



# FACTORES DE PARTICIPACIÓN Y PERMANENCIA EN LAS REDES DE PROFESORES(AS) DE INGLÉS EN LA REGIÓN DE LOS LAGOS: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

PARTICIPATION AND RETENTION FACTORS IN TEACHERS' ENGLISH NETWORKS IN THE REGIÓN DE LOS LAGOS: TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN COMMUNITIES OF PRACTICE <sup>1</sup>

*Verónica Ormeño Cárdenas (\*)*  
*Universidad de Los Lagos*

*Elena Llanquileo Aranda*  
*Universidad de Los Lagos*

*Soledad Sandoval Molina*  
*Universidad de Los Lagos*  
*Chile*

## Resumen

Las Redes Docentes de Inglés (RDI) están compuestas por grupos de profesores que ejercen en establecimientos educacionales de distintas dependencias, quienes se reúnen regularmente para reflexionar e intercambiar experiencias que beneficien el aprendizaje de sus estudiantes. Esta investigación busca describir los factores que influyen en el interés de los miembros de dichas redes por participar y permanecer en estas iniciativas en la Región de Los Lagos. Se usó un enfoque mixto, cuyos datos cuantitativos fueron recolectados a través de una encuesta; en tanto los datos cualitativos se recogieron mediante un grupo focal. El análisis de los datos recolectados indica que el profesorado miembro de las RDI valora positivamente pertenecer a estas instancias, pues percibe contribuciones significativas en su quehacer docente, el fomento del trabajo colaborativo, las oportunidades de desarrollo profesional docente y el sentirse parte de una comunidad de aprendizaje con metas comunes.

Palabras clave: Redes docentes; desarrollo profesional docente; formación continua; comunidad de aprendizaje; trabajo colaborativo.

## Abstract

**(\*) Autor para correspondencia:**

Verónica Ormeño Cárdenas  
Universidad de Los Lagos  
Avenida Fuschlocher 1305, 5290000, Osorno,  
Región de Los Lagos  
Correo de contacto: vormeno@ulagos.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

Chile is working towards becoming a bilingual country by promoting English as a foreign language in the education system. However, the use of English is mostly restricted to school settings, and knowledge levels among Chilean students remain low. To address this problem, the Chilean government has implemented various educational strategies since 2004, under the initiative Inglés Abre Puertas (PIAP). The program aims to improve English language teaching through initiatives for students and teachers. For students, activities include English spelling bees, debate competitions, and interactions with native English-speaking volunteers. For teachers, PIAP provides professional development opportunities, community workshops, and collaborations with higher education institutions to improve teaching skills and methodologies.

RECIBIDO: 13.05.2022  
ACEPTADO: 14.12.2023  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1380

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos mediante el Proyecto de Investigación en Educación E11/19.

## FACTORES DE PARTICIPACIÓN Y PERMANENCIA EN LAS REDES DE PROFESORES(AS) DE INGLÉS EN LA REGIÓN DE LOS LAGOS: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

---

An important component of the program is the creation and maintenance of Redes Docentes de Inglés (RDI) or English Language Teacher networks. These play a key role in promoting the professional development of English teachers. Research by scholars such as Wenger (1998) and Wenger and Wenger (2015) shows that collaborative learning networks have multiple advantages. Not only do they improve teachers' knowledge and teaching skills, they also facilitate sharing of experiences and mutual support, which is particularly useful in challenging or isolated learning environments. These networks enable English teachers to collectively reflect on and improve their teaching practices and provide a common space for professional work.

The Chilean Ministry of Education initially created teaching networks for different school subjects, including the English Teachers Network (RDI). Although most networks disintegrated over time, RDIs persist and grow, prompting researchers to investigate what motivates English teachers to join and stay in these networks. Findings from the Los Lagos Region indicate that teachers value RDIs as a learning community that supports professional development through the sharing of knowledge and experiences. Collaboration and peer learning are seen as key strengths that enable teachers to improve and innovate classroom practices and think critically about their teaching methods and learning objectives.

RDIs serve as dual-purpose professional spaces, providing benefits for both experienced and novice teachers. New teachers, who often face significant challenges in their first years of teaching, turn to RDIs for guidance and mentorship, where experienced teachers provide advice and support through collaborative activities. At the same time, new teachers contribute by sharing new methods and perspectives, creating a mutually enriching environment. This two-way mentoring dynamic, where experienced teachers and new teachers learn from each other, is a promising area for further research.

Despite these benefits, participation in RDIs faces challenges, particularly related to teachers' limited time, which can restrict their commitment. Suggested improvements to address this include increasing financial resources, offering more language training and practice opportunities, and facilitating teachers' attendance to network meetings. These measures could enhance engagement and commitment within RDIs.

In conclusion, RDIs have become an effective professional development strategy for English teachers in Chile, offering a collaborative space that enhances teaching quality. The sustained success of RDIs highlights their value, while their potential impact on student language proficiency makes them a key area for continued support and further research in other regions.

Keywords: Teacher networks; teacher professional development; continuous development; communities of practice; collaborative work.

## 1. Introducción

La meta de lograr un país bilingüe en Chile, donde el idioma inglés se estudia como lengua extranjera y, por ende, su uso se restringe principalmente al ámbito escolar, y no como segunda lengua en la vida cotidiana, parece bastante ambiciosa a la luz de los bajos niveles de competencia reportados por evaluaciones oficiales a la fecha (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Barahona, 2016). En consecuencia, se han implementado una serie de cambios en las políticas públicas para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en el país, la mayoría de los cuales han sido liderados por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) desde 2004. Estos se enfocan por un lado en los estudiantes, mediante torneos de deletreo y debates en inglés y programas de voluntarios angloparlantes para establecimientos educacionales, entre otras; y por otro lado en los docentes de Inglés, con cursos de capacitación y desarrollo profesional en la forma de talleres comunales y vínculos con instituciones de educación superior para mejorar la formación docente y generar un impacto positivo en la enseñanza del inglés (Matear, 2008). Destaca en esta línea el apoyo en la constitución y el acompañamiento a Redes Docentes de Inglés (RDI), cuyo rol en el desarrollo profesional de estos profesores es el foco de esta investigación.

Si bien es cierto que se han establecido los múltiples beneficios del trabajo en comunidad que se impulsa a través de las redes de docentes (Wenger, 1998; Wenger y Wenger, 2015), resulta de especial interés determinar qué factores inciden en la decisión de integrarse y permanecer ligados a una RDI. En 2004, el Ministerio de Educación (Mineduc) intentó establecer redes de docentes, inicialmente conocidas como Redes Pedagógicas Locales (RPL), en varias asignaturas, incluida Inglés (Lenguaje, Matemática, Historia, entre otras); sin embargo, estas se diluyeron. Aun cuando en la actualidad existen experiencias exitosas de trabajo docente en red (Red Maestros de Maestros, Redes de Mejoramiento Escolar, Redes de Aprendizaje Disciplinar), estas surgieron con posterioridad a las RPL a partir de diferentes iniciativas públicas y privadas, funcionan con dinámicas similares y comparten las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje, pero tienen mecanismos de acceso diferentes. Por el contrario, las RDI no solo sobrevivieron, sino que además se fortalecieron en el tiempo (Díaz, 2013), lo que lleva a cuestionar qué hace que los docentes se unan al trabajo de estas redes y se mantengan en ellas.

En este artículo, luego de una breve revisión de la literatura disponible en relación al desarrollo profesional docente en Latinoamérica y Chile, a las comunidades de aprendizaje y al trabajo de redes docentes de Inglés, se describe la metodología empleada y los instrumentos usados para la recolección de datos del estudio. Posteriormente se analizan y discuten los resultados y

conclusiones derivadas. Así, esta investigación busca aportar al conocimiento sobre el trabajo de las RDI en funcionamiento en la Región de Los Lagos e identificar los aspectos que influyen en el interés de los docentes por pertenecer a estas organizaciones profesionales.

### 1.1. Desarrollo Profesional Docente: definición y características

El término desarrollo profesional docente (DPD) está asociado a otros conceptos tales como formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Vaillant, 2016). De acuerdo a Vaillant (2016), la idea de “desarrollo profesional” es la que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza; en tanto, el término “desarrollo” tiene un significado de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant, 2016; Vaillant & Marcelo, 2015). Por ello, el DPD requiere de programas de calidad que permitan al profesorado profundizar contenidos, estrategias de enseñanza, uso de tecnologías, sistemas de evaluación, desarrollo curricular, trabajo colaborativo y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad (Marcelo & Vaillant, 2013; Morris, 2019; Vaillant, 2016). Estas iniciativas deben promover la reflexión e indagación en torno a la mejora continua en la escuela, y su organización debe ser coherente con las necesidades del estudiantado de modo que impacten en el quehacer pedagógico eficaz y el logro de los aprendizajes, y promuevan el aprendizaje entre pares (Vaillant, 2015; Vaillant & Manso, 2022).

Estudios sobre las principales cualidades de tres programas de DPD exitosos realizados en Holanda, Australia y Canadá concluyen que toda acción de DPD debería tener las siguientes características:

- centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional;
- basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir;
- cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes;
- promover la investigación del docente en formación;
- trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza;
- relacionarse de manera significativa con las escuelas;

- jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes

(Korthagen et al., 2006, en Valliant, 2015, p. 11)

Lo anterior está acorde a los lineamientos que la Ley 20.903 ha establecido para regular todas las acciones de formación continua que propenden al DPD, implementadas a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

## 1.2. Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica y Chile

Diversos estudios han demostrado que el profesorado es el elemento clave para implementar cambios positivos en el sistema educativo (Aguerrondo, 2004; Cabezas et al., 2021; Fullan, 2002; Morris, 2019; Navarro & Pérez, 2023; Vaillant, 2005; Vezub, 2007). Por lo anterior, la formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo han sido parte de las diversas políticas gubernamentales implementadas tanto en Chile como en Latinoamérica (Vezub, 2007), relacionando el desarrollo profesional con actividades que buscan aumentar las habilidades, el conocimiento y la comprensión de los docentes y su eficacia en el aula, así como promover un ciclo de reflexión y evaluación de su aprendizaje profesional (Morris, 2019). En lo particular, estas iniciativas se han concentrado en fortalecer las competencias docentes en diversos ámbitos: incorporación de las nuevas tecnologías (TIC), sistemas de evaluación, desarrollo curricular, trabajo colaborativo, entre otras.

En las últimas dos décadas las políticas de reforma educativa se han centrado en el “factor docente” (Vezub, 2007, p. 4), originando una serie de iniciativas que se han destacado por la hiper responsabilización del profesorado por los cambios a lograr, y produciendo una sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y escasos recursos. Otro rasgo es la “desautorización de los y las docentes como representantes legítimos y responsables de la transmisión cultural” (Vezub, 2007, p. 5), derivada de una visión del profesorado como agentes no preparados y que necesitan ser capacitados. Así, las iniciativas de formación continua se han concentrado en lo instrumental, focalizadas en la necesidad de cambios en el sistema educativo, en primer lugar. Generalmente estas perspectivas buscan que las habilidades y conocimientos adquiridos en estas acciones formativas adquieran un “rol multiplicador”, de tal modo que el profesorado que participa de ellas impulse posteriormente innovaciones en sus respectivos centros educacionales. Sin embargo, “ningún programa de perfeccionamiento actúa de manera lineal y automática sobre la práctica y ésta, es algo mucho más difícil de modificar que la instauración de un curso, taller, seminario, jornada de reflexión, o como sea que se llame” (Vezub, 2007, p. 5).

Vemos entonces que la profesionalización del profesorado se forma a partir de la unión de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica (Vaillant, 2016). En nuestro país, se establecieron estándares disciplinares y pedagógicos que buscan alinear la formación inicial y el desarrollo profesional continuo. Estos estándares incorporan lineamientos para acreditar los programas de formación docente que, de acuerdo a la Ley 20.903, son requisito obligatorio para todas las carreras de Pedagogía. De hecho, el Estándar 11 de la profesión docente enfatiza la importancia del aprendizaje profesional continuo para el desarrollo de habilidades que permita la mejora e innovación de las prácticas pedagógicas del profesorado en ejercicio mediante reflexión sistemática y trabajo colaborativo (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Adicionalmente, el Marco para la Buena Enseñanza establece los parámetros para evaluar al profesorado y determinar sus necesidades de desarrollo profesional (Ávalos & Assael, 2006). Sin embargo, en el contexto latinoamericano y nacional, se evidencia un entorno profesional con dificultades para retener al profesorado novel y docentes considerados de excelencia (Gaete et al., 2017). Últimamente, en el contexto nacional, se ha evidenciado una fuerte baja en las postulaciones a carreras pedagógicas, lo que puede deberse a la escasez de estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera, además de condiciones de trabajo inadecuadas y problemas en la estructura de remuneración e incentivos (Gaete et al., 2017; OREALC/UNESCO, 2013; Vaillant, 2016). En Chile, existen algunas iniciativas como la Beca Vocación de Profesor y el Programa de Desarrollo de Talento Pedagógico para atraer talento pedagógico a la profesión docente, pero falta evaluar si estas iniciativas son suficientes para asegurar la profesionalización docente y determinar qué elementos se deben considerar para su desarrollo.

### 1.3. Experiencias de Desarrollo Profesional Docente en Chile

En el año 2016, entró en vigencia en Chile la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta ley propone requisitos más exigentes para ingresar a la carrera de Pedagogía, aumentando los criterios para que universidades que forman profesores puedan acreditarse y promoviendo el desarrollo continuo. Crea, además, el acompañamiento inicial a profesores noveles e introduce un sistema de evaluación que comienza en forma previa al ejercicio profesional. Para apoyar el cumplimiento de la ley, el Mineduc ha impulsado a través del CPEIP diversas iniciativas, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje, los microcentros rurales, las redes de profesores(as) y la formación de mentores(as), todas acciones que tienen como objetivo principal promover el trabajo colaborativo para el DPD e incentivar la reflexión pedagógica a través del aprendizaje entre pares.

#### 1.4. Redes de Docentes de Inglés como Comunidades de Aprendizaje

Las Redes de Docentes de Inglés en Chile (RDI) surgieron como comunidades disciplinares a partir de una iniciativa del PIAP en el año 2003. En su definición, estas aparecen como

comunidades de aprendizaje conformadas por docentes de Inglés de los distintos establecimientos a lo largo de todo el país. Las RDI surgen de la necesidad de reflexionar y colaborar entre pares con la finalidad de adaptarse a las nuevas demandas que plantea la enseñanza y aprendizaje del inglés en el sistema escolar chileno. (Mineduc, s. f.a).

Estas comunidades disciplinares, si bien aparecen y en la práctica ejercen su función con relativa autonomía, reciben apoyo técnico y de recursos desde el Mineduc para facilitar su funcionamiento. A cambio, ellas deben promover su desarrollo compartiendo temas metodológicos y materiales para docencia, organizando y colaborando con actividades de fomento del uso del idioma en el estudiantado y coordinando instancias de perfeccionamiento a través de talleres, cursos, seminarios y otros, constituyéndose así en una importante instancia de formación continua para sus integrantes. La pertenencia a estas comunidades disciplinares permite a sus integrantes fortalecer una autonomía dialógica de intercambio de saberes y experiencias, diseñar acciones individuales y de manera conjunta para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes y, de esta manera, empoderarse en su rol de ejercer la docencia en la disciplina, superando además el aislamiento que algunos docentes de Inglés suelen experimentar (Prenger et al., 2019).

Actualmente, y en el contexto del sistema de evaluación nacional docente, las RDI aparecen como una instancia de apoyo concreto y cercano para los y las docentes de Inglés en Chile, que han alcanzado un funcionamiento activo y sistemático en el tiempo. En la Región de Los Lagos existen nueve RDI que van desde Osorno hasta Futaleufú, con un promedio de 18 integrantes que son dirigidos por un(a) Coordinador(a) de Red, y que se reúnen regularmente una vez por mes en un establecimiento educacional acordado por sus integrantes.

El concepto de Comunidades de Aprendizaje deriva de la idea de “comunidades de práctica” acuñada por Wenger (1998, 2001), definidas como grupos de personas con intereses afines quienes comparten preocupaciones y reflexiones sobre su quehacer y se apoyan para aprender interactuando de forma regular. Así, estas comunidades se convierten en grupos interactivos para discusión e intercambio de información y toma de decisiones sobre posibles acciones de intervención a partir de necesidades auténticas de aula (Ávalos, 2011; Patton & Parker, 2017; Soares et al., 2020). El Mineduc incorporó esta noción en su definición de Comunidad de

Aprendizaje Profesional (CAP), la que describe como un grupo de profesoras y profesores que se reúnen constantemente a trabajar de manera colaborativa para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas docentes (CPEIP, 2019). En estos encuentros, los y las docentes reflexionan sobre su quehacer pedagógico y el impacto de este en el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes a través de la discusión (Lieberman & Miller, 2011; Stoll et al., 2006; Vaillant, 2019). Así, se produce un aprendizaje situado, una dimensión colectiva de la práctica del profesorado de lenguas, que es capturada por la noción de *comunidad de aprendizaje* y caracterizada por la distribución funcional de roles y su uso de lenguaje especializado (Surkamp & Viebrock, 2018).

Si bien cada CAP es distinta de acuerdo al contexto en donde se desarrolla, estas comparten ciertas características derivadas de los tres conceptos que la componen (Krichesky & Murillo, 2011; Stoll et al., 2006). El primero es “comunidad”, y se refiere a un grupo de valores y normas afines donde convergen relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo, en que las decisiones son aceptadas entre sus integrantes. El segundo concepto es “aprendizaje”, el que está relacionado con el aprendizaje entre pares, considerando siempre el foco en el aprendizaje de los y las estudiantes. Por último, la noción de “profesional” se basa en la premisa de que cuando los docentes colaboran entre sí, estos desarrollan un “cuerpo técnico y especializado de conocimiento y aumentan su compromiso profesional” (CPEIP, 2019, p. 2). Las RDI en la Región de Los Lagos parecen haber desarrollado este sentido de comunidad profesional, ante lo cual surge la inquietud por conocer qué las caracteriza y analizar cómo esas características explicarían su prevalencia en el tiempo.

## 2. Metodología

La presente investigación descriptiva usó una metodología mixta, por cuanto se recogieron datos cuantitativos y cualitativos usando dos instrumentos: una encuesta semicerrada aplicada a través de Google Forms, la que fue previamente validada por tres expertos externos; y dos grupos focales: uno realizado con coordinadores de red, y otro con profesores miembros de las RDI de la Región de Los Lagos. Los datos cuantitativos se analizaron en base a estadística descriptiva con el software SPSS, en tanto los datos cualitativos fueron categorizados usando el software Atlas.ti, v7.5.2.

### 2.1. Participantes

Este estudio se centra específicamente en las RDI activas de la Región de Los Lagos debido a su relación con la casa de estudios de las investigadoras, principalmente a través de instancias de formación continua de egresados y el apoyo a las prácticas profesionales de profesores



colaboradores en diversos centros de prácticas. Así, esta investigación incluyó dos grupos de participantes: por un lado 5 coordinadores de las RDI activas de la Región de los Lagos; por otro, 37 informantes representantes de las diferentes RDI de la región que, dadas las restricciones causadas por la pandemia entre 2020-2022, han desarrollado sus reuniones principalmente a través de videoconferencia. La participación de todos y todas fue voluntaria, debiendo solo cumplir con el requisito de tres años de antigüedad en una RDI, para asegurar un conocimiento acabado de sus propósitos y funcionamiento. La Tabla 1 resume la caracterización de los participantes en este estudio.

**Tabla 1**

*Caracterización de los informantes*

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>	Femenino (29)	78,3
	Masculino (8)	21,7
<b>Dependencia de establecimientos</b>	Municipal	61,5
	Particular subvencionado	46,2
	Privado	2,6
<b>Años de experiencia profesional</b>	3 años	10,8
	4-10 años	48,6
	11-15 años	21,6
	16 años o más	18,9
<b>Niveles de enseñanza</b>	Prebásica	37,8
	Básica (1er Ciclo - 2do Ciclo)	56,8 - 86,5
	Media	59,4
	Adultos	10,3
	Superior	5,4
<b>Red Docente de Inglés (RDI) a la que pertenece</b>	Osorno Province English Network (OPEN)	35,1
	Puerto Montt English Networks	21,6

	Chiloé English Networks	24,3
	Hualaihué English Network	10,8
	Southern Dreamers Network - Puerto Varas	8,1
<b>Tiempo de permanencia en la RDI</b>	0-3 años	27
	4-10 años	54,1
	11-15 años	10,8
	16 años o más	8,1

**Nota.** Muchos de los informantes se desempeñan en más de un tipo de establecimiento y nivel de enseñanza, por lo cual estas categorías superan el 100% en la tabla.

## 2.2. Procedimiento

Dadas las condiciones de pandemia, todos los contactos y la recolección de datos para esta investigación se hicieron a través de correo electrónico y videoconferencia. Primero se contactó a los coordinadores de red, de ellos, los coordinadores de las redes de Osorno, Puerto Montt, Hualaihué, y Chiloé manifestaron su disposición a participar en un grupo focal a través de la plataforma Google Meet, encuentro que fue realizado durante el mes de junio de 2021. Simultáneamente, tras concedernos algunos minutos de tiempo en sus respectivas reuniones de red donde se explicó a los integrantes de estas RDI la naturaleza de este estudio, se envió a los docentes un vínculo de Google Forms con la encuesta sobre percepciones del trabajo de las RDI; al cierre de la encuesta, se obtuvieron 37 respuestas. Para complementar la información obtenida, se extendió una invitación a profesores integrantes de RDI para participar de un grupo focal en línea, al que acudieron cinco docentes de Inglés pertenecientes a redes de Osorno, Puerto Montt y Puerto Varas, durante el mes de junio de 2021.

## 2.3. Objetivo y preguntas de investigación

Esta investigación tuvo como propósito identificar los factores, tanto en las profesoras como en los profesores, que inciden en el interés por pertenecer a una RDI y determinar la medida en que estos factores explican la permanencia de las RDI en la región. En particular, nos interesaba saber: ¿cuáles son los factores que motivan el interés de los y las profesores(as) de Inglés por pertenecer a una RDI en la Región de Los Lagos?, y ¿hasta qué punto esos factores pueden explicar el funcionamiento y la permanencia de las RDI en el tiempo?

## 2.4. Instrumentos

Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron de tipo cuantitativo y cualitativo. Los datos cuantitativos se recogieron a través de una encuesta semicerrada aplicada a profesores(as) miembros de una RDI a través de la plataforma Google Forms, la que estuvo disponible para ser contestada durante el mes de junio de 2021. Adicionalmente, los datos cualitativos fueron recogidos a través de la aplicación de cuestionarios abiertos en dos grupos focales: el primero estuvo centrado en los coordinadores de red, en tanto el segundo fue dirigido a profesores miembros de las RDI. Ambos grupos focales fueron realizados entre los meses de junio y julio de 2021 a través de la plataforma de videoconferencia de libre acceso Google Meet, dadas las restricciones impuestas por la pandemia COVID-19. Cabe notar que ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por tres expertos en el área, quienes retroalimentaron a las investigadoras para la edición y mejora de estos previo a su aplicación. Los datos cuantitativos se analizaron en base a estadística descriptiva con apoyo del software SPSS, en tanto para los datos cualitativos se usó análisis de contenido con apoyo del software Atlas.ti v.7.5.4 mediante el análisis temático iterativo (Cohen et al., 2018), con base en las preguntas de investigación. De esta forma, el plan de análisis se enfocó en dos grandes temas: motivación de pertenencia y desarrollo profesional docente, como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Plan de análisis*

Tema	Subtemas
<b>Motivación de pertenencia</b>	Foco en el estudiante Foco en el docente Tipo de acciones de desarrollo profesional

<b>Desarrollo Profesional</b>	trabajo colaborativo entre pares
<b>Docente</b>	valoración de pertenencia y contribución a la red oportunidades de desarrollo y perfeccionamiento profesional actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje conocimiento de características biopsicosociales del estudiantado políticas gubernamentales: evaluación docente práctica del idioma mejora de condiciones laborales

### 3. Discusión de resultados

A partir de los resultados obtenidos tanto en la encuesta como en los grupos focales, nos centramos en identificar los factores que motivan el interés de los y las profesores(as) de Inglés por pertenecer a una RDI en la Región de Los Lagos, y analizar hasta qué punto esos elementos pueden explicar su funcionamiento y permanencia.

#### 3.1. Principales motivaciones que explican la pertenencia a las redes de docentes de Inglés

Entre las principales motivaciones declaradas por los profesores de Inglés, predominan aquellas relacionadas con el desarrollo profesional docente como medio de mejora del aprendizaje de sus estudiantes, pues las respuestas con mayor porcentaje son: actualizar metodologías de enseñanza-aprendizaje, promover el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica. Lo anterior da cuenta de la necesidad de acompañamiento que ven estos profesores en ejercicio que, en concordancia con lo planteado por Cárdenas y Nieto (2010), perciben en las RDI una comunidad de aprendizaje que les permite crecer a nivel profesional en un ambiente seguro entre pares.

**Tabla 3**

*Principales motivos para pertenecer a una RDI en la Región de Los Lagos*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1. Mejorar las prácticas pedagógicas	30	76,9

FACTORES DE PARTICIPACIÓN Y PERMANENCIA EN LAS REDES DE PROFESORES(AS) DE INGLÉS EN LA REGIÓN DE LOS LAGOS: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

2. Fomentar el trabajo entre pares y colaborativo	29	74,4
3. Actualizar metodologías de enseñanza-aprendizaje	28	71,8
4. Ser parte de una comunidad de aprendizaje	28	71,8
5. Promover la reflexión pedagógica	27	69,2
6. Compartir materiales de enseñanza-aprendizaje	25	64,1
7. Mantener y/o incrementar la propia motivación profesional	25	64,1
8. Incentivar la enseñanza del inglés en sus comunidades educativas	24	61,5
9. Aumentar la práctica del idioma	23	59,0
10. Diseñar materiales pedagógicos	15	38,5

Adicionalmente, la gran mayoría de los informantes declara estar conforme con pertenecer a una RDI (92,3%). En este caso valoran, primeramente, las oportunidades de reflexión pedagógica y profesional (66,7%) brindadas por sus encuentros, el acceso a iniciativas de participación escolar, y los temas abordados en las reuniones de RDI en general. Así, su grado de satisfacción los lleva a promover las RDI entre sus pares (64,1% señala haber llegado a una RDI invitado por un par).

### 3.2. Organización de las RDI y trabajo colaborativo

De acuerdo a las respuestas recibidas, un 84,6% de los encuestados se inclina por afirmar que, en efecto, las RDI facilitan el trabajo colaborativo. Solo el 15,4% expresa disconformidad con el tipo de trabajo desarrollado. Esta percepción positiva para fomentar el trabajo colaborativo se condice con los resultados de otras investigaciones; por ejemplo, Aldana y Cárdenas (2011) reportan hallazgos similares en su estudio realizado con una red de profesores de Inglés en Colombia, en donde estos explicaron que “el trabajo en comunidad posibilita la puesta en común, el apoyo mutuo y la reflexión sobre las realidades de su contexto escolar” (p. 72). Lo anterior refuerza la idea de que la enseñanza solitaria es contraria a las prácticas reflexivas, ya que muchos de los procesos involucrados para mejorar las prácticas docentes pueden ser explotados más efectivamente en comunidad y de manera colaborativa (Surkamp & Viebrock, 2018), algo que los informantes de este estudio parecen tener muy claro, como queda en

evidencia a continuación.

*Sí, de hecho, como se mencionaba antes, el trabajo colaborativo y el compartir, que es como la consigna de las Redes, hace que la práctica docente se vea enriquecida; estrategias, quizás aprender a usar programas nuevos, estrategias de trabajo [...] no sé... cómo evaluar, muchas cosas las he aprendido y las he ido reforzando en el tiempo con el trabajo en Red que te enseñan los mismos colegas de las capacitaciones... es gratificante que tus mismos colegas te apoyen y te den un feedback que te ayude a crecer. (Extracto Grupo focal)*

*En cada reunión hay un trabajo de apoyo metodológico para los profesores tales como un taller, microteaching acerca de cualquier actividad, de assessment, por ejemplo. Ahora estamos trabajando en el Decreto 67<sup>2</sup>, pero siempre hay un taller, siempre hay un intercambio de prácticas, y organización de eventos para los estudiantes. (Extracto Grupo Focal)*

Los comentarios anteriores van en concordancia con las directrices emanadas del Mineduc sobre el trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares (CPEIP, 2019b). Los docentes de estas RDI han desarrollado un conjunto de valores y estrategias que propician relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo dentro de sus comunidades de aprendizaje, que las hace más atractivas para sus miembros.

### 3.3. Valoración sobre la pertenencia a una RDI

La pertenencia a una RDI en sus integrantes se ve como algo positivo en los y las docentes encuestados: el 92,3% de los encuestados reveló sentirse satisfecho o totalmente satisfecho con la decisión de ser parte de una RDI; en tanto, un 5,1% declaró sentirse indiferente; y solo un 2,6% se considera insatisfecho. Se pudo apreciar que la gran mayoría de los informantes considera su pertenencia a una RDI como una experiencia satisfactoria; esta valoración positiva contribuye positivamente a mejorar su práctica docente, dado el intercambio y socialización de experiencias, metodologías y materiales de enseñanza. De acuerdo a Aldana y Cárdenas (2011), estas redes crean un sentido de comunidad entre los profesores, que apoya el desarrollo profesional y prioriza la reflexión, lo que queda de manifiesto a continuación:

*...los proyectos de innovación que son atingentes a lo que es el aula misma, a trabajar*

---

<sup>2</sup> El Decreto 67 es un documento oficial emanado del Mineduc en 2018, que consigna las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza en los niveles de educación básica y media.

*con los estudiantes para la mejora, se han centrado en equiparar a los profesores con estas habilidades, o de estrategias, competencias para poder mejorar su práctica o motivar e innovar en la misma sala [...]. (Extracto grupo focal)*

Dada esta favorable opinión, se puede concluir que estos niveles de satisfacción inciden en la permanencia de los docentes en las redes a largo plazo, y aun cuando todos(as) pueden contribuir al éxito del trabajo de la red, se destaca la importancia que los miembros dan a sus líderes y representantes, como evidencia el siguiente extracto:

*...yo llevo solo cuatro años como miembro activo de la Red, pero lo que yo he podido ver al menos, es que en los liderazgos de nuestra Red de Osorno son profesores altamente motivados y yo creo que de esa manera uno implícitamente asume también un compromiso... Yo creo que, en Osorno, las personas que están a cargo son profesores altamente motivados, y esa motivación se traspasa. (Extracto Grupo Focal)*

Lo anterior acentúa uno de los aspectos principales de una comunidad de aprendizaje: el rol del facilitador, quien debe liderar y coordinar el equipo, asegurando el logro de los objetivos propuestos en cada reunión, la transmisión de información, el fomento de discusiones y la reflexión (CPEIP, 2019a).

### **3.4. Percepción sobre la contribución individual al trabajo de la RDI a la que se pertenece**

Si bien queda claro que los y las docentes tienen conciencia de los beneficios que pueden obtener de su pertenencia a las redes, también ellos pueden aportar a las mismas de formas diversas. Al consultarles sobre el particular, podemos identificar dos categorías principales en sus respuestas: una tiene relación con los *procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollo profesional docente*, y otra con *aspectos organizacionales y administrativos*. En relación a la primera, existe consenso en cuanto a que su aporte al trabajo de la RDI ha estado centrado en compartir experiencias pedagógicas con sus pares, como indican los comentarios siguientes:

*Creo que con mis experiencias y prácticas, otros han podido ver buenos modelos de actividades.*

*Creo que apporto desde mi experiencia como profesora de Inglés que fui en Santiago, me traigo esa experiencia y la comparo con la diferencia que existe en la enseñanza acá en la comuna y lo significativa que es aún acá la enseñanza.*

*Compartir experiencias entre colegas, participar en eventos de la red acercando así los niños al aprendizaje del idioma.*

Lo anterior reconoce que uno de los principales objetivos del desarrollo profesional docente es compartir experiencias pedagógicas formales e informales (Vaillant, 2007), en tanto el intercambio mutuo de conocimiento y experiencia es una valiosa fuente de crecimiento profesional (Richards, 2015). Las opiniones planteadas están alineadas con la literatura sobre el desarrollo docente que enfatiza que este debe ser motivante, con objetivos claros y alcanzables que consideren los conocimientos previos de los y las docentes (Vaillant, 2016). Así, quienes participen de estas instancias pueden utilizar y contextualizar el conocimiento adquirido a su propia práctica. Sin embargo, estas actividades deben considerar los tiempos de los y las docentes a fin de compatibilizarlas con sus otras obligaciones. De hecho, el tiempo destinado a la participación en las RDI fue un tema recurrente en las respuestas de los y las docentes, presentándose más como una necesidad que una desventaja, como ilustra el siguiente comentario:

*...no [siempre] contamos con el tiempo suficiente para dedicar a nuestro trabajo en red, desde el principio se tuvo que acomodar el horario de forma súper acotada y siempre al límite de nuestro horario.*

Vemos entonces que los comentarios de los(as) docentes ejemplifican voluntad de su parte por compartir experiencias y vivencias profesionales para aportar al conocimiento colectivo de la RDI, a pesar de las limitaciones que implican sus apretados horarios de trabajo docente.

### **3.5. Factores facilitadores de participación y permanencia en las RDI**

Es evidente que, para trabajar en una organización de manera voluntaria, y mantenerse activos en ella en el tiempo, es necesario contar con múltiples fuentes de apoyo a la labor. Es interesante que, en el caso de las RDI, ese apoyo no solo viene desde el interior de la organización, sino también desde fuera; en este caso, desde la facilitación de parte de los equipos directivos de los establecimientos educacionales en los que se desempeñan los docentes para su participación en la red, la que puede ser en forma de tiempos, espacios físicos y recursos, entre otros. Con respecto a las facilidades dadas por cada equipo directivo para participar de actividades de la RDI, 94,8% de los encuestados reveló que estos apoyan las actividades de las redes, lo que sugiere que los equipos directivos en general valoran positivamente las oportunidades de desarrollo profesional docente e intercambio de experiencias que se fomentan en las RDI.

Como segundo aspecto facilitador para la permanencia en las RDI está la percepción de los beneficios para la función docente obtenidos a raíz de la participación activa en estas. En la Tabla 4 se destacan el fomento al trabajo entre pares y colaborativo, la promoción de la reflexión pedagógica (ambas con un 66,7% de las preferencias), la mejora de las prácticas



pedagógicas (64,1%) y la actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que pueden ser transferidas al aula como iniciativas, ideas o acciones surgidas de la red (61,5%).

**Tabla 4**

*Beneficios percibidos para la función docente derivados de la pertenencia a una RDI*

<b>Pregunta 2. ¿Cómo le ha ayudado en su función docente el ser parte de una RDI?</b>	<b>%</b>
Fomentar el trabajo entre pares y colaborativo	66,7
Promover la reflexión pedagógica	66,7
Mejorar las prácticas pedagógicas	64,1
Actualizar metodologías de enseñanza-aprendizaje	61,5
Transferir al aula las iniciativas, ideas o acciones surgidas del trabajo de red	61,5
Mantener y/o incrementar la propia motivación profesional	59
Incentivar la enseñanza del inglés en sus comunidades educativas	48,7
Aumentar la práctica del idioma	46,2
Compartir materiales de enseñanza-aprendizaje	35,9
Diseñar materiales pedagógicos	20,5

A la luz de estos datos, es lógico pensar que estos elementos producen un impacto positivo en la percepción de cómo se realiza la labor pedagógica, lo que se traduce en un factor motivador que eventualmente lleva a que las RDI sigan siendo un punto de atracción para los y las docentes de Inglés. Esto evidencia lo que Wenger (2001) señala en su modelo de “comunidad de práctica”, en el cual el aprendizaje se asocia al concepto de participación social que genera sentimientos de pertenencia e identidad, a la vez que se aprende a través de la acción y de experiencias colectivas.

### 3.6. Ventajas o desventajas del trabajo realizado en las RDI

Las principales ventajas del trabajo realizado en las RDI se resumen en la tabla a continuación.

**Tabla 5**

*Ventajas y desventajas de pertenecer a una Red Docente de Inglés (RDI)*

	Desventaja	Ventaja
Oportunidades de reflexión pedagógica y profesional	5,1%	94,9%
Acceso a iniciativas de participación escolar	7,7%	92,3%
Temáticas tratadas en la RDI	10,3%	89,7%
Transferencia al aula de iniciativas, ideas o acciones surgidas del trabajo de red	12,8%	87,2%
Práctica del idioma	15,4%	84,6%
Nivel de actualización metodológica	15,4%	84,6%
Acceso a iniciativas de perfeccionamiento y capacitación docente	17,9%	82,1%
Oportunidades para compartir recursos pedagógicos	23,1%	76,9%
Forma de trabajo	28,2%	71,8%
Distribución del tiempo en reuniones de RDI	33,3%	66,7%
Tiempo de dedicación a la RDI	43,6%	56,4%

Entre las principales ventajas destacadas están las oportunidades de reflexión pedagógica y profesional (94,9%), el acceso a iniciativas de participación escolar (92,3%), la variedad de temas tratados en la RDI (89,7%), la práctica del idioma y el nivel de actualización metodológica (84,6%). Lo anterior es consistente con lo reportado por Díaz (2013), quien encontró que los conceptos más frecuentes en el discurso de un grupo de profesores respecto de sus motivos para pertenecer a una red de docentes incluían *compartir, intercambiar experiencias, y mantener contacto* con otros colegas. Adicionalmente, se destacan ventajas de carácter práctico, como el acceso a becas de capacitación y pasantías en el extranjero, ya que ser integrante de una RDI es un requisito de postulación al Programa English in English del Mineduc (2019).

Por el contrario, entre las principales desventajas los docentes señalan dificultades para dedicar tiempo a la RDI (43,6%), la distribución del tiempo en sus reuniones (33,3%) y la forma de trabajo utilizada (28,2%). El factor tiempo es un desafío constante; un punto ya identificado como relevante por Díaz (2013) hace una década. La principal diferencia entonces era la necesidad de sacrificar tiempos fuera de la jornada laboral para acudir a las reuniones de red;

hoy en día los profesores cuentan con apoyo ministerial para realizar sus reuniones, reconociendo la contribución de estas al desarrollo profesional docente de sus integrantes. Es así que normalmente se reúnen en un horario convenido durante la jornada de trabajo y en un establecimiento que facilita dependencias para ello. Pese a lo anterior, al ser consultados al respecto, los y las docentes identifican varias condiciones que podrían mejorar su participación en las RDI, como lo muestra la tabla siguiente.

**Tabla 6**

*Condiciones para mejorar participación en RDI*

<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Contar con más recursos financieros para el desarrollo de actividades de la RDI	64,1
Acceder a más oportunidades de capacitación en temas disciplinares y metodológicos	64,1
Aumentar las instancias de práctica del inglés durante las reuniones	46,2
Facilitar permisos de sostenedores para asistir a reuniones	28,2
Flexibilizar el horario de reuniones	23,1
Disponer de más tiempo	2,6
Incluir más actividades TIC	2,6
Tener como meta que cada miembro de la red alcance el nivel C1	2,6

**Fuente:** Elaboración propia

Podemos ver que las condiciones indicadas con mayor porcentaje se pueden clasificar en condiciones relativas a la gestión de las RDI y condiciones relacionadas con el desarrollo disciplinar propiamente tal. “Contar con más recursos financieros para el desarrollo de actividades de la RDI” y “Acceder a más oportunidades de capacitación en temas disciplinares y metodológicos”, con 64,1%, son las opciones más votadas. Lo segundo coincide con diversos estudios que señalan que los y las docentes buscan llevar a cabo procesos de formación profesional, abordando problemáticas de su quehacer pedagógico (Aldana & Cárdenas, 2011; Cárdenas, 2004; Díaz-Maggioli, 2021). Seguidamente nos encontramos con la opción “aumentar las instancias de práctica del inglés durante las reuniones” (46,2%), lo que refleja la preocupación constante del profesorado de Inglés por mantener sus niveles de dominio lingüístico en la lengua extranjera conforme a los estándares disciplinares para profesores de Inglés vigentes. Para muchos docentes de Inglés, la necesidad de mantener su manejo de la lengua extranjera en contextos de muy poca o nula práctica efectiva del idioma es siempre un punto que considerar (Barahona, 2016). Para quienes conforman las RDI, esta es una fuerte motivación para mantenerse en una red y acceder a las acciones formativas diversas, la gran

mayoría originadas en el nivel central. De esta forma, su participación activa en estas instancias no solo aporta al ámbito administrativo y organizacional de sus comunidades de aprendizaje, sino también les proporciona instancias de práctica de la L2 que de otro modo no tendrían.

## 4. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar los factores que inciden en el interés de los y las profesores de Inglés por pertenecer a una red docente, y determinar cómo estos factores explican su permanencia en ellas. Los resultados del estudio corroboran lo establecido en la literatura: ser parte de una comunidad de aprendizaje es altamente valorado por los docentes de Inglés como fuente de crecimiento profesional debido al intercambio mutuo de conocimiento y experiencia. El trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares se destacan como beneficios clave, ya que han permitido a los y las docentes de Inglés mejorar y actualizar sus prácticas docentes, así como reflexionar sobre metodologías y objetivos de aprendizaje. Así, vemos que las RDI aparecen como una instancia de desarrollo profesional dual, pues tanto profesores experimentados como noveles se benefician de su participación en ellas. La inserción a una comunidad educativa trae consigo una serie de desafíos para un profesor(a) novel en sus primeros años de inserción; es aquí donde las RDI parecen cumplir un rol fundamental de acompañamiento en el cual los y las docentes con experiencia aportan como mentores(as) a través del trabajo colaborativo y entre pares, que es propio de estas comunidades. A su vez, los profesores noveles aportan con oportunidades para compartir actualizaciones metodológicas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con el profesorado más experimentado. De hecho, el impacto de este intercambio mutuo es un área en la cual se necesita indagar para determinar de manera empírica su real alcance.

Por otro lado, la principal amenaza identificada incluye la falta de tiempo de los docentes, lo cual puede afectar su participación y compromiso con la red. En cuanto a posibles mejoras, se señalan un mayor acceso a recursos financieros, mayores oportunidades de capacitación y práctica del idioma, y autorización más expedita de permisos para asistir a las reuniones. Estas mejoras podrían fortalecer la participación y el valor de pertenecer a una RDI.

Finalmente, al ser este un estudio circunscrito a una sola región, no se puede generalizar a partir de sus resultados y, por tanto, se hace necesario indagar más sobre este fenómeno en otras regiones del país para comparar sus hallazgos.

El efecto cascada (Vezub, 2007) que producen las redes y/o comunidades de aprendizaje justifica este tipo de iniciativas de desarrollo profesional docente que permiten que los

aprendizajes obtenidos en las diversas acciones formativas desarrolladas como parte de su accionar vayan en directo beneficio al logro de aprendizajes del estudiantado; las redes de profesores de Inglés aparecen como una de las iniciativas más exitosas en el contexto nacional por su permanencia en el tiempo y el trabajo colaborativo que genera la dinámica entre sus miembros. Sin duda, su impacto en el aprendizaje efectivo de la lengua inglesa en los estudiantes que enseñan es otra área fértil para investigación futura.

## 5. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Resultados Estudios Nacional de Inglés III Medio 2017*. Gobierno de Chile. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Estudio\\_Nacional\\_Ingles\\_III.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf)
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). PREAL – CINDE.
- Aldana, N., & Cárdenas, M. (2011). Red de docentes de inglés: ¿una posibilidad para la continuidad de grupos de estudio? *Folios*, 34(2), 57-75. <https://doi.org/10.17227/01234870.34folios57.75>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2), 237-252. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.49>
- Ávalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of Chilean teachers performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2448>
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 105-137.
- Cárdenas, M., & Nieto, M. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés*. Universidad Nacional de Colombia.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019a).

- Comunidades de Aprendizaje Profesional. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional.* Gobierno de Chile. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo\\_marzo2019-1.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf)
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019b). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela.* Gobierno de Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo-marzo2019.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente.* Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 01 de abril). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.* Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2ep1b>
- Díaz, A. (2013). *Redes Docentes de Inglés y Gestión de Conocimiento* [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz-Maggioli, G. (2021, 2 de agosto). *Cooperation to collaboration: teachers helping teachers* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=k0DltL6X5Ho>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Akal.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>

- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities: the starting point for professional learning in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16-20.  
<https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman-1.pdf>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Matear, A. (2008). English language learning and education policy in Chile: Can English really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 131-147.  
<https://doi.org/10.1080/02188790802036679>
- Ministerio de Educación. (s. f.a). *Redes de docentes de inglés*. Programa Inglés Abre Puertas. Recuperado el 12 de noviembre de 2024, de <https://ingles.mineduc.cl/redes-docentes/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Plan English in English: El dominio del inglés abre puertas a la educación superior y al crecimiento profesional*". Recuperado el 12 de noviembre de 2024, de <https://www.mineduc.cl/plan-english-in-english/>
- Morris, D. (2019). *Student voice and teacher professional development: Knowledge exchange and transformational learning*. Palgrave Macmillan.
- Navarro, L., & Pérez, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1).  
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2019). The effects of Networked Professional learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452.  
<https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Richards, J. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-23467-6>
- Soares, F., Galisson, K., & Van de Laar, M. (2020). A typology of professional learning



- communities (PLC) for sub-Saharan Africa: A case study of Equatorial Guinea, Ghana, and Nigeria. *African Journal of Teacher Education*, 9(2), 110-143. <https://doi.org/10.21083/ajote.v9i2.6271>
- 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://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Surkamp, C., & Viebrock, B. (2018). *Teaching English as a foreign language: an introduction*. J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8>
- UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Estrategia regional sobre docentes*, pp. 76-90. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vaillant, D. (2015). *Comparative review of policies and practices on school leadership in Latin America and the Caribbean: regional review*. Unesco. Working paper series on education policy.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>

- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación Inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Editorial Narcea.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica Ediciones S. A.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice. A brief introduction*. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>