarrollo pleno en términos profesionales. Así, la capacidad para diseñar o modificar situaciones de aprendizaje depende directamente de las competencias del docente, vinculándose de forma directa con el perfeccionamiento y la actualización continua. Por tanto, resulta fundamental integrar la formación en situaciones reales que contribuyan al logro de aprendizajes que generen cambios en la práctica profesional. En este sentido, no solo es necesaria la formación individual, sino también el entorno colaborativo en el que los docentes operan. Estas

afirmaciones se sustentan en la premisa de que la disposición de unas condiciones colaborativas en los centros educativos permite que el profesorado siga aprendiendo sobre sus prácticas y, por ende, pueda mejorarlas continuamente (Martín y García, 2018).

En el ámbito educativo, las competencias profesionales son esenciales para obtener buenos resultados. Investigadores como Tejada (2009) afirman que existen dificultades para definir y establecer dichas competencias, aunque es fundamental tener en cuenta que estas se desarrollan y se ponen a prueba continuamente en el aula, tanto en la toma de decisiones como en la resolución de conflictos o la intervención en situaciones problemáticas.

El docente, enfocado en el desarrollo de sus competencias, necesita implementar estrategias metodológicas que le permitan reflexionar críticamente sobre su práctica, conectarse con el alumnado e interesarlo en el aprendizaje en un mundo caracterizado por el constante flujo de información. Esto es especialmente relevante para los docentes que trabajan con poblaciones vulnerables, quienes requieren conocimientos y estrategias específicas para atender las necesidades sociales y afectivas de los niños en riesgo, optimizando su aprendizaje (Oros et al., 2015). El objetivo es proporcionar a los estudiantes las habilidades y herramientas necesarias para su desarrollo social. Para lograrlo, el profesional de la educación debe mantenerse en constante perfeccionamiento y actualización respecto al sistema educativo, abandonando en la práctica todos aquellos elementos del sistema actual que ya no se adaptan a las necesidades de la sociedad contemporánea. En Chile, la Ley 20.903 de 2016 garantiza el derecho de los docentes a la formación continua, asignando a los directores la responsabilidad de promover el desarrollo profesional docente (Guerra y Plaza, 2021).

Por otra parte, considerando el contexto complejo en el que se encuentra la educación actualmente, es necesario comprender cuáles son las demandas reales en términos de competencias que los docentes deben fortalecer para llevar a cabo buenas prácticas pedagógicas. Frente a este desafío, el desarrollo profesional docente adquiere una relevancia central en el ámbito educativo. Si las personas encargadas de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje no participan en una actualización y perfeccionamiento continuo de sus competencias, será difícil alcanzar los logros esperados en sus aulas. En consecuencia, el desarrollo profesional se constituye como una pieza clave directamente vinculada a la calidad de la educación, que no solo requiere cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas, todo ello orientado por políticas públicas coherentes con los objetivos buscados. No obstante, de acuerdo con Vaillant y Cardozo (2017), existe frecuentemente una brecha entre la teoría y la práctica. Aunque los docentes participan constantemente en actividades de perfeccionamiento, los aprendizajes obtenidos no siempre se reflejan en sus prácticas cotidianas.

Ante esta realidad, resulta pertinente indagar en la percepción de los docentes sobre los factores contextuales que enmarcan los Planes de Superación Profesional (PSP), sus motivaciones para participar y la valoración que otorgan a estas iniciativas como política pública. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la percepción y valoración que los docentes participantes en los PSP otorgan a la efectividad de estos planes, a través del análisis de los factores contextuales, la participación en las actividades propuestas y su percepción sobre la efectividad de los PSP como política pública. Para ello, se plantean como objetivos específicos identificar los factores que influyen en la participación docente, evaluar la efectividad de los PSP en la mejora del desempeño profesional y su transferencia al aula, y proponer estrategias para optimizar su implementación como política de formación continua.

2. Método

Este estudio es de carácter exploratorio, descriptivo y de corte transversal, ya que busca indagar sobre un fenómeno en desarrollo que no ha sido suficientemente estudiado por los investigadores nacionales. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos permiten mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En función de la metodología seleccionada, este estudio permite analizar la visión y valoración que los docentes participantes tienen de los Planes de Superación Profesional.

El enfoque de la investigación es mixto. En cuanto al desarrollo de esta fase, fue de carácter cualitativo. Este estudio indaga en los significados contenidos en los discursos de los participantes de los PSP, con el objetivo de describir analíticamente sus visiones y valoraciones, considerando el contexto en que se enmarcan, su participación en dichos planes y la política pública que los sustenta.

2.1. Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por docentes que participaron en los Planes de Superación Profesional en una provincia de la Región Metropolitana de Chile. En una primera fase cuantitativa, se encuestó a 200 docentes, de los cuales 151 pertenecen a escuelas urbanas y 49 a escuelas rurales. Con el fin de profundizar en los resultados de esta primera fase, se llevó a cabo una segunda etapa de carácter cualitativo, cuyos resultados se presentan en este artículo. Los datos obtenidos en la fase cuantitativa fueron fundamentales para orientar la selección de participantes y el enfoque de la investigación cualitativa.

Para la fase cualitativa del estudio, se seleccionó una muestra intencionada de 14 docentes, distribuidos entre 5 docentes de escuelas rurales y 9 de escuelas urbanas. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, y se establecieron tres criterios

principales para la selección de los participantes. En primer lugar, se buscó una representación equitativa entre docentes de contextos urbanos y rurales. En segundo lugar, se consideró la facilidad de acceso al campo de estudio, asegurando que los docentes seleccionados pudieran participar en la investigación sin dificultades logísticas. Finalmente, se tuvo en cuenta la disposición de los docentes para participar, priorizando aquellos que mostraron interés y compromiso con el estudio.

La muestra incluyó docentes de diferentes comunas ubicadas en la zona central de Chile. En particular, se seleccionaron docentes de tres comunas: Illapel, ubicada en la provincia de Choapa (Comuna 1), Calle Larga, perteneciente a la provincia de Los Andes (Comuna 2), y Hijuelas, situada en la provincia de Quillota (Comuna 3). La distribución de los docentes fue la siguiente: 9 docentes provenientes de la Comuna 1, de los cuales 5 pertenecían a escuelas de enseñanza básica y 4 a liceos de enseñanza media; 4 docentes de la Comuna 2, todos ellos de liceos de enseñanza media; y 1 docente de la Comuna 3, correspondiente a un liceo de enseñanza media.

2.2. Recogida de datos e Instrumento

La técnica empleada para la obtención de información fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió acceder de manera concreta y flexible a las expresiones de los docentes. Este instrumento se aplicó mediante una guía de preguntas que incluía los temas clave que se deseaban investigar, determinados previamente tras conversaciones exploratorias con los informantes. Cabe destacar que este tipo de entrevista permite al entrevistador introducir preguntas adicionales cuando lo considera necesario, para precisar conceptos o obtener información más detallada (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.3. Tratamiento de datos

Para el análisis de los datos, se definieron las dimensiones y categorías presentadas en la Tabla 1. Estas categorías abordan la percepción de los docentes sobre los Programas de Superación Profesional, considerando los factores contextuales que afectan su participación en las actividades, sus motivaciones para involucrarse, la utilidad del plan en relación con sus necesidades de formación y la implementación de los PSP como política pública en cuanto a su transferencia al aula.

En cuanto al enfoque metodológico, se aplicó la teoría fundamentada para el análisis de los datos cualitativos. Siguiendo este enfoque, las categorías de análisis fueron definidas de manera inductiva, a partir del procesamiento y codificación de los discursos de los docentes participantes. Este procedimiento permitió identificar las categorías emergentes, basadas en los patrones y temas recurrentes que surgieron durante las entrevistas, lo que garantiza que la interpretación de los datos se construya directamente a partir de la información proporcionada por los propios docentes.

Tabla 1
Percepción de los docentes sobre los PSP

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Factores de Contexto	Ambiente Laboral	Ambiente (descontento)	ALD	Clima de descontento debido a situaciones que afectan en su reconocimiento laboral.
		Realidad Establecimiento	REE	Diversas realidades socioeconómicas, problemas de violencia y vulnerabilidad.
		Trabajo Administrativo (Sobrecarga)	TAS	Labores diarias como planificaciones, material para clases, evaluaciones a nivel interno y externo como también requerimiento a nivel nacional.
		Resistencia al cambio	REC	Resistencia a introducir cambios en sus prácticas pedagógicas, temor a ser cuestionados.
		Cultura Organizacional	CUO	Características particulares de cada institución, creencias, rutinas, interacciones, formas de gestión entre otras.
Participación PSP	Incentivos Económicos	Esfuerzo	PES	Esfuerzo del docente por participar en la actividad
		Disposición a la evaluación	DIE	Actitud frente a la evaluación docente
		Carácter Utilitario	CAU	La participación le permite alcanzar las competencias para cambiar de nivel en la evaluación docente
	Orden Dirección Establecimiento	"Castigo"	CAS	La participación a estas actividades es vista como algo punitivo, solo participan los que obtiene mal resultado en la evaluación docente
		Presencia compromiso	PCO	Existencia del compromiso con la realización de las actividades del plan
	Disposición a Mejorar	Permanencia en las actividades	PER	Nivel de permanencia en las sesiones
		Evaluación (preparación)	EDP	Recibir orientaciones claras y directas para enfrentar su próxima evaluación docente
		Instancia de Aprendizaje y Actualización	IAA	Valoración de la importancia de participar en las actividades para poder mejorar en la evaluación docente
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Modelo de Formación Integral	MFI	Los temas abordados consideren todos los aspectos incluidos en la práctica pedagógica

Necesidad Ampliación	de NDA	Implica que las actividades se expandan a todos los docentes de la comunidad educativa
Acompañamiento Aula	en ACA	Incluir actividades de acompañamiento y seguimiento en el aula

Fuente: Elaboración propia

La teoría fundamentada utilizada en esta investigación se enmarca dentro de la corriente constructivista, que enfatiza el papel activo de los participantes en la generación del conocimiento y la construcción de significado a partir de sus experiencias. Se ha utilizado el software de análisis cualitativo Atlas.Ti para organizar y estructurar los datos de acuerdo con este enfoque, asegurando un proceso riguroso de codificación, categorización y análisis. La elección de esta variante metodológica responde a la naturaleza exploratoria del estudio y a la necesidad de comprender en profundidad las percepciones docentes sobre los Planes de Superación Profesional.

“La finalidad de las principales funciones del programa es acoger los procedimientos constructores de teoría. En este sentido facilita la organización del análisis a través de funciones que permiten: segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas. Todos estos procedimientos de primer y segundo orden otorgan al análisis mayor poder explicativo para la investigación educativa”. (San Martín, 2014, p.114)

Por lo tanto, los datos presentados a continuación se estructuran a partir de los conceptos, dimensiones y apreciaciones extraídas directamente de los discursos de los distintos actores participantes en este estudio.

3. Resultados

3.1. Factores de contexto

Del análisis de los discursos de los docentes se desprende que existen diversos factores del entorno laboral que inciden en su percepción de las actividades de perfeccionamiento. Específicamente, emergen cuatro factores clave: el descontento laboral, la sobrecarga administrativa, la diversidad de realidades y la resistencia al cambio. Los dos primeros son de carácter externo y nacional, mientras que los dos últimos corresponden al contexto interno y local.

Estos factores, mencionados reiteradamente por los docentes, configuran un conjunto de circunstancias que influyen en su desempeño profesional y su participación en actividades de perfeccionamiento. Los elementos mencionados se representan a continuación en la Figura 1.

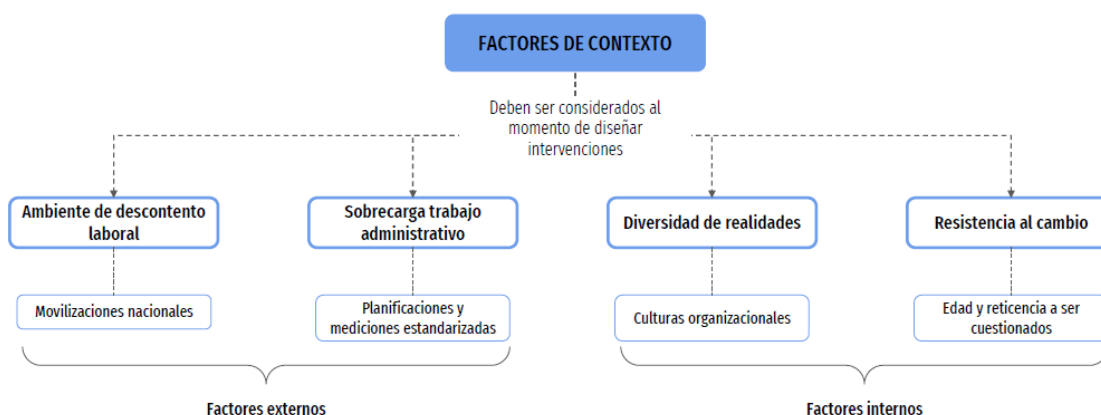


Figura 1: Factores que influyen en la participación de los docentes en los PSP

Fuente: Elaboración propia

Un aspecto adicional a considerar por las autoridades educativas es la interrupción de los períodos lectivos debido a las movilizaciones nacionales del Colegio de Profesores, orientadas a reclamar por temas como el pago de la deuda histórica, la mejora de las condiciones laborales y la reestructuración de la evaluación y carrera docente, entre otros. Estas movilizaciones generan desajustes temporales que dificultan la alineación de las capacitaciones con el momento de evaluación docente.

“El único cambio que yo le haría es que, en términos cronológicos, que fuera un poco antes porque cuando fui al curso ya había hecho la clase entonces, por ejemplo, todas las recomendaciones ya no me servían, y en el portafolio la clase pesa un 56% o sea es más de la mitad” (Docente N°4, establecimiento de enseñanza media)

Además, los entrevistados indican que el tiempo disponible para asimilar los conocimientos adquiridos en las capacitaciones es escaso, ya que los cursos se desarrollan de manera acelerada y fuera de sincronía con las evaluaciones que se les aplican durante el año.

“Muy encima entonces de repente no, a lo mejor todas las dudas que tiene los colegas no las podían hacer en el momento porque estaban muy encima entonces no había tiempo, es como todo muy rápido, no tiene mucho tiempo de análisis, de hacer más preguntas, es como todo muy rápido” (Docente N°6, establecimiento de enseñanza media)

A estas problemáticas se suma la carga diaria de tareas, que incluye la planificación, la burocracia y la aplicación de evaluaciones internas y nacionales. Asimismo, los docentes enfatizan la importancia de las particularidades de cada centro educativo.

3.2. Participación en las actividades de los PSP

En cuanto a los motivos que llevan a los docentes a participar en los programas de perfeccionamiento (PSP), se identifican tres principales categorías. En primer lugar, participan en función de incentivos económicos; en segundo lugar, por orden o mandato de la dirección del establecimiento; y, en tercer lugar, por una disposición individual para mejorar su evaluación. Los docentes perciben las dos primeras motivaciones de manera negativa, mientras que la tercera es vista de forma positiva, como se puede observar en la Figura 2.

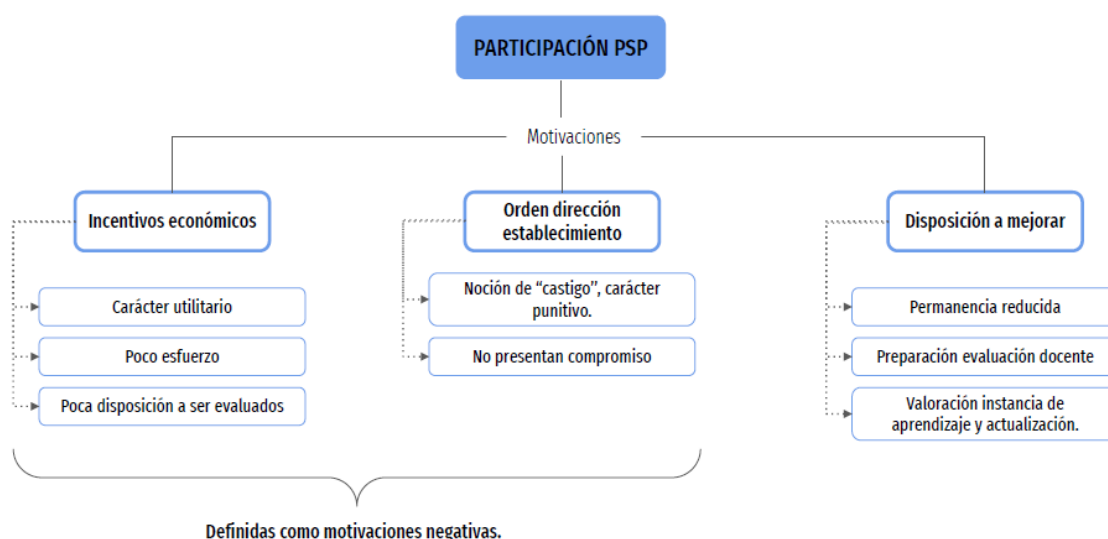


Figura 2: Motivos de participación en los planes de Superación Profesional
Fuente: Elaboración propia

Una de las motivaciones más destacadas es el deseo de recibir apoyo para la elaboración del portafolio, que corresponde al módulo 1 de la evaluación docente, con el objetivo de obtener una evaluación favorable en el proceso siguiente.

“Yo tenía más expectativas, que hacían un trabajo guiado que uno va consultando sus dudas y cuando estábamos en proceso de realizar el portafolio, poner todas las dudas que podíamos tener” (Docente N° 2, establecimiento de educación básica)

Algunos docentes no perciben los PSP como una instancia para mejorar o actualizar sus competencias, sino como un medio para cumplir con los requisitos del portafolio y superar la evaluación docente.

“Yo no lo hice para mejorar mis prácticas, lo hice para mejorar mi evaluación docente” (Docente n°4, establecimiento de enseñanza media)

En el ámbito motivacional, las retribuciones económicas asociadas a la carrera docente juegan un papel importante, ya que el acceso a mejores categorías permite obtener mejores ingresos.

“Sí es muy importante ir a los PSP porque si no cambio de nivel en la evaluación, no voy a recuperar lo que perdí, me refiero a mi sueldo y hasta me pueden echar (Docente N°12, establecimiento de enseñanza media)

Por otro lado, algunos entrevistados perciben los PSP como instancias punitivas, donde solo deben asistir los profesores con un rendimiento insuficiente. Esta obligación adicional al trabajo diario genera rechazo y afecta la receptividad de las intervenciones.

“No quería participar al principio porque todos se enteran de que uno es básico, pero si bien te dicen que es voluntario hay que ir igual porque después igual te pasan la cuenta” (Docente n°9, establecimiento de enseñanza media)

Respecto al momento más oportuno para desarrollar los PSP, los docentes consideran que deberían llevarse a cabo al inicio del año, para que sirvan de preparación real para la elaboración de los portafolios y que los conocimientos adquiridos puedan aplicarse de manera efectiva.

“Lo ideal es que hubiera sido más tiempo y con más anticipación, y no encima del portafolio” (Docente n°2, establecimiento de enseñanza básica)

No obstante, algunos docentes destacan un aspecto positivo de la evaluación docente, al señalar que una buena evaluación les asegura la continuidad en sus puestos de trabajo y les permite mejorar sus prácticas educativas.

“Mantener mi trabajo y lograr ser la mejor profesora por mis estudiantes que los amo” (Docente n°11, establecimiento de enseñanza media)

3.3. Políticas públicas en relación con la transferencia al aula

En cuanto a la percepción docente sobre las políticas públicas orientadas a la transferencia del aprendizaje al aula, la opinión general es que estas políticas requieren ser replanteadas. Aunque los docentes reconocen que son un apoyo, consideran que su efectividad podría mejorarse para beneficiar a todos los participantes.

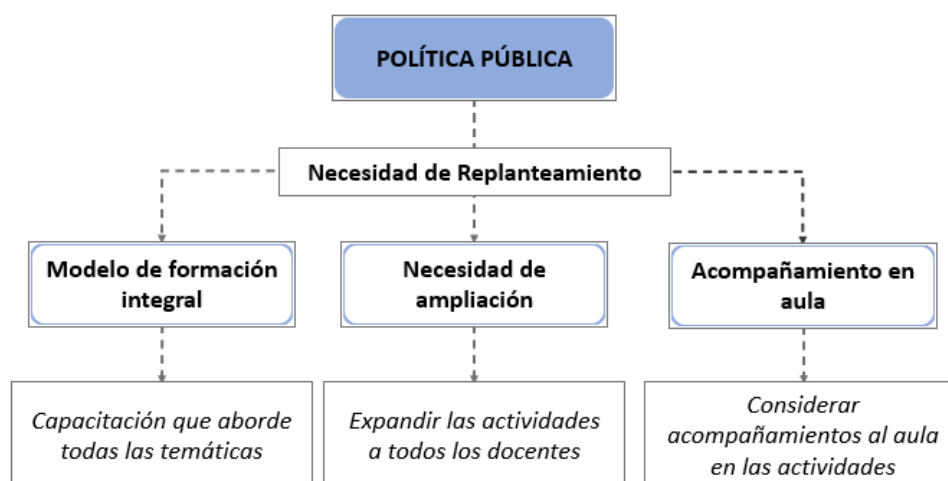


Figura 3: Percepción de los docentes sobre los PSP como política pública
Fuente: Elaboración propia

Los docentes valoran estas actividades en función de sus propios objetivos, como superar la evaluación docente, pero no perciben una relación clara con la transferencia de lo aprendido al aula.

“Nos sirvió para darnos cuenta de que mi cierre era pobre, con esto lo puedo mejorar, lo puedo complementar, qué tipos de actividades puedo hacer, el tema del monitoreo, cómo puedo monitorear a 45 niños, si nos sirvieron ideas que pudimos compartir entre los colegas que estábamos participando de la charla, así que en ese sentido sí fue bueno para la estructura de la clase filmada” (Docente N°2, establecimiento de enseñanza básica)

Sin embargo, muchos participantes abordan estas capacitaciones desde una perspectiva utilitaria, enfocándose en lo que consideran útil a corto plazo y no generando cambios sostenidos en sus prácticas pedagógicas.

“Si el objetivo real es que uno después lo termine aplicando, porque si lo haces todo apurado, todo a la rápida el resultado, uno trabaja solo para mejorar en el portafolio. Ahora ya que nos sacamos un peso de encima, aplicamos algunas cosas, pero no en la totalidad de lo que podríamos aplicar” (Docente N°2, establecimiento de enseñanza básica)

Como propuesta de mejora, los docentes sugieren que la incorporación de todos los profesores a los PSP sería beneficiosa para la comunidad educativa, ya que facilitaría la retroalimentación sobre las prácticas exitosas y ayudaría a enfrentar los desafíos de la evaluación docente.

“Ojalá fuera para todos los profesores, no solo los que están en básico, sino que para todos” (Docente N°7, establecimiento de enseñanza media)

De manera complementaria, los docentes consideran necesario un acompañamiento en el aula como parte del proceso de refuerzo y generación de cambios significativos. Este acompañamiento les brindaría seguridad en la aplicación de los conocimientos adquiridos y les haría sentir que no están solos en la implementación de las herramientas proporcionadas en las capacitaciones.

“Pero yo siento que tiene que haber un lineamiento respecto a esto, pero en lo demás, aunque a uno le vaya bien, igual es un aporte porque ella nos ayuda a dar cierta seguridad para ir haciendo nuestro trabajo en forma clara y ella como que nos abre un poquito la mente como se dice, porque uno como que a veces se cierra en que ella no se po (sic), los objetivos son éste y la clase está basada en éste pero como que uno a veces no mira más allá, entonces ella como que nos hace ver más allá de todo eso y en realidad es un aporte bien grande el trabajo que realiza con nosotros” (Docente N°7, establecimiento de enseñanza media)

4. Discusión y conclusiones

Tras la realización de las entrevistas y el análisis de los datos proporcionados por los docentes participantes, se han identificado las siguientes conclusiones clave.

En primer lugar, diversos factores del entorno laboral influyen en la percepción de los docentes sobre las actividades de los Programas de Superación Profesional (PSP). Entre estos factores destacan el descontento laboral y la sobrecarga de trabajo administrativo. Aunque la Ley 20.903 de 2016 garantiza el derecho de los docentes a la formación continua, es esencial contar con un entorno favorable para el adecuado desarrollo profesional (Marcelo, 2001). Sin embargo, los docentes participantes en los PSP informan de una carga de trabajo excesiva que dificulta dicho desarrollo. A pesar de que los directores tienen entre sus funciones resguardar y promover el desarrollo profesional docente (Guerra y Plaza, 2021), este compromiso no se está cumpliendo plenamente en el contexto estudiado.

Otro aspecto relevante son los factores contextuales que afectan al desarrollo de los PSP. Movilizaciones u otras situaciones externas generan desajustes entre los tiempos de realización de las actividades y los de la evaluación docente. Esto provoca una compresión de los contenidos o una falta de sincronización, que perjudica tanto la evaluación de los docentes como la consecución de un aprendizaje significativo, fundamental para la transferencia real de lo aprendido al aula.

En cuanto a la motivación de los docentes para participar en los programas de perfeccionamiento, los incentivos económicos y las imposiciones de los directivos son los principales factores mencionados. Sin embargo, estas motivaciones son percibidas de forma negativa por el profesorado, lo que se refleja en la baja participación en las fases iniciales de los programas. Los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) revelan que,

en 2008, solo el 47,9% de los docentes inscritos en las comunas participaron en estos programas.

Desde la perspectiva del profesorado, un mal desempeño en la evaluación docente tiene un carácter punitivo dentro de la comunidad educativa, lo que genera una percepción de cuestionamiento de sus capacidades profesionales por parte de sus pares y autoridades. En consecuencia, los docentes sienten la obligación de mejorar sus prácticas pedagógicas y ven su participación en los PSP como una imposición. Además, el hecho de no mejorar en evaluaciones futuras está asociado directamente con su permanencia en el establecimiento educacional, tal como lo establece la ley.

Este escenario no favorece el desarrollo profesional de los docentes ni contribuye a mejorar la calidad de la educación. La falta de apoyo de colegas y directivos constituye un obstáculo significativo. Según Martín y García (2018), fomentar un aprendizaje profesional compartido en el seno de la organización educativa beneficia directamente al alumnado. Por ello, en lugar de adoptar un enfoque punitivo hacia los docentes con evaluaciones deficientes, se debería ofrecer apoyo para promover un aprendizaje significativo entre los protagonistas del proceso educativo.

En 2016, se introdujo un incentivo económico directo con el objetivo de aumentar la participación en los PSP. No obstante, no existen estudios actualizados que confirmen un aumento de la participación derivado de este incentivo. De hecho, parece que parte del profesorado no percibe los PSP como una oportunidad para mejorar o actualizar sus competencias docentes, sino como un medio para alcanzar objetivos que van más allá del ámbito profesional.

Los docentes consideran que los PSP deberían estar disponibles para todo el profesorado, y no solo para aquellos que presentan evaluaciones básicas o insatisfactorias, tal como lo establece la Ley 19.961. En este sentido, el estudio de Oros et al. (2015) concluye que el desarrollo de programas de formación en contextos socialmente vulnerables enriquece la práctica docente, proporcionando herramientas metodológicas que permiten afrontar los problemas de estos entornos.

La percepción de los docentes sobre los PSP como política pública es diversa, pero en su mayoría positiva, especialmente en lo que respecta a la superación de la evaluación docente. Sin embargo, este es un objetivo explícito de la ley, mientras que el objetivo implícito de transferir los aprendizajes al aula no siempre se cumple.

Vaillant y Cardozo (2017) subrayan la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica, lo que se refleja en los resultados de este estudio. Los docentes informan que, aunque adquieren conocimientos teóricos en los PSP, no logran aplicarlos de manera efectiva en el aula. Esta desconexión podría explicar por qué no se ha observado una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes con el paso del tiempo.

Además, los autores destacan que las investigaciones muestran disparidades en términos de duración, contenido y conceptualización del aprendizaje del profesorado.

Los docentes también consideran necesario un acompañamiento en el aula para lograr una transferencia real de lo aprendido en los PSP y mejorar sus prácticas pedagógicas. Pérez Gómez (2010) señala que la reestructuración de las prácticas pedagógicas debe realizarse en los contextos reales del aula, pues de lo contrario se limita a una discusión teórica. En la misma línea, Ávalos (2007) resalta la importancia del seguimiento y del contexto escolar como factores clave para el éxito de los programas de perfeccionamiento.

Finalmente, aunque la Ley 19.961 no establece explícitamente la obligatoriedad de la participación en los PSP, es necesario ofrecer incentivos reales a los docentes y garantizar un acompañamiento posterior en el aula, con el fin de mejorar la calidad educativa. El informe de la OCDE (2021) destaca que la calidad del profesorado constituye uno de los factores clave que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes (p.153). Por consiguiente, alcanzar una formación docente de excelencia es esencial para lograr este objetivo.

5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta diversas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño metodológico de corte transversal impide establecer relaciones causales entre la participación en los Planes de Superación Profesional (PSP) y la mejora en la práctica docente. Asimismo, la muestra intencionada, aunque adecuada para la fase cualitativa, limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos más amplios.

En cuanto a las limitaciones contextuales, se identifican factores externos e internos que influyen en la percepción y participación de los docentes. Entre ellos destacan el descontento laboral, la sobrecarga administrativa y la percepción de los PSP como una imposición más que como una oportunidad de mejora profesional. Además, los tiempos desajustados entre la formación y la evaluación limitan la posibilidad de aplicar lo aprendido de manera efectiva en el aula.

Otra limitación clave radica en la falta de seguimiento a largo plazo. El estudio trata la percepción de los docentes inmediatamente después de su participación en los PSP, pero no analiza si los cambios observados se mantienen o evolucionan en el tiempo, ni si impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estas limitaciones, es imprescindible profundizar en los aspectos psicosociales que influyen en la percepción de los docentes sobre los PSP, identificando estrategias que transformen la participación obligatoria en una experiencia formativa

valorada y significativa. Asimismo, resulta fundamental investigar la implementación de modelos formativos alternativos centrados en la reflexión pedagógica y el acompañamiento en el aula, comparando su impacto con los enfoques tradicionales de los PSP, con el fin de identificar estrategias más efectivas y adaptadas a los contextos escolares reales.

6. Consideraciones finales: hacia una transferencia en la práctica docente

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto la necesidad de repensar la estructura y el enfoque de los Planes de Superación Profesional (PSP) para garantizar que los aprendizajes adquiridos se traduzcan en mejoras tangibles en la práctica docente. Aunque los PSP han demostrado ser efectivos en la mejora de las calificaciones obtenidas por los docentes en las evaluaciones formales, persiste una desconexión entre la formación recibida y su transferencia al aula. Esta brecha evidencia que la mejora en los resultados de la evaluación docente no siempre se refleja en cambios sustanciales en las metodologías aplicadas ni en el rendimiento de los estudiantes.

Para que la formación sea verdaderamente significativa, es necesario avanzar hacia modelos que integren acompañamiento pedagógico continuo y escenarios de aplicación práctica en contextos reales. La transferencia de los aprendizajes no solo depende del contenido impartido en los PSP, sino también de las condiciones que rodean la implementación de estos conocimientos en la realidad diaria del aula. En este sentido, resulta esencial que las políticas educativas consideren el contexto laboral de los docentes, reduciendo la sobrecarga administrativa y promoviendo una cultura organizacional que favorezca la innovación pedagógica.

Finalmente, habría que fomentar una cultura de colaboración entre docentes, donde las experiencias exitosas se compartan y las dificultades sean tratadas colectivamente. La transferencia de resultados será más efectiva si los PSP dejan de percibirse como una medida correctiva individual y pasan a entenderse como una estrategia de mejora colectiva, apoyada por la comunidad educativa en su conjunto. La sostenibilidad de estos cambios requiere, por tanto, una transformación tanto en el diseño de los programas como en la mentalidad y el compromiso de las instituciones educativas y sus actores clave.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de Educación. (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación*. Departamento de Estudios de la Calidad. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4551>
- Agrati, L.S. (2021). Systematic reviews of in-service training effectiveness. A prior comparative analysis of the terms used. *Education & Self Development*. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.14>
- Almonacid Barria, K.L., Navarro Levill, A.E., y Ruete Zuñiga, D. (2023). *La evaluación docente en Chile: necesidades de formación de los actores implicados*. *Scienceevolution*, 2(6). <https://doi.org/10.61325/ser.v2i6.59>
- Antúnez, S. (2009). *La formación permanente de docentes en la región centroamericana y República Dominicana Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- 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(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677/20595>
- Brito Pacheco, J. (2018). Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno. *Revista Saberes Educativos*, (1), pp. 102-116. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51609>
- Bustos Fuentes, E. (2024). *Análisis del Programa de gobierno de Apruebo Dignidad en educación superior. Continuidades y rupturas de las políticas de educación chilena*. *Estudios digital*, 52, 103-159. <https://doi.org/10.31050/re.vi52.46177>
- Diario Oficial de la República de Chile. (2004). Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Santiago, Chile, 14 de agosto de 2004. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., y McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Gajardo-Ibáñez, L., González, D., y Gajardo-Guevara, L. (2021). La evaluación docente en Chile: La actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/291>

- Guerra Guajardo, P. R., y Plaza Maldonado, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability?. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 123-137. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4909>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Huaquimil, A. (2012). Gestión del proceso de perfeccionamiento docente en establecimientos educacionales. *Revista GPT: Gestión de las Personas y Tecnología*, 13, 47-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114003>
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/Libro-Ev-Docente-en-Chile-FINAL-2011-07-20.pdf>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63524>
- MINEDUC. (1990). *Ley 18.962: Ley orgánica constitucional de enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- MINEDUC. (2004). *Ley 19.933: Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=221104>
- MINEDUC. (2004). *Ley 19.961: Sobre evaluación docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- MINEDUC. (2016). *Ley 20.903: Que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>

- OCDE. (2021). *Panoramas de la educación: Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, España.
- Oros, L. B., Menghi, M. S., Richaud, M. C., y Ghiglione, M. (2014). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (18), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.2626>
- Padilla Fuentes, G.B., Rodríguez Garcés, C.R., y Espinoza Valenzuela, D. (2023). *Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile*. *Educación* XXXII(63), 68-98. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A004>
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>
- Rodríguez Pech, J., Estrella Ceme, H. A., Arceo Arceo, E. P., y Zaldívar Acosta, M. del S. (2023). Formación del profesorado durante la pandemia por Covid-19. Una revisión de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 219-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27886>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15530561008>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). *The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile*. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 7-12. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2>
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En C. Marcelo (Ed.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 23-46). Editorial Davinci.
- Vaillant, D., y Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: Entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259.pdf>

Contribuciones del autor: El diseño del estudio fue realizado conjuntamente por los tres autores. La ejecución del trabajo de campo estuvo principalmente a cargo de JFN, mientras que la redacción inicial del manuscrito fue elaborada de manera conjunta. El análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la redacción y revisión de la versión final del texto se llevaron a cabo de forma colaborativa. Todos los autores leyeron y aprobaron la versión definitiva del manuscrito.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Fuentes-Núñez, J., Perera, V. H., & Murillo Estepa, P. (2025). Análisis sobre la efectividad de los Planes de Superación Profesional (PSP) para reducir las brechas de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.29465>