

# PEM

REVISTA DE DIDÁCTICA  
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN



Universidad  
Andrés Bello®

ISSN: 2735-7414



NÚMERO  
**OCHO**  
DICIEMBRE  
2 0 2 5

PUBLICACIÓN BIANUAL DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ISSN: 2735-7414  
RECIBIDO: OCTUBRE 2025 / EVALUADO: NOVIEMBRE 2025 / ACEPTADO: DICIEMBRE 2025.

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA  
MAGÍSTER GESTIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR  
Y PROYECTOS EDUCATIVOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO  
[HTTPS://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM](https://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM)

ENTREVISTA A PAMELA LORCA ÁLVAREZ  
DIRECTORA DE ESCUELA REPÚBLICA DE  
MÉXICO, COMUNA DE SANTIAGO

# HACIA UNA ENSEÑANZA TRANSFORMADORA: HERRAMIENTAS DIGITALES Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

## TOWARDS TRANSFORMATIVE TEACHING: DIGITAL TOOLS AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN SECONDARY EDUCATION

**Mg. Camila Amalia Krautwurst Espinoza**<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0002-9902-045X>

c.krautwurste@gmail.com

### RESUMEN

En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan el reto de transformar la enseñanza para responder a las exigencias del siglo XXI. Este artículo explora un marco teórico y propone un modelo de incorporación pedagógica de herramientas digitales, articulado a través de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), con el fin de promover una enseñanza transformadora orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Se aborda desde un enfoque cualitativo de revisión teórica y documental, sustentado en referentes nacionales e internacionales como el Marco de Competencias Digitales Docentes (CPEIP, 2024), los lineamientos de la UNESCO y los informes de la OCDE sobre la enseñanza de alta calidad. El análisis evidencia que las CAP constituyen una estrategia eficaz para potenciar la colaboración docente, el liderazgo distribuido y la reflexión pedagógica en torno al uso de tecnologías digitales. Se concluye que la integración pedagógica de la tecnología, apoyada en comunidades profesionales, impulsa una docencia más innovadora, colaborativa y consciente de su rol en la transformación educativa contemporánea.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades de Aprendizaje Profesional; Competencias Digitales Docentes; Innovación Pedagógica; Transformación Educativa.

### ABSTRACT

Currently, education systems face the challenge of transforming teaching to meet the demands of the 21st century. This article explores a theoretical framework and proposes a model for the pedagogical integration of digital tools, articulated through Professional Learning Communities (PLCs), in order to promote transformative teaching oriented towards the holistic development of students. It employs a qualitative approach of theoretical and documentary review, based on national and international references such as the Framework for Digital Teaching Competencies (CPEIP, 2024), UNESCO guidelines, and OECD reports on high-quality teaching. The analysis demonstrates that PLCs constitute an effective strategy for enhancing teacher collaboration, distributed leadership, and pedagogical reflection on the use of digital technologies. It concludes that the pedagogical integration of technology, supported by professional communities, fosters more innovative, collaborative, and conscious teaching practices that reflect its role in contemporary educational transformation.

**KEYWORDS:** Professional Learning Communities; Digital Teaching Competencies; Pedagogical Innovation; Educational Transformation.

### I. INTRODUCCIÓN

Los procesos educativos actuales enfrentan desafíos crecientes, marcados por la acelerada transformación tecnológica, la necesidad de una formación integral y las tensiones éticas derivadas del uso de la inteligencia artificial (IA) en entornos de aprendizaje. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2025), una enseñanza de calidad debe trascender los enfoques pedagógicos dicotómicos y sustentarse en prácticas basadas en evidencia, que integren el compromiso cognitivo de los estudiantes, el apoyo socioemocional y la retroalimentación efectiva.

En este contexto, las Comunidades de Aprendizaje Profesional (en adelante, CAP) se configuran como una estrategia clave

---

<sup>1</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

para la mejora continua, al articular la reflexión docente, el liderazgo distribuido y la colaboración continua (Krichesky & Murillo, 2011). Su consolidación adquiere especial relevancia en el contexto chileno, donde la Ley 20.903 institucionaliza el desarrollo profesional docente como un proceso permanente, colaborativo y orientado al fortalecimiento de la calidad educativa (Ley 20.903, 2016).

Así, se hace evidente la urgencia de avanzar hacia una enseñanza transformadora, entendida como aquella que integra las tecnologías digitales con sentido pedagógico, promueve la innovación didáctica y mantiene como eje central el desarrollo integral del estudiante (OCDE, 2025; UNESCO, 2023). En esta línea, el presente artículo analiza los desafíos actuales de la práctica docente e introduce una propuesta basada en la conformación de CAP orientadas al fortalecimiento de las competencias digitales docentes como vía para impulsar una transformación educativa sostenible.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta sección desarrolla los principales referentes conceptuales que sustentan el modelo propuesto, los cuales convergen en la noción de una enseñanza transformadora que articula la innovación pedagógica, la colaboración profesional y el uso significativo de las tecnologías digitales. En primer lugar, se examinan las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) como una estrategia de desarrollo docente orientada a la mejora continua, que fomenta el liderazgo distribuido, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento. En segundo lugar, se analiza la integración pedagógica de las herramientas digitales y el desarrollo de competencias docentes en el contexto de la transformación digital y la inteligencia artificial, reconociendo su influencia en la configuración de prácticas educativas más flexibles, inclusivas y éticamente responsables. En conjunto, estos enfoques configuran una base teórica que sustenta la propuesta del artículo y permite comprender cómo la interacción entre la colaboración profesional y la competencia digital fortalece la capacidad de las instituciones educativas para responder a los desafíos del siglo XXI y promover aprendizajes profundos e integrales en los estudiantes.

### 2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL: COLABORACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA CONTINUA

Las CAP se definen como agrupaciones de docentes que se organizan de forma colaborativa, sistemática y permanente con el propósito de mejorar sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, potenciar los aprendizajes de los estudiantes (Krichesky & Murillo, 2011). A diferencia de los modelos de capacitación tradicional – que suelen ser puntuales, externos y descontextualizados –, las CAP constituyen un enfoque de desarrollo profesional situado en la escuela, en el que los profesores aprenden unos de otros mediante el diálogo reflexivo, la observación mutua y la indagación conjunta.

Krichesky y Murillo (2011) subrayan que las CAP se sustentan en tres pilares fundamentales: el liderazgo compartido, la cultura de colegialidad y metas comunes orientadas al aprendizaje. Estas comunidades no solo promueven la actualización docente, sino que fortalecen la capacidad interna de las escuelas para sostener procesos de mejora, ya que logran articular de manera coherente los lineamientos institucionales –como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)– con las prácticas pedagógicas que se despliegan en el aula. De este modo, se genera un ciclo virtuoso de retroalimentación, donde la gestión escolar y el trabajo pedagógico se alinean para favorecer la mejora continua.

Diversos estudios internacionales refuerzan esta idea. Hopkins (2007) y Stoll et al. (2006) coinciden en que la transformación de las escuelas en comunidades profesionales constituye una estrategia eficaz para mejorar la calidad educativa, siempre que esté acompañada de liderazgo distribuido y confianza institucional. Dichos elementos permiten que la colaboración trascienda los niveles superficiales y se consolide en un proceso profundo de construcción colectiva de conocimiento.

No obstante, instaurar prácticas colaborativas significativas en las escuelas supone desafíos. La OCDE (2025) advierte que, si bien la colaboración entre docentes es relativamente común, las formas más potentes – como la observación entre pares, la co-enseñanza o la indagación conjunta – aún enfrentan limitaciones en muchos contextos escolares. Para superar estas barreras se requieren cambios organizativos que faciliten el tiempo, los espacios y la cultura institucional necesarios para sostener la reflexión pedagógica y el trabajo colegiado (Krichesky & Murillo, 2011).

En este sentido, el liderazgo distribuido resulta un factor clave. La investigación demuestra que los equipos directivos que ejercen un liderazgo pedagógico efectivo son capaces de facilitar la creación y consolidación de CAP transformadoras, promoviendo el diálogo profesional, la toma de decisiones compartida y la generación de conocimiento colectivo (Ley 20.903, 2016). Este marco legal en Chile institucionaliza el desarrollo profesional docente como un proceso continuo, colaborativo y articulado al mejoramiento escolar, reforzando la pertinencia de las CAP como estrategia alineada con la política educativa nacional.

Desde un enfoque internacional, la UNESCO (2023) enfatiza que la colaboración docente y el trabajo en equipo no solo enriquecen la enseñanza y mejoran la calidad educativa, sino que además actúan como mecanismos de prevención frente al desgaste y agotamiento profesional (burnout). En un escenario marcado por crecientes exigencias pedagógicas y emocionales, las CAP ofrecen a los docentes un espacio de apoyo mutuo que fortalece tanto su desarrollo profesional como su bienestar.

En suma, la fundamentación teórica evidencia que las CAP constituyen un modelo de desarrollo profesional con potencial transformador, en tanto generan condiciones para la innovación pedagógica, la coherencia institucional y la mejora continua de los aprendizajes del estudiantado.

## 2.2. USO PEDAGÓGICO DE HERRAMIENTAS DIGITALES Y COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ERA DE LA IA

La acelerada transformación tecnológica de las últimas décadas ha redefinido profundamente las competencias que estudiantes y docentes requieren para desenvolverse en la sociedad contemporánea. Se espera que la educación transcienda a la mera transmisión de contenidos, sino que además forme ciudadanos capaces de interactuar en entornos digitalmente mediados, lo que exige tanto competencias técnicas como pensamiento crítico y un uso ético y responsable de la tecnología (UNESCO, 2023).

En este contexto, el Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes (CPEIP, 2024) plantea que la competencia digital docente trasciende el mero dominio instrumental. Se estructura en dimensiones pedagógicas, éticas, colaborativas y de actualización profesional, que en conjunto habilitan al profesorado para integrar la tecnología con sentido educativo y orientada a la mejora de los aprendizajes.

Dicho marco resalta, además, la necesidad de alinear la práctica docente con los referentes normativos nacionales –como la Ley 20.903 sobre Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Enseñanza–, los cuales establecen estándares de desempeño de formación continua en sintonía con lineamientos internacionales (UNESCO e ISTE). Estos documentos enfatizan el uso seguro, ético y legal de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en entornos escolares.

Asimismo, se subraya la importancia de la reflexión pedagógica continua, el trabajo colaborativo en redes profesionales y la disposición hacia la innovación metodológica. Estos elementos son esenciales para garantizar que la integración de las herramientas digitales no se reduzca a un uso superficial o accesorio, sino que se convierta en una práctica significativa, coherente con los fines formativos y promotora de aprendizajes profundos e integrales en los estudiantes.

De esta manera, la integración pedagógica de la tecnología requiere docentes reflexivos, críticos y colaborativos, capaces de transformar las herramientas digitales en oportunidades para el aprendizaje profundo y la formación integral del estudiantado.

## III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### MODELO PARA INTEGRAR HERRAMIENTAS DIGITALES MEDIANTE CAP

Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, el modelo se construyó a partir de una revisión documental y analítica de fuentes académicas, institucionales y normativas nacionales e internacionales, orientada a la sistematización teórica.

La integración de herramientas digitales en los sistemas educativos constituye un desafío creciente para las comunidades escolares, particularmente para el profesorado. Tal como plantea el Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes (CPEIP, 2024), los avances tecnológicos exigen que las y los docentes desarrollen competencias específicas que les permitan responder a las transformaciones del entorno educativo y a las demandas de la sociedad contemporánea. En este contexto, se presenta una propuesta transformadora que articula la integración pedagógica de las tecnologías digitales con las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), concebidas como espacios estratégicos de desarrollo docente y como parte sustantiva del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en coherencia con las políticas nacionales de desarrollo profesional docente.

La propuesta no se concibe como un conjunto de acciones aisladas, sino como una hoja de ruta integral y sostenida, orientada a favorecer una enseñanza transformadora. En esta línea, se identifican cinco ejes estratégicos que actúan como pilares de implementación y consolidan la articulación entre la colaboración profesional, el liderazgo institucional y el uso pedagógico de la tecnología.

#### EJE 1. LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y RESPALDO INSTITUCIONAL

El liderazgo pedagógico constituye la base del modelo, en tanto posibilita las condiciones organizativas y culturales que sostienen la colaboración docente. Según Hopkins (2007), las escuelas que promueven un liderazgo distribuido y orientado al aprendizaje generan estructuras internas más sostenibles y participativas. En concordancia con la Ley 20.903 (2016), los equipos directivos deben garantizar tiempo, recursos y acompañamiento institucional para el funcionamiento de las CAP, promoviendo una estructura que fomente la autonomía profesional y la corresponsabilidad en los procesos de mejoramiento.

Este tipo de liderazgo, centrado en el aprendizaje y compartido entre docentes y directivos, favorece la creación de comunidades de práctica capaces de transformar la gestión escolar en un espacio de aprendizaje organizacional (Stoll et al., 2006).

De este modo, el liderazgo se consolida como un eje articulador entre la visión institucional, el desarrollo profesional docente y la incorporación ética y estratégica de las tecnologías digitales.

## **EJE 2. DESARROLLO COMPARTIDO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES**

El desarrollo de competencias digitales docentes requiere de espacios colaborativos y continuos de aprendizaje profesional. En coherencia con el Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes (CPEIP, 2024) y los referentes internacionales DigCompEdu e ISTE, este eje propone que las CAP integren instancias de formación entre pares – talleres, laboratorios pedagógicos y micro cursos – que fortalezcan dimensiones pedagógicas, técnicas, éticas y colaborativas del uso de tecnologías. A través de la reflexión conjunta sobre la práctica y la experimentación guiada, el profesorado adquiere herramientas para aplicar modelos como TPACK y promover una alfabetización digital crítica ante el uso de las redes sociales y la inteligencia artificial, tal como advierte la UNESCO (2023). Este proceso vincula la formación continua con el PME y permite que cada docente se posicione como agente activo en la transformación digital del aprendizaje, contribuyendo a la consolidación de una cultura de innovación pedagógica sostenible. Así, la formación continua se transforma en una práctica situada que une la teoría con la acción docente y favorece el desarrollo profesional sostenible.

## **EJE 3. TRABAJO COLABORATIVO HÍBRIDO: PRESENCIAL Y EN REDES VIRTUALES**

La colaboración docente se potencia cuando transciende los límites físicos de la escuela. De acuerdo con la UNESCO (2023), las redes virtuales de aprendizaje y los entornos digitales colaborativos amplían las oportunidades de intercambio profesional y democratizan el acceso a la innovación educativa. Este eje plantea la consolidación de espacios híbridos de trabajo –presenciales y virtuales– que fortalezcan la continuidad de las CAP, el intercambio de experiencias y la creación de comunidades interinstitucionales.

El uso de plataformas digitales no solo amplía la participación, sino que también facilita la documentación y difusión de buenas prácticas, promoviendo la transferencia de conocimiento pedagógico (Stoll et al., 2006). Este enfoque híbrido favorece la sostenibilidad pedagógica y organizacional de las comunidades docentes, garantizando su vigencia y relevancia en escenarios educativos cada vez más dinámicos, flexibles y globalizados. El trabajo colaborativo híbrido redefine los espacios de aprendizaje profesional, generando comunidades docentes que aprenden, comparten, e innovan más allá de las fronteras físicas de la escuela.

## **EJE 4. INNOVACIÓN DIDÁCTICA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE**

La enseñanza transformadora requiere de prácticas pedagógicas que sitúen al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. Las CAP, en su rol de laboratorios de innovación, deben generar proyectos pedagógicos que integren herramientas digitales orientadas al desarrollo de competencias del siglo XXI, tales como pensamiento crítico, creatividad, colaboración, autonomía y ciudadanía digital (OCDE, 2025).

En coherencia con los lineamientos del CPEIP (2024), la integración tecnológica con propósito pedagógico posibilita generar aprendizajes profundos y socialmente relevantes. Desde esta perspectiva, la innovación didáctica se concibe como un proceso colectivo que reconfigura el rol docente, promueve la participación del estudiantado y fortalece la equidad educativa a través del uso significativo de la tecnología. Este enfoque impulsa un cambio de paradigma en la enseñanza, orientando la innovación tecnológica hacia la formación integral y el bienestar de todos los estudiantes.

## **EJE 5. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN CONTINUA**

La evaluación constituye un componente esencial para la mejora sostenida y la toma de decisiones informadas. Siguiendo a Krichesky y Murillo (2011), las CAP deben desarrollar ciclos sistemáticos de observación, análisis de evidencias y reflexión pedagógica que permitan monitorear avances y ajustar estrategias de enseñanza.

Este eje propone la aplicación de diagnósticos iniciales y finales sobre las competencias digitales docentes, junto con evaluaciones periódicas del impacto de las CAP en las prácticas de aula. Tal como sugiere la OCDE (2025), la retroalimentación entre pares y la evaluación formativa son herramientas que fortalecen la motivación y el compromiso docente. Incorporar mecanismos de reconocimiento y aprendizaje compartido contribuye a consolidar una cultura profesional basada en la evidencia y en la mejora continua. De este modo, la evaluación deja de ser un proceso técnico para convertirse en una herramienta de aprendizaje institucional que fortalece la mejora continua.

En conjunto, estos cinco ejes configuran un marco transformador que vincula la innovación digital con la colaboración docente y el liderazgo institucional. Al mismo tiempo, se articulan con las orientaciones internacionales y nacionales sobre competencias digitales docentes, lo que otorga coherencia y pertinencia a la propuesta. La implementación de este modelo implica reconocer a las CAP como motores de innovación pedagógica, capaces de consolidar una cultura de aprendizaje profesional continuo y asegurar que el impacto final se traduzca en aprendizajes profundos, inclusivos y éticos para todos los estudiantes.

## IV. DISCUSIÓN

Los resultados del modelo propuesto evidencian que la integración efectiva de herramientas digitales requiere una base pedagógica sustentada en la colaboración docente y en una visión institucional compartida. Esta afirmación se alinea con lo planteado por Krichesky y Murillo (2011), quienes sostienen que las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) constituyen una estrategia estructural para la mejora escolar, en tanto generan un espacio de reflexión colectiva, análisis crítico de la práctica y desarrollo profesional situado. En este sentido, la integración de tecnologías en el aula, mediada por las CAP, no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que se transforma en un proceso de construcción conjunta de conocimiento pedagógico contextualizado.

Asimismo, el modelo corrobora los postulados del Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes (CPEIP, 2024), al reconocer que la competencia digital no puede traducirse al uso instrumental de las herramientas tecnológicas, sino que implica dimensiones éticas, pedagógicas y colaborativas que inciden directamente en la calidad de los procesos formativos. De acuerdo con la UNESCO (2023), la alfabetización digital y la formación crítica frente a la inteligencia artificial son hoy componentes esenciales de la docencia, pues permiten a los profesores promover en sus estudiantes el pensamiento crítico, la ciudadanía digital y la comprensión ética del uso de la tecnología. Desde esa perspectiva, las CAP funcionan como espacios privilegiados para desarrollar estas competencias de manera situada, mediante la observación entre pares, la enseñanza y la investigación colaborativa.

Por otra parte, la articulación entre innovación tecnológica e innovación pedagógica representa un punto de convergencia entre las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales. Según la OCDE (2025), los sistemas educativos más efectivos son aquellos que logran integrar la tecnología como parte de una visión pedagógica integral, centrada en el aprendizaje profundo y en el desarrollo de habilidades para la vida. Del mismo modo, Hopkins (2007) enfatiza que las escuelas que funcionan como comunidades profesionales son capaces de generar un aprendizaje organizacional sostenible, donde las decisiones se basan en la evidencia y la colaboración. El modelo que aquí se propone responde a esta orientación al situar a las CAP como eje articulador entre el desarrollo docente y la transformación institucional.

Finalmente, la discusión de estos resultados revela que la tecnología, cuando se inserta en un marco de colaboración profesional y reflexión crítica, se convierte en un medio para fortalecer la identidad docente y la autonomía pedagógica. Tal como lo plantea la UNESCO (2023), la formación docente en entornos digitales no solo amplía las competencias técnicas, sino que también favorece el bienestar y la resiliencia profesional, al ofrecer espacios de apoyo mutuo y reconocimiento colectivo. En consecuencia, la propuesta aquí presentada contribuye a repensar el rol del docente en el ecosistema educativo contemporáneo: no como un ejecutor de tecnologías, sino como un agente de cambio capaz de liderar procesos de innovación educativa con sentido ético, social y humano.

## V. CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió cumplir con el objetivo de este estudio: proponer un modelo de integración pedagógica de herramientas digitales mediado por las CAP, orientado a fortalecer el desarrollo profesional docente y promover una enseñanza transformadora. Los resultados muestran que la incorporación de la tecnología en los procesos educativos adquiere verdadero sentido cuando se sustenta en la colaboración docente, el liderazgo pedagógico y una visión institucional compartida. El modelo diseñado ofrece una ruta teórico-práctica adaptable a diferentes contextos escolares, capaz de consolidar comunidades docentes reflexivas, autónomas e innovadoras. Su implementación promueve una cultura profesional que vincula la formación continua con la práctica situada, la evaluación y la mejora de los aprendizajes, fortaleciendo el rol del docente como protagonista del cambio educativo.

La propuesta plantea una comprensión de la tecnología no solo como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico al servicio del aprendizaje profundo y de la formación integral del estudiantado. Al mismo tiempo, destaca la relevancia de las CAP como un espacio que potencia la cooperación entre pares, la innovación didáctica y la coherencia institucional, asegurando la sostenibilidad de los procesos de mejora continua.

En proyección, este modelo invita a continuar explorando su aplicación en contextos reales, a través de experiencias piloto que permitan evaluar su impacto en la práctica docente, la gestión escolar y los resultados de aprendizaje. Avanzar hacia comunidades docentes digitalmente competentes y pedagógicamente reflexivas representa una oportunidad concreta para fortalecer la calidad educativa, la equidad y la identidad profesional del profesorado, contribuyendo a la construcción de una enseñanza más ética, inclusiva y transformadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65–83. <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=55118790005>
- Ley N.º 20.903. (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/GQGNoM>
- Ministerio de Educación de Chile, & UNESCO. (2024). *Marco orientador de competencias digitales docentes*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Claves para una enseñanza de alta calidad*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. [https://www.researchgate.net/publication/226457350\\_Professional\\_Learning\\_Communities\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature)
- UNESCO. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. UNESCO/Eidos.