

ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412543>

Género en el desarrollo profesional docente: Percepciones directivas

 Andrea Carrasco Sáez^I

 Sofía Monsalves Ibarra^{II}

 Rocío Concha López^{III}

^I Universidad de Chile (UCHile), Santiago, Chile; ancarrasco@uchile.cl

^{II} Universidad de Chile (UCHile), Santiago, Chile; sofia.monsalves@uchile.cl

^{III} Universidad Autónoma de Chile (UAutónoma), Talca, Chile; rocio.concha2@cloud.uaautonoma.cl

Cómo referenciar este artículo

Carrasco Sáez, A., Monsalves Ibarra, S., & Concha López, R. (2026). Género en el desarrollo profesional docente: Percepciones directivas. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e12543. <https://doi.org/10.1590/1980531412543>

Género en el desarrollo profesional docente: Percepciones directivas

Resumen

Este artículo busca conocer los lineamientos y acciones que identifican directivos escolares para el desarrollo profesional docente con foco en la perspectiva de género. La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y de alcance exploratorio. Se realizaron seis entrevistas a directores/as escolares de Santiago de Chile. Los resultados dan cuenta de un escaso reconocimiento de lineamientos para instalar la perspectiva de género en la institución educativa por parte de los/as directores/as, mientras que las acciones en el aula reconocidas en esta línea emanan del propio profesorado. Se concluye que hay carencia de liderazgos directivos que estén promoviendo un desarrollo profesional docente con foco en la perspectiva de género.

LIDERAZGO • DIRECTOR DE COLEGIO • GÉNERO • DESARROLLO DE LA CAPACIDAD

Gênero no desenvolvimento profissional docente: Percepções da direção escolar

Resumo

Este artigo busca conhecer as diretrizes e ações identificadas por diretores escolares para o desenvolvimento profissional docente com foco na perspectiva de gênero. A pesquisa partiu de um enfoque qualitativo e de caráter exploratório. Realizaram-se seis entrevistas com diretores/as de escolas de Santiago, no Chile. Os resultados evidenciam um escasso reconhecimento das diretrizes para instalar a perspectiva de gênero na instituição educacional por parte dos/as diretores/as, ao mesmo tempo que as ações em sala de aula reconhecidas nessa linha partem dos próprios professores. Conclui-se que há uma carência de lideranças de direção escolar que promovam um desenvolvimento profissional docente com foco na perspectiva de gênero.

LIDERANÇA • DIRETOR ESCOLAR • GÊNERO • DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES

Gender in teacher professional development: School leadership perceptions

Abstract

This article seeks to examine the guidelines and actions identified by school principals regarding teacher professional development focused on a gender perspective. The study adopted a qualitative and exploratory approach. Six interviews were conducted with school principals in Santiago, Chile. The findings reveal limited recognition by school principals of guidelines for incorporating a gender perspective into the educational institution, while classroom actions recognized along these lines originate from the teachers themselves. The study concludes that there is a lack of school leadership that promotes teacher professional development centered on a gender perspective.

LEADERSHIP • SCHOOL PRINCIPAL • GENDER • CAPACITY BUILDING

Genre et développement professionnel du personnel enseignant : Perceptions des directions d'établissement scolaire

Résumé

Cet article vise à identifier les orientations et les actions mises en œuvre par les directions d'établissement scolaire pour intégrer la dimension de genre au développement professionnel du personnel enseignant. La recherche repose sur une démarche qualitative de nature exploratoire. Six entretiens ont été menés auprès de directeurs et de directrices d'établissements scolaires de Santiago, au Chili. Les résultats mettent en évidence une faible reconnaissance, de la part des directions d'établissement, des orientations visant à intégrer la dimension de genre au sein de l'institution éducative, tandis que les actions mises en œuvre dans les classes et allant dans ce sens émanent principalement du personnel enseignant lui-même. L'étude conclut à un déficit de leadership des directions d'établissement pour promouvoir le développement professionnel du personnel enseignant dans une perspective de genre.

LEADERSHIP • DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE • GENRE • DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS

Recibido el: 4 DICIEMBRE 2025 | **Aprobado para publicación el:** 28 JULIO 2026



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

Introducción

A nivel mundial, los sistemas educativos se encuentran demandados por los desafíos de las sociedades del siglo XXI, en que temáticas como la perspectiva de género surgen como necesarias de abordar para avanzar hacia sociedades de mayor igualdad, justicia y prosperidad (Unterhalter, 2015). Diversos países se encuentran implementando políticas educativas en esta línea, ya que ha sido considerada como un requisito de calidad educativa a nivel global (Cabello Martínez & Martínez Martín, 2017; Naciones Unidas [ONU], 2015).

La perspectiva de género ha permitido visibilizar la escuela como un espacio que reproduce estructuras de poder, donde el género masculino posee ciertos privilegios ante lo femenino, así como también ciertas creencias asociadas a estereotipos de género que condicionan el comportamiento del estudiantado, sus intereses, construcción de identidad, oportunidades de aprendizaje y, por tanto, proyecciones futuras (Connell & Pearse, 2018). A su vez, y considerando dicho contexto, es un recurso para deconstruir aquellos significados y educar para transformar las desigualdades de género en oportunidades de desarrollo para todas y todos en equidad (Marrero Peniche, 2019).

El profesorado cumple un rol significativo en ello, ya que, como factor más relevante en el aprendizaje del estudiantado, puede incidir significativamente a través de su práctica y discurso en los cambios para la mejora. En este sentido, su formación en perspectiva de género es una oportunidad para avanzar en materia de igualdad en las aulas (Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022), lo cual también constituye un indicador en la Agenda 2030 (ONU, 2015). En respuesta, diversos países han realizado esfuerzos en incorporar esta perspectiva, como es el caso de Chile (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017).

Durante la última década, Chile ha promovido con mayor fuerza políticas educativas para la igualdad de género (Concha López & Mujica Johnson, 2021), todas ellas producto de una planificación en el marco de actualizaciones de leyes y programas, y de una reforma en el marco de una Nueva Educación Pública (NEP).¹ Las políticas orientadas hacia el profesorado han tenido dentro de sus principales objetivos deconstruir creencias estereotipadas sobre el género (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015a), ya que estudios han demostrado que estas afectan sus prácticas pedagógicas, reproduciendo sexismos, lo cual interfiere en el desarrollo integral del alumnado y sus posibilidades a futuro (Azúa et al., 2019; Carretero Bermejo & Nolasco Hernández, 2019).

En esta línea, las políticas han sugerido la formación del profesorado en la materia, tanto en su etapa inicial como continua, lo cual es posible situar en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.² Dentro de sus principales objetivos se encuentra la actualización y formación permanente del profesorado, desde su fase inicial hasta etapas posteriores. Sin embargo, estudios como el del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2023) identificaron dificultades en su diseño e implementación: desarticulación entre oferta formativa y necesidades declaradas por los docentes y desconocimiento de la política, entre otros, lo que se suma a otros estudios nacionales que dan cuenta de que esta aún es incipiente o directamente ausente, como se demuestra en diversos análisis de mallas curriculares de pedagogías y en los discursos del profesorado en ejercicio (Chihuailaf-Vera et al., 2022; Matus-Castillo et al., 2021).

1 La NEP tiene como nuevos sostenedores de las escuelas públicas a los Servicios Locales de Educación Pública (Slep), reemplazando a los municipios.

2 El Sistema se crea bajo la Ley n. 20.903 (2016), teniendo por objetivo la formación y fortalecimiento de la carrera docente.

Pese a ello, es posible identificar iniciativas del Mineduc (2015b), como cursos para el profesorado, y otras iniciativas pedagógicas y curriculares que reconocen organismos internacionales como la OECD (2020). En esta línea, recientemente, documentos como el de Mineduc (2024) dan cuenta de orientaciones en el ámbito de la formación inicial docente para incorporar la perspectiva de género en el marco de los Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente. Esto con el objetivo de acompañar a las instituciones de educación superior en su implementación. A modo de ejemplo, podemos compartir los descriptores del estándar de planificación de la enseñanza:

3.5 Adopta el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgos.

3.6 Diseña situaciones de enseñanza diversificadas y adecuaciones curriculares a nivel de los recursos, estrategias y objetivos para responder a las necesidades de estudiantes que requieran apoyos específicos. (Mineduc, 2024, p. 14).

En relación con el profesorado que se encuentra en ejercicio, en el marco de la evaluación docente, también están siendo considerados instrumentos que evalúan la “Promoción de la equidad de género en el aula” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [Cpeip], 2025, p. 28). Además, podemos mencionar otras recomendaciones que tienen relación con el currículo y sus actualizaciones en perspectiva de género, el uso del lenguaje, la evaluación y el uso de material pedagógico, por señalar algunos. Estos se recogen en instrumentos que divulga el Mineduc y que, según la misma institución, han sido socializados y construidos con la comunidad educativa en el marco de la implementación de la NEP (Mineduc, 2020). A modo de ejemplo, podemos señalar el punto 1.1, el cual refiere a uno de sus objetivos estratégicos:

1.1 Implementar una gestión curricular inclusiva, equitativa, que disminuya las brechas de género, mejore la equidad y la calidad, con sello en las competencias fundamentales para el siglo XXI, la formación ciudadana y el área socioemocional, de acuerdo con el curriculum nacional. (Mineduc, 2020, p. 64).

Respecto a dicha implementación, cabe destacar el rol de directoras y directoras en el país, ya que tanto la Ley sobre Desarrollo Profesional Docente (Ley n. 20.903, 2016) como las actualizaciones de la NEP destacan su liderazgo para los cambios que se requieren (Mineduc, 2020). Asimismo, el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (Mineduc, 2015b), el cual orienta las prácticas de quienes asumen el cargo, visualiza como estrategia el desarrollo de las capacidades profesionales y el acompañamiento y seguimiento de las enseñanzas y aprendizajes. En este contexto, y dada la relevancia que cobra la figura de la directora o director de las instituciones escolares en Chile, el presente estudio exploratorio busca responder a las siguientes preguntas desde la perspectiva de directoras/es: ¿cuáles son los lineamientos que identifica para la implementación de la perspectiva de género en el desarrollo profesional docente? y ¿qué acciones identifica en el desarrollo profesional docente que considere/incluya la perspectiva de género?

Marco conceptual

El desarrollo profesional docente y la perspectiva de género

El desarrollo profesional docente (DPD) ha transitado de enfoques tradicionales, desde lo técnico aplicacionista-transmitivo, hacia un modelo más investigativo y reflexivo, centrado en la

persona, la identidad y el contexto local del docente (Boeskens et al., 2022). En este cambio de enfoque, el aprendizaje profesional es un resultado de la participación en el DPD, donde la participación del profesor dirige y mejora su propio aprendizaje profesional (Labone & Long, 2016). También es entendido como la conducta del profesor que le permite mantener “una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 123).

El aprendizaje docente es un sistema complejo influenciado por diversas interacciones con y entre educadores, organizaciones y políticas (King et al., 2023); es un aprendizaje a lo largo de la vida que inicia con la formación inicial docente (Unesco, 2016). En este contexto, el DPD obedece a un conjunto variado de factores que se entrelazan para hacer posible su desempeño profesional (Imbernón, 2020) y es un campo de alta relevancia para la profesión docente, ya que es una herramienta que permite la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Vaillant & Marcelo, 2015). Entre estos factores del DPD, destacan: las remuneraciones, la estructura de la carrera docente, el clima laboral, la formación profesional, la participación, las instancias de trabajo con pares profesionales (Imbernón, 2020).

El DPD puede ser entendido como un proceso permanente que integra la educación continua con la reflexión sobre la práctica educativa (Belge Can, 2019) y se comprende como un ejercicio de trabajo conjunto entre docentes para generar procesos de retroalimentación y de desarrollo en el corto y largo plazo (Vargas-Neira et al., 2024).

Para que el DPD promueva el aprendizaje docente es necesario que estos procesos ocurran de manera contextualizada, para articular e integrar lo que los docentes aprenden y lo que hacen en sus espacios de trabajo (Darling-Hammond et al., 2017), ya que, a pesar de que los docentes puedan recibir formación continua o participar en programas de desarrollo profesional, esto puede o no conducir al aprendizaje profesional (King & Holland, 2025).

El aprendizaje en contexto se ha denominado “aprendizaje situado” (Sagástegui, 2004) y comprende la escuela o el liceo como la principal fuente del aprendizaje profesional, lo que implica que la formación pasa “del desarrollo de la experiencia de innovación aislada a una innovación institucional colectiva que se consolida en las instituciones educativas” (Imbernón, 2020, p. 56). Esto se traduce en que, en las escuelas, las comunidades docentes identifican necesidades y problemas y, a través del análisis de la práctica docente, la reflexión e indagación e investigación conjunta, buscan soluciones para el aprendizaje profesional (Malpica Basurto et al., 2023; Parrilla, 2021). En síntesis, comprender el DPD centrado en el contexto y los territorios (Parrilla, 2021).

En este escenario, la instalación de la perspectiva de género en las comunidades escolares requiere tener profesores formados y empoderados de la temática para su implementación. Se espera que el conocimiento sea dispersado (compartido) en todos los participantes de la comunidad para que mejore la colegialidad y la comunicación entre los/as integrantes (Blackmore, 2013), sobre todo si consideramos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se interdigitan con las construcciones de género, es decir, que lo mandado desde el género se expresa en todas las funciones y tareas educativas del docente (Acuña Moenne & Montecino Aguirre, 2014).

Si bien es posible identificar esfuerzos institucionales en incorporar la perspectiva de género en las escuelas, la falta de acción, reflexión y formación en la temática se posiciona como una de las primeras dificultades para ello (Palma Salinas et al., 2023). Los docentes requieren de DPD para incorporar la perspectiva de género y esto ha sido identificado como una de las resistencias a los cambios, pues, si el profesorado tiene concepciones estereotipadas de género, esto se verá reflejado

en su práctica y por tanto reproducirá códigos sexistas hacia el estudiantado (Chihuailaf-Vera et al., 2022). Para avanzar y superar la reproducción de sesgos y estereotipos de género, que muchas veces se materializa y ocurre de manera inconsciente (Mineduc, 2023), es necesario avanzar en el DPD con foco en la perspectiva de género.

Liderazgo y gestión escolar para fortalecer la implementación de la perspectiva de género

El liderazgo y la gestión escolar son ejes centrales para la generación de condiciones para el DPD con foco en la perspectiva de género. Los/as líderes constituyen una variable importante dentro de la escuela para el logro de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2006) y aprendizaje profesional de los docentes (Karakose et al., 2026). Líderes escolares son también gestores que aseguran la eficiencia y la operatividad de la institución en un marco sistémico y normativo (Hallinger, 2011), influyendo en los objetivos, motivaciones y el comportamiento de las personas de la comunidad escolar (Danbaba et al., 2021). Por ello, el liderazgo escolar debe centrarse en la colaboración con el profesorado, impulsando la confianza y el diálogo (Rodríguez-Gallego et al., 2020) y adoptando una posición de compañero que comparte los problemas del profesorado (González, 2024).

Es así como un enfoque de liderazgo para el DPD y para el aprendizaje amplía la perspectiva del liderazgo hacia una visión compartida, contextualizada y centrada en la mejora continua tanto del aprendizaje de los estudiantes como del desarrollo profesional docente (Hallinger, 2011; Karakose et al., 2026; Robinson et al., 2014). Transformándose en un liderazgo pedagógico, orienta las tareas de los directivos escolares hacia la dirección de los docentes y de la comunidad en torno a lineamientos y prácticas personales e institucionales, articuladas por lo que ocurre en la sala de clases (Bolívar, 2019).

Desde esta perspectiva, el liderazgo y la gestión escolar no se limitan a las prácticas solo directivas, sino que se entienden como una práctica organizacional que promueve comunidades profesionales de aprendizaje, estructuras de apoyo pedagógico y liderazgo docente distribuido (Gurr, 2019), siendo los directivos escolares responsables profesionalmente de organizar procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar capacidades en los/as docentes (Cifuentes-Medina et al., 2020; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2006). Se indica que las prácticas distribuidas fortalecen el compromiso colectivo y permiten una toma de decisiones más contextualizada (Ahumada et al., 2023).

En este contexto, el liderazgo y la gestión escolar con perspectiva de género cobran relevancia, pues en ellos se configuran los diferentes procesos pedagógicos, administrativos y financieros que permiten organizar la cotidianeidad escolar y proyectar su desarrollo (Mineduc, 2023). A su vez, la Agenda 2030 posiciona el liderazgo escolar como eje trascendental para el logro de la meta 4 y del avance de la igualdad de género en el contexto escolar (Hernández-Castilla et al., 2020). Por ello, el rol de los líderes escolares para instalar la perspectiva de género es relevante y más aún cuando evidenciamos que una reflexión sobre el quehacer actual de directivos podría facilitar potenciales transformaciones de mejora en lo que respecta a la problemática de género escolar, lo cual sin duda beneficiaría a toda la comunidad educativa (Surovikina, 2015).

Un liderazgo y gestión escolar desde la perspectiva de género amplían la posibilidad de que todas/os las/los integrantes de una comunidad educativa adquieran una mirada crítica de la cultura en que se desenvuelven y de las normas de género presentes en la organización del proceso educativo (Mineduc, 2017), sobre todo cuando relacionamos esto con la mejora y calidad de los aprendizajes

del estudiantado, cuya evolución depende de la posibilidad que tienen profesores de aprender, de mejorar su formación y desempeño profesional en la comunidad escolar (Hallinger, 2011; Karakose et al., 2026).

En este sentido, se requiere de liderazgos directivos que sean flexibles y profesionales, que posean competencias y formación basada en la cotidianidad de las escuelas y, por sobre todo, que promuevan transformaciones acordes con las demandas socioculturales del siglo XXI (Valdés Briceño & Guerra Guajardo, 2023), para que puedan lograr avanzar en la transversalización de la perspectiva de género, lo que demanda la articulación de los instrumentos de gestión que organizan el quehacer escolar (Mineduc, 2023).

Metodología

La presente investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y de alcance exploratorio (Hernández Sampieri et al., 2014), indagando en los lineamientos y acciones que reconocen las/os directoras/es escolares para la promoción de la perspectiva de género en el desarrollo profesional docente. El estudio se desarrolló a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas (Hernández Sampieri et al., 2014) a seis directores y directoras de establecimientos educativos de la Región Metropolitana de Chile.

Con respecto a la muestra, esta fue de carácter intencional (Hernández Sampieri et al., 2014) y respondió a los siguientes criterios muestrales: pertenecer a la Región Metropolitana de Chile; ser director/a de una institución pública o con financiamiento público; contar con establecimientos educativos de enseñanza básica (primaria) y media (secundaria); contar con la misma cantidad de directores varones que directoras mujeres. La Tabla 1 da cuenta de la distribución.

Tabla 1
Características de los participantes del estudio

Director/a	Sexo	Niveles educativos del establecimiento	Comuna del establecimiento	Dependencia del establecimiento
Directora 1	Mujer	Enseñanza primaria	Recoleta	Departamento de Educación Municipal de Recoleta
Director 2	Hombre	Enseñanza primaria	Santiago	Servicio Local de Educación Pública Santiago Centro
Director 3	Hombre	Enseñanza primaria y secundaria	Maipú	Servicio Local de Educación Pública Santa Corina
Directora 4	Mujer	Enseñanza primaria y secundaria	Maipú	Servicio Local de Educación Pública Santa Corina
Director 5	Hombre	Enseñanza primaria y secundaria	Maipú	Servicio Local de Educación Pública Santa Corina
Directora 6	Mujer	Enseñanza primaria	Quinta Normal	Servicio Local de Educación Pública Los Parques

Fuente: Elaboración de los autores.

Para la recolección de información, se optó por la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada (Hernández Sampieri et al., 2014), cuya pauta fue validada por un grupo de cuatro expertos con un vasto conocimiento en temáticas de gestión educativa y perspectiva de género. Dicha validación se centró en asegurar la coherencia interna y externa de la pauta. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de cada participante y procurando resguardar su identidad, luego transcritas y finalmente analizadas.

Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), lo que permitió agrupar los códigos elaborados en subtemas y temas. El procedimiento consideró la lectura completa de las transcripciones, la codificación de fragmentos significativos y la posterior agrupación de códigos en categorías analíticas. El análisis se realizó sobre el conjunto del *corpus*, identificando patrones comunes, puntos de convergencia y divergencias entre los relatos de los/as directores/as.

Las categorías de análisis que emergieron de este proceso fueron: lineamientos para instalar la perspectiva de género en la institución educativa; liderar el desarrollo profesional docente para promover la perspectiva de género en la institución; iniciativas docentes para incorporar la perspectiva de género en la sala de clases.

Resultados y análisis

Lineamientos para instalar la perspectiva de género en la institución educativa

Esta categoría aborda los lineamientos entregados por los macro y mesosistemas educativos, es decir, por el Ministerio de Educación y los sostenedores de establecimientos educativos públicos, sobre el DPD con foco en la perspectiva de género.

En términos generales, los relatos muestran un punto de convergencia entre la mayoría de los/as directores/as: la percepción de que los lineamientos ministeriales son poco claros, insuficientemente difundidos o difíciles de traducir a la práctica escolar. Esta percepción aparece especialmente en los relatos de Directora 1, Director 3, Directora 4 y Director 5, quienes, a pesar de que el Mineduc (2020) ha declarado lineamientos para la actualización sobre la perspectiva de género en aula, no reconocen orientaciones claras o contextualizadas para abordar esta temática en sus establecimientos. Como señala una directora: “*no hay como una directriz clara, un documento, un apoyo que diga: Mira, esto se hace así o asá. No*” (Directora 1). En una línea similar este otro relato señala:

Yo creo que estamos igual al debe con el enfoque de género desde lo que son los mismos lineamientos y desde lo que son los instrumentos que el Ministerio promueve. . . . estoy pensando en los estándares indicativos de desempeño, estoy pensando también en el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, en el marco para la buena enseñanza. Eh, aparece, pero yo diría que aparece como muy sutil. . . . Pero va todo con el foco de lo que es la violencia propiamente tal, la alteración de la sana convivencia, pero no entra directamente en la temática de género. (Directora 4).

A su vez, los directores/as que reconocen que hay algunas orientaciones dan cuenta de que son muy lejanas a la realidad y descontextualizadas de lo que ven ellos cada día, dando cuenta de una perspectiva técnico-aplicacionista del DPD (Boeskens et al., 2022). Tal como lo indica el siguiente relato:

Desde el ministerio siempre hay elementos, pero muy alejado de lo que es la realidad . . . el material que llega no tiene nada que ver con lo que nosotros vemos en el día a día y en lo cotidiano o cómo llevar este tema, instalarlo con los estudiantes, por ejemplo. O con los mismos funcionarios que tienen miradas muy conservadoras respecto al tema. (Director 3).

De la misma manera, en establecimientos educativos con foco de formación más específicas, como técnico-profesional, sucede la misma situación. Así lo indica el siguiente director:

En el área TP se han dado ciertas indicaciones, ¿ya? Pero más que nada son como indicaciones de cuidado. Porque igual hay que tener algunas restricciones con ciertas actividades que pueden desarrollar los chiquillos. Pero en el resto de las clases no, o sea, no hay indicaciones explícitas respecto al desarrollo de las clases. (Director 5).

Estos relatos dan cuenta de que las orientaciones o lineamientos que emanan desde la política pública no son reconocidos o valorados por los directores, pues se alude principalmente a la descontextualización de la información que se difunde. En este escenario, cabe preguntarse por la responsabilidad de los mismos líderes escolares por conocer en mayor detalle estas orientaciones o, en su defecto, adecuarlas a la realidad de su establecimiento educativo, lo que se traduce en liderar para el DPD con foco en la perspectiva de género (Cifuentes-Medina et al., 2020; Hallinger, 2011). Esta discusión toma sentido cuando hay directores/as de este estudio que sí reconocen la información emanada del Mineduc, así como las capacitaciones que se han puesto al servicio de la formación en perspectiva de género. Esta directora conoce la normativa y tiene pleno conocimiento de que la evaluación de los docentes tiene un eje vinculado a la equidad de género en el aula. Así lo indica el relato:

Nos están llegando siempre información respecto a esto y nos hemos ido capacitando, hemos ido leyendo, hemos ido incorporando, de hecho . . . la evaluación docente de los de los docentes por normativa, ya, por normativa también la se evalúa el cómo el docente muestra, demuestra en su evaluación docente y en su clase grabada la equidad de género. (Directora 6).

Cabe preguntarse entonces cuánto de responsabilidad profesional tienen los/as directores/as para organizar procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar capacidades en los/as docentes considerando las orientaciones de la política pública (Cifuentes-Medina et al., 2020; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2006).

No obstante, los directores/as de este estudio reconocen y valoran los lineamientos entregados por el mesosistema escolar, es decir, sostenedores de establecimientos educativos y otros organismos del territorio que apoyan el DPD. Así lo indica el siguiente relato:

Pero, así como te lo digo yo, de director, de ayuda del ministerio, algún material que haya llegado importante, relevante, que nos haya permitido abordar. No, la verdad es que no. A mí me parece mucho mejor lo que hacemos con la municipalidad o lo que hacemos con la con la Universidad que nos colabora. (Director 3).

En esta misma línea, los directores/as reconocen el trabajo que se hizo desde el sostenedor en la instalación de la perspectiva de género como un foco específico del trabajo pedagógico y en el DPD, con acciones muy concretas. Tal como lo indica el siguiente texto:

Aquí me remito a la metodología y como a la didáctica que tuvo el sostenedor en la instalación de los focos, ellos le llamaron pilares porque se trabajaba por semestre o trimestre en algún caso los distintos enfoques participación democrática, por ejemplo, después fue el enfoque de género y había mucho auge a que hubiese formación y claramente réplica en el desarrollo

profesional como herramienta para llevar al aula. Nos formamos, pero trabajamos como estrategia de desarrollo en cosas muy concretas para llevar al aula. . . . Y ella dio algunos tips súper interesantes y después los profes empezaron a ejecutar actividades concretas. (Director 2).

Así mismo, otro director, en la misma línea, refiere que:

El enlace que se hace con la oficina de la diversidad de la municipalidad de Maipú, donde también toman elementos dentro de lo que son las temáticas cómo abordar la diversidad, pero también cómo discutir los temas de paridad, no solamente en virtud de los estudiantes que no son binarios, sino que también con respecto a los equilibrios que tienen que existir dentro de la formación y dentro de la vida en términos generales. (Director 5).

En síntesis, esta categoría da cuenta de las influencias y valoración que tienen las orientaciones ministeriales y de sostenedores en la implementación de la perspectiva de género en los establecimientos educativos, a través del DPD. Como punto de acuerdo, la mayoría de los relatos expresa una valoración crítica de las orientaciones ministeriales, especialmente por su baja claridad, escasa contextualización o limitada apropiación en las comunidades escolares. Como divergencia, una de las directoras reconoce con mayor claridad la existencia de información ministerial, capacitaciones y referencias normativas vinculadas con la evaluación docente. A su vez, los relatos tienden a coincidir en una mayor valoración de las orientaciones provenientes del mesosistema, particularmente cuando estas se traducen en apoyos concretos, formación situada o articulaciones con sostenedores, municipalidades, universidades u organismos territoriales (Hallinger, 2011).

Liderar el desarrollo profesional docente para promover la perspectiva de género en la institución

El liderazgo y la gestión escolar para promover el aprendizaje profesional de los docentes es fundamental (Karakose et al., 2026). En esta categoría, los relatos convergen en señalar que las acciones de DPD con foco en la perspectiva de género son escasas, poco sistemáticas o dependen principalmente de apoyos externos, como charlas, talleres o vínculos con universidades y otras instituciones. No obstante, también se observan divergencias en la forma en que los/as directores/as explican esta situación. Mientras algunos relatos atribuyen las dificultades a la falta de tiempo, la sobrecarga de tareas pedagógicas y de convivencia escolar, otros desplazan parte de la responsabilidad hacia la voluntad individual del profesorado para formarse, lo que se traduce en falta de un liderazgo con foco en el DPD (Karakose et al., 2026). En contraste, el relato de la Directora 6 introduce un matiz relevante, al mencionar la existencia de comunidades de aprendizaje, apoyo de profesionales internos y acciones orientadas a incorporar la equidad de género en el aula.

En este sentido, algunos relatos de directores/as dan cuenta de una ausencia o pocas acciones de liderazgo orientadas a fortalecer estas temáticas al interior de las comunidades escolares. Se aprecia una ausencia de prácticas organizacionales (Gurr, 2019). Esta situación se explica, en parte, por la falta de tiempo y por la sobrecarga de tareas pedagógicas y convivencia escolar, lo que lleva a externalizar o buscar apoyos externos para realizar formación en temáticas de perspectiva de género, tal como se señala en el siguiente relato:

Principalmente para la práctica del profesor, nosotros no tenemos tanto tiempo como para poder hacer talleres relacionados con el área directa, porque el tema pedagógico nos consume y el tema de convivencia escolar también nos consume mucho. Entonces, lo que solemos hacer es traer, de repente, ir con equipos de universidades, que trabajan estos temas y se trabajan a

través de los consejos de curso, donde está, por supuesto, profesor, profesora jefa y otra vez se lo hacemos con las directivas de los cursos en nuestra sala de audio con los profesores los y las profesoras jefe. (Directora 4).

En este sentido, el DPD sobre la perspectiva de género se transforma en actividades externas como charlas o talleres en otras instituciones, sin que se promueva un aprendizaje en contexto, un aprendizaje situado (Sagástegui, 2004), donde las comunidades docentes identifican necesidades y problemas a través del análisis de la práctica docente, la reflexión e indagación e investigación conjunta y buscan soluciones para el aprendizaje profesional (Malpica Basurto et al., 2023; Parrilla, 2021). Así lo indica el siguiente director:

De docentes hemos tenido charlas, por ejemplo, respecto al tema. Ya lo hemos tenido el año pasado, este año en menor grado, pero en general la hemos tenido. Ahora bien, en esas charlas hemos chocado con una mirada bastante conservadora respecto al tema. (Director 3).

Como se señaló en el apartado del marco conceptual de este artículo, el DPD o el aprendizaje docente puede ser entendido como un proceso permanente, complejo, donde interactúan diversos actores; es un aprendizaje a lo largo de la vida (Belge Can, 2019; King et al., 2023; Unesco, 2016) y que se antecede por la formación inicial docente. En este contexto, se reconoce que los docentes no vienen preparados para enfrentar temáticas actuales, con la perspectiva de género siendo una dificultad (Palma Salinas et al., 2023). Por ello toman gran relevancia el DPD y de los líderes escolares para promover esta formación. Así lo indica el siguiente relato:

Nosotros como docentes no nos capacitaron para eso, no nos prepararon para eso. ¿Me entiendes o no? O sea, nosotros en nuestra formación en nuestras mallas curriculares, yo reviso, tengo contacto o tengo cercanía con alguna universidad particularmente con la Universidad XXX y yo no veo que la formación pedagógica haya cambiado a la que yo salí. (Director 3).

En este contexto, se esperaría que los líderes escolares promuevan el DPD en estos docentes que no se han formado en la temática (Karakose et al., 2026; Robinson et al., 2014), sin embargo, esto no ocurre y más bien se atribuye al docente la responsabilidad de preocuparse de la autoformación, sin considerar que también hay una responsabilidad desde el liderazgo para generar condiciones para el DPD (Gurr, 2019). Estos/as directores/as lo indican claramente en los siguientes relatos: “es que depende mucho también de los profesores y las profesoras que tengan la voluntad de ir formándose” (Director 3); e “influye la voluntad y tu intención de los profesores para prepararse. ¿Ya? Hay cursos que son pagados, hay cursos que son gratuitos y nos los toman” (Director 2).

Atribuir el DPD solo al rol del docente o a la motivación del mismo es una desresponsabilidad profesional de directivos sobre no asumir el rol de promover el desarrollar capacidades en los/as docentes en sus comunidades (Cifuentes-Medina et al., 2020; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2006). Se espera que los líderes escolares puedan promover prácticas organizacionales para el desarrollo docente, por ejemplo, a través de la conformación de comunidades y apoyo pedagógico (Gurr, 2019), tal como lo indica la siguiente cita de una directora:

Nosotros tenemos muy bien conformados comunidades de aprendizaje con los profesores . . . , sí, hemos hecho talleres para profesores con la psicóloga. Entonces, la psicóloga nos ha facilitado mucho apoyo en eso, ella también se ha formado, hasta interiorizado en la temática de género. Y en el caso del jefe técnico también ver el área pedagógica, como incluir en el aula la equidad y género. (Directora 6).

En este contexto, DPD obedece a un conjunto variado de factores que se entrelazan para hacer posible su desempeño profesional (Imbernón, 2020). No es solo la voluntad de docentes de realizar esta acción, sino también la motivación y las condiciones que generan directivos escolares para esta tarea. Es así como el rol de líderes escolares para instalar la perspectiva de género es relevante, pues son potenciales facilitadores para transformar lo que respecta a la problemática de género escolar (Surovikina, 2015).

De este modo, los relatos permiten distinguir tanto acuerdos como diferencias en torno al rol directivo en el DPD con perspectiva de género. El punto de acuerdo principal es que la formación docente en esta materia no aparece suficientemente institucionalizada ni articulada como una práctica sistemática de liderazgo pedagógico ni distribuido (Bolívar, 2019; Karakose et al., 2026; Ahumada et al., 2023). Las divergencias se observan en el grado de agencia atribuido a los equipos directivos: mientras algunos relatos enfatizan la dependencia de apoyos externos o de la motivación individual del profesorado, otros muestran posibilidades de organización interna mediante comunidades de aprendizaje, apoyo técnico-pedagógico y acompañamiento profesional.

Iniciativas docentes para incorporar la perspectiva de género en la sala de clases

Considerando que la mayoría de los relatos de este estudio dan cuenta de una ausencia o de pocas acciones para promover el DPD con foco en la perspectiva de género en las comunidades educativas, esta categoría aborda las iniciativas docentes reconocidas por los/as directores/as para incorporar dicha perspectiva en la sala de clases. Un punto de convergencia entre los relatos es que muchas de estas acciones surgen desde el propio profesorado, más que desde una estrategia institucional organizada por los equipos directivos. Sin embargo, se observan divergencias en el alcance y profundidad de dichas iniciativas: algunos relatos describen acciones curriculares vinculadas con contenidos disciplinares, estereotipos de género o referentes femeninos en la historia, mientras que otros aluden a prácticas más acotadas, como el uso de lenguaje neutral o el tratamiento puntual de ciertos temas en aula.

En este contexto, y con el fin de avanzar en la transversalización de esta perspectiva en los establecimientos educativos, como ha promovido el Mineduc (2017, 2023) y otros organismos, han sido los mismos profesores, al incluir estos aspectos en sus prácticas, quienes han desarrollado acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje para instalar la perspectiva de género en el aula. Esto ha sido reconocido por los mismos directores/as, como se indica en el siguiente relato:

Me gustó mucho una clase que hizo la una profe porque el de una profesora de historia y le han dado la perspectiva de género, por ejemplo, las mujeres relevantes en la historia de Chile en la época de la conquista específicamente. Entonces, si hay una preocupación y una ocupación desde lo pedagógico de incorporar por el cuerpo docente este tipo de planificaciones donde la mujer se releva. (Directora 1).

Ahora bien, los directores/as reconocen que la instalación de la perspectiva de género en las comunidades escolares se concentra en profesores que asumen, mayormente, estas acciones, que se asocian principalmente a iniciativas personales. Ergo, esto da cuenta de la falta de una práctica sistemática con foco en el aprendizaje docente que se articula con lo que sucede en la sala de clases, por parte de los líderes escolares (Bolívar, 2019) en cuanto a la perspectiva de género. Son más bien acciones aisladas que desarrollan los docentes por su cuenta. Tal como se señala en la siguiente cita:

Influye mucho el tema . . . de la iniciativa del docente quiero decir, mejor dicho, ¿cierto? De incluir estos temas. Y, por ejemplo, en la enseñanza media tengo muchos docentes que abordan estos temas. Ya lo abordan desde la matemática, ya lo abordan desde la y en las planificaciones de matemáticas, lo abordan desde historia, ya desde formación ciudadana y desde filosofía. (Director 3).

La instalación de la perspectiva de género en las comunidades escolares requiere tener profesores formados y empoderados de la temática para su implementación, para no reproducir sexismos, lo cual interfiere en el desarrollo integral de estudiantes y sus posibilidades de futuro (Azúa et al., 2019; Carretero Bermejo & Nolasco Hernández, 2019). Por ello el DPD toma gran relevancia, sobre todo si consideramos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se interdigitan con las construcciones de género, es decir, que lo mandado desde el género se expresa en todas las funciones y tareas educativas del docente (Acuña Moenne & Montecino Aguirre, 2014). Es el docente y su formación lo que ayudará a no transmitir sexismos en el aula, tal como indica este relato:

Se están trabajando algunos textos que tienen relación con cómo no definir a alguien o a algo por un color o por los intereses que tenga. Sin ir más lejos, ahora hace poquito no más estaban trabajando un cuento en un segundo básico que era como Pedrito juega con muñecas y le gustan los colores rosados, entonces hablaron de ese tema, lo analizaron, lo conversaron entre los estudiantes y ahí las profesoras y profesoras desde los niveles más pequeñitos están intencionando que no hay algo que sea para niñas o para niños. (Directora 6).

De igual modo, las acciones que se realizan desde el profesorado y equipos directivos para incorporar la perspectiva de género en las comunidades escolares y así evitar concepciones estereotipadas de género (Chihuailaf-Vera et al., 2022) se traducen, en algunos casos, en acciones vinculadas al uso del lenguaje, lo cual sin duda es relevante, mas no es una práctica que dé cuenta de un DPD profundo o focalizado en la temática de género.

Por eso te digo, o sea, más que nada lo que nos enfocamos es explotar en lo posible de mantener un lenguaje neutral en el aula y que los documentos también están en un lenguaje neutral. ¿Ya? O sea, para no para no favorecer a ninguno de los dos géneros. (Director 5).

Estas diferencias permiten matizar la categoría: mientras algunos/as directores/as reconocen experiencias pedagógicas que buscan problematizar estereotipos de género desde los contenidos y actividades de aula, otros relatos muestran una comprensión más restringida de la perspectiva de género, que no necesariamente dialoga con los avances en igualdad de género que se quieren lograr (Hernández-Castilla et al., 2020), asociada principalmente a ajustes formales del lenguaje o a iniciativas aisladas. En ambos casos, los relatos coinciden en que estas prácticas dependen en gran medida de la iniciativa docente y no necesariamente de un proceso sistemático de DPD liderado institucionalmente.

El reconocer el trabajo de los docentes, sin duda, es un elemento destacable de líderes escolares para promover la motivación docente y fortalecer su confianza profesional, ámbitos sustantivos del DPD: *“también hay muchos de la autodeterminación del propio docente de abordar estos temas y claro, nosotros obviamente lo fomentamos y lo apoyamos absolutamente y lo damos como buenas prácticas pedagógicas, como ejemplo para el resto”* (Director 3).

No obstante, se esperaría que esto no solo sea fomentar o apoyar, sino que también sea un liderazgo que organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aprendizaje docente, desarrollando acciones sistemáticas de reflexión profesional y de colaboración entre docentes, que

respondan a las necesidades del contexto y desafíos socioculturales del siglo XXI de los estudiantes (Bolívar, 2019; Gurr, 2019; Valdés Briceño & Guerra Guajardo, 2023).

En este sentido, los/as directores/as indican que están un poco en deuda con este tema y que, desde el rol que les compete, deberían promover la incorporación de la perspectiva de género en el proyecto educativo y en las actividades de la escuela. Así lo indica esta directora:

Yo creo que tendríamos que nosotros por un lado evidenciarlo más en cuando hagamos la reformulación del proyecto educativo, evidenciarlo más todavía. ¿Ya? Eh, por otro lado, eh bueno, lo que era lo que te decía yo como de crear este grupo eh que tenga justamente este foco que sea reconocido a nivel de escuela, eh trabajar más con el consejo de profesores, ¿ya? Instalar a lo mejor un par de talleres semestrales eh donde podamos eh hacer estudio de mismo caso y en relación con la a los mismos casos que vamos teniendo que en todos juntos veamos cómo pudiéramos resolver, cómo pudiéramos avanzar, qué es, qué es lo que lo que corresponde y también ponerle como a lo mejor más un sello al colegio. (Directora 4).

Cabe señalar que muchas de las acciones curriculares que desarrollan los docentes en aula son orientaciones que entrega el mismo Ministerio de Educación en Chile para trabajar objetivos y contenidos de clases. Esta información u orientación está contenida mayormente en los planes y programas de estudio, por lo tanto, se infiere que existe un desconocimiento por parte de los/as directores/as escolares sobre las orientaciones que se están entregando desde el Mineduc para implementar la perspectiva de género en el aula.

Conclusiones

Considerando las preguntas que guían este artículo, en relación con la primera pregunta, sobre los lineamientos que se identifican para la implementación de la perspectiva de género, se puede concluir que, a nivel general, hay un escaso reconocimiento de lineamientos a nivel macro y meso educativo. Es decir, las recomendaciones desde el Ministerio de Educación no son tan claras para las/os líderes chilenos. Esto da cuenta de un desconocimiento de las últimas actualizaciones en la materia por parte del nivel macro, y a la vez de una posible baja socialización de los nuevos recursos por parte del Ministerio para los equipos directivos. A nivel meso, es posible reconocer un mayor apoyo que verbalizan los/as líderes, dejando dudas sobre el rol que tendrá este nivel en el marco de la reforma de la NEP en Chile.

Podemos agregar que, si bien se avanza en políticas que van en la línea de reconocer el DPD como fundamental para la implementación de la perspectiva de género en las escuelas, no hay claridad por parte de los/as directores/as en cómo bajar esto a las comunidades educativas, demandando mayor colaboración y apoyo por parte del Ministerio de Educación chileno, lo que da cuenta de una ausencia de liderazgo pedagógico con foco en el DPD. A su vez, se da cuenta de una falta de agencia en su rol para promover la inclusión de aspectos de género en el DPD, y reconocer a la comunidad educativa con su capacidad de aprendizaje, en el sentido de identificar potencial en el mismo profesorado para educar.

Por lo anterior, se puede señalar que los hallazgos anteriores dan cuenta de que el liderazgo de los/as directores/as chilenos sigue dependiendo de la prescripción del nivel central, lo que también permite reflexionar que la falta de agencia no es solo desinterés de los/as directores/as, sino que puede ser un síntoma de un estilo de liderazgo más bien reactivo a la norma que proactivo a lo que sucede en sus comunidades escolares.

En relación con la segunda pregunta de esta investigación, vinculada a las acciones para el DPD que consideren la perspectiva de género, se puede concluir que la perspectiva de género, desde la visión de directoras y directores, se está instalando mayormente en las instituciones educativas por iniciativas de docentes, aisladas, intuitivas, sin que sea una práctica sistemática y organizada. Sin embargo, algunos/as directores/as dan cuenta de la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas, relacionadas al contenido, al lenguaje, en diversas asignaturas. Esto último podría dar cuenta de una incipiente bajada de las políticas promovidas por el Mineduc en Chile en los últimos años, y los diversos instrumentos dirigidos a las prácticas docentes en perspectiva de género.

Por otro lado, se devela la carencia de liderazgos directivos que estén promoviendo un desarrollo profesional docente con foco en la perspectiva de género. A pesar de que los directivos escolares están promoviendo algunas acciones para el DPD, no hay lineamientos específicos, desde el propio rol de liderazgo, para acompañar el proceso de implementación de la perspectiva en el DPD; más bien se identifican apoyos que no tienen mayor planificación ni sistematización. Estos hallazgos dan cuenta de que no hay una estrategia de liderazgo, ya sea distribuido o con foco en lo pedagógico o en el DPD, sino un vacío de liderazgo directivo. La mayoría de las acciones de desarrollo profesional son externas (poco desarrolladas en las comunidades). En este contexto, se concluye que en Chile no se promueve desde líderes los escolares un DPD desde una perspectiva de género.

Por tanto, es posible reconocer carencias en la formación de los/as líderes respecto a cómo favorecer la implementación de la perspectiva de género en el DPD en las comunidades escolares chilenas, y a la vez al mismo profesorado. Por lo que continuar formando al colectivo docente en temas de género es importante y necesario para avanzar hacia escuelas que trabajen en clave de género, favoreciendo prácticas que permitan deconstruir los estereotipos de género y abrir oportunidades de aprendizaje a todas las personas.

En lo que respecta a las diferencias entre establecimientos educativos de enseñanza básica y media, de acuerdo con los resultados que emergieron de este estudio, se concluye que no hay mayores diferencias en las acciones que están realizando o implementando los/as directores/as escolares en sus establecimientos educativos para promover el DPD con foco en la perspectiva de género.

Como limitación del estudio podemos referir que, al tratarse de una investigación cualitativa de alcance exploratorio basada en entrevistas a seis directores/as, sus resultados no buscan ser generalizables, sino aportar una comprensión situada sobre los lineamientos y acciones que estos/as líderes reconocen en sus propios contextos educativos. Asimismo, al recoger solo la perspectiva de directores/as, el estudio ofrece una mirada acotada de lo que podría estar ocurriendo con el DPD en clave de género en el contexto chileno. En este contexto, se sugiere ampliar los estudios que puedan complementar los hallazgos del presente, para poder tener mayores antecedentes de cómo se está implementando la perspectiva de género en el DPD.

Además, futuras líneas de investigación que surgen tras el presente estudio podrían ir en la línea de evaluar la implementación de las políticas educativas de género en el marco del DPD, para poder contar con datos que permitan mejorar su instauración y posibles ajustes que beneficien el aprendizaje del profesorado en la temática, y asimismo al alumnado. Estudios que involucren al profesorado también podrían ser útiles, ya que nos permitiría tener un panorama de los protagonistas y conocer las oportunidades y desafíos de lo que está siendo la implementación de la perspectiva en las escuelas.

Agradecimientos

Nuestra investigación fue financiada por el Centro de Estudios y Desarrollo para la Educación Continua del Magisterio (Saberes Docentes) de la Universidad de Chile (UCHile).

Referencias

- Acuña Moenne, M. E., & Montecino Aguirre, S. (2014). La otra reforma: El “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Anales De La Universidad de Chile*, (7), 107-120. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35890>
- Ahumada, L., Zamora, B., & Ascorra, P. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en centros secundarios de formación profesional en Chile: Un estudio de caso. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 153-174. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27995>
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100040
- Belge Can, H. (2019). Learning science teaching by taking advantages of lesson study: An effective form of professional development. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 150-169. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15497>
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2022). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* [Working Paper, 235]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la buena dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Braun V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cabello Martínez, M. J., & Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), 163-181. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17507>
- Carretero Bermejo, R., & Nolasco Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Cpeip). (2025). *Rúbricas: Educación Básica – Asignaturas* 1º a 6º – 2026*. Cpeip. <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha López, R., Prat Lopichich, A., & Carcher Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <http://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., & González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Concha López, R., & Mujica Johnson, F. N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: Perspectiva internacional y chilena. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(especial), Artículo e12. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Connell, R., & Pearse, R. (2018). *Género: Desde una perspectiva global*. PUV.

- Danbaba, A. S., Panshak, T. N., & Ibrahim, M. M. (2021). Educational leadership practices in secondary schools: The role of principals in goal achievement. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 3(1), 191-200. <https://www.sfjesgs.com/index.php/SFJESGS/article/view/144>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development* [Report]. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- González, P. H. (2024). Liderar el desarrollo profesional docente: Perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 193-215. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29778>
- Gurr, D. (2019). Australian considerations in relation to instructional leadership and leadership for learning. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning* (pp. 19-39). Springer.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hernández-Castilla, R., Slater, C., & Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill España.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.04>
- Karakose, T., Gurr, D., Tülübaş, T., & Kanadlı, S. (2026). What factors mediate the relationship between leadership for learning and teacher professional development? Evidence from meta-analytic structural equation modelling. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(3), 907-930. <https://doi.org/10.1177/17411432241308461>
- King, F., & Holland, E. (2025). A transformative professional learning meta-model to support leadership learning and growth of early career teachers. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 28(3), 593-617. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2037021>
- King, F., Poekert, P., & Pierre, T. (2023). A pragmatic meta-model to navigate complexity in teachers' professional Learning. *Professional Development in Education*, 49(6), 958-977. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2248478>
- Labone, E., & Long, J. (2016). Features of effective professional learning: A case study of the implementation of a system-based professional learning model. *Professional Development in Education*, 42(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Ley n. 20.903, de 1 de abril de 2016. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial*, Santiago, (41.421).
- Malpica Basurto, F., Navareño Pinadero, P., & Martínez Mesa, R. C. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 215-234. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>
- Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: Una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 643-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Martínez Martín, I., & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>

- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40, 326-335.
<https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015a). *Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018*. Mineduc. <https://siteal.iiiep.unesco.org/pt/node/3951>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2017). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de gestión escolar*. Mineduc. <https://culturaeducativa.mineduc.gob.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. Mineduc. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2023). *Promover la igualdad de género en el aprendizaje: Cartilla 1 – Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemática y ciencias*. Mineduc. <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2024/03/Cartilla-Genero.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2024). *Enfoque de género en la formación inicial docente: Orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente*. Mineduc. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/EnfoqueGenero_2024.pdf
- Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Report on the implementation of the OECD gender recommendations: Some progress on gender equality but much left to do* [Report]. OECD. [https://one.oecd.org/document/C/MIN\(2017\)7/en/pdf](https://one.oecd.org/document/C/MIN(2017)7/en/pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Love & let live: Education and sexuality – Trends shaping education. Spotlight #22*. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/love-let-live_1a749aa7/862636ab-en.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Unesco in action for gender equality, 2020-2021*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380680>
- Palma Salinas, I., Vargas Torres, M., & Carrasco Sáez, A. (2023). Tensiones y oportunidades de la cultura docente en un contexto de inclusión mixta: ¿Un cambio a una educación no sexista? *Revista Punto Género*, (19), 221-254. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71216>
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud). (2023). *Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903: Informe final*. Pnud. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-12/informe_final_pnud_mineduc_nov_2023.pdf

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferentes de los tipos de liderazgo. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.001>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordoñez-Sierra, R., & López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292.
<https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Sagástegui, D. (2004). Una propuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/pt_BR/article/view/282
- Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 121-138.
<https://doi.org/10.35362/rie670221>
- Unterhalter, E. (2015). Global inequalities, multipolarity, and supranational organizations engagements with gender and education. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 10-28.
<http://hdl.handle.net/10486/667436>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Valdés Briceño, Y., & Guerra Guajardo, P. (2023). Articulación entre el desarrollo profesional docente y el *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*: El caso de Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 321-346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>
- Vargas-Neira, S. D., Bernal-Ballén, A., & Briceño-Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de ciencias: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa – Recie*, 8(1), 89-115.
<https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp89-115>

Nota sobre la autoría

Andrea Carrasco Sáez – conceptualización; curación y análisis de datos; metodología; supervisión; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Sofía Monsalves Ibarra – curación y análisis de datos; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Rocío Concha López – curación y análisis de datos; redacción: revisión y aprobación de la versión final.

Disponibilidad de datos

Los datos están disponibles bajo demanda para los autores.

Editores a cargo

-  Rodnei Pereira
-  Adelina Novaes
-  Albertina de Oliveira Costa
-  Lúcia Villas Bôas
-  Patrícia Albieri de Almeida
-  Thais Gava