

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Tesis doctoral

Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un
desafío para el liderazgo en las escuelas de Chile

Marcela Andrea Peña Ruz

Dirección

Dra. Carme Armengol Asparó

Departamento de Pedagogía Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, Junio 2023

Tabla de contenido

<i>Reflexiones iniciales y agradecimientos</i>	6
<i>Capítulo 1. Introducción</i>	11
<i>Capítulo 2. Objetivos de investigación</i>	21
2.1 Preguntas de la investigación	21
2.2 Objetivos de la investigación	22
<i>Capítulo 3. Referentes teóricos</i>	25
3.1 La escuela como un espacio de aprendizaje	26
3.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	33
3.2.1 Creencias, valores y visión compartidos	37
3.2.2 Liderazgo distribuido y de apoyo	39
3.2.3 Condiciones de apoyo: Estructura	40
3.2.4 Condiciones de apoyo: Relaciones	40
3.2.5 Aprendizaje colectivo	41
3.2.6 Práctica personal compartida.....	41
3.3 Liderazgo distribuido en el marco de las CPA	42
<i>Capítulo 4. Referentes metodológicos.....</i>	53
4.1 Fase 1. Selección de casos.....	57
4.2 Fase 2. Elaboración de instrumentos	60
4.2.1 Cuestionario PLCA-R	61
4.2.2 Entrevista	64
4.2.3 Grupos de discusión	65
4.3 Fase 3. Levantamiento de datos	66
4.4 Fase 4. Análisis de datos.....	68
4.4.1 Análisis para técnicas cualitativas	68
4.4.2 Análisis para técnica cuantitativa	69
4.5 Fase 5. Diseño de modelo de aprendizaje directivo para CPA.....	70
4.5.1 Triangulación.....	70

Capítulo 5. Resumen de resultados y discusión.....	75
5.1 Trayectoria director(a).....	76
5.2 Liderazgo para CPA.....	78
5.3 Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	80
5.4 Contexto para el desarrollo del liderazgo	85
5.5 Ejes, ámbitos y prácticas del modelo de formación directiva para CPA	88
5.5.1 Apartado 1. Principios y fundamentos	88
5.5.2 Apartado 2. Dimensiones del liderazgo para CPA y prácticas de liderazgo para CPA	88
5.5.3 Apartado 3. Metodología de aprendizaje.....	92
5.5.4 Apartado 4. Evaluación de los aprendizajes.....	93
 Capítulo 6. Publicaciones.....	 97
6.1 Artículo 1. Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile	99
6.1.1 Resumen	99
6.1.2 Introducción.....	102
6.1.3 Fundamentación teórica.....	104
6.1.4 Diseño y Metodología	108
6.1.5 Resultados.....	112
6.1.6 Discusión de resultados	124
6.1.7 Conclusiones.....	127
6.1.8 Referencias bibliográficas	128
6.2 Artículo 2. Estudio de las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile.....	137
6.2.1 Resumen	137
6.2.2 Introducción.....	139
6.2.3 Método.....	146
6.2.4 Resultados.....	151
6.2.5 Discusión	163
6.2.6 Referencias bibliográficas	170
6.3 Artículo 3. Colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje	180
6.3.1 Resumen	180
6.3.2 Introducción.....	182
6.3.3 Metodología.....	185
6.3.4 Resultados.....	189
6.3.5 Discusión	197
6.3.6 Conclusiones.....	199
6.3.7 Referencias bibliográficas	200
6.4 Artículo 4. Análisis de las prácticas de directores y directoras desde el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	206

Capítulo 7. Conclusiones.....	209
7.1. Conclusiones generales	210
7.2 Conclusiones por objetivos específicos	217
7.2.1 Objetivo 1	217
7.2.2 Objetivo 2	218
7.2.3 Objetivo 3	221
7.2.4 Objetivo 4	223
7.2.5. Objetivo 5	225
7.3 Limitaciones y perspectivas de la investigación	228
 Capítulo 8. Referencias bibliográficas.....	 233
 Anexos de la investigación	 251
Anexo 1. Matriz de dimensiones, categorías y códigos.....	251
Anexo 2. Carta de autorización uso PLCA-R español.	255
Anexo 3. Instrumentos de la investigación	256
Anexo 3.A. PLCA-R	256
Anexo 3.B. Pauta de entrevista directores(as).....	262
Anexo 3.C. Grupos de discusión equipo directivo	266
Anexo 3.D. Grupos de discusión equipo docente.....	270
Anexo 4. Ejemplo informe de devolución centro educativo. Caso 1	273

Índice de tablas y figuras¹

Tabla 1. Paralelo síntesis de dimensiones CPA.....	36
Tabla 2. Diferencias entre el concepto de liderazgo tradicional y liderazgo distribuido en la escuela	45
Tabla 3. Tipos de diseños de investigación mixta	55
Tabla 4. Objetivos y enfoques de la investigación	55
Tabla 5. Características de casos de estudio	58
Tabla 6. Instrumentos Comunidades Profesionales de Aprendizaje	62
Tabla 7. Ítems por dimensiones PLCA-R	63
Tabla 8. Resultados de Alfa de Cronbach por dimensión	69
Tabla 9. Ejes y prácticas del modelo de formación	89
Tabla 10. Artículos publicados y aceptados vinculados a la investigación doctoral ...	97
Figura 1. Síntesis de los principios de la Ley 20.903	12
Figura 2. Organizador de apartados del marco conceptual	25
Figura 3. Las cinco disciplinas (Senge, 1992)	28
Figura 4. Pilares del trabajo de una CPA	38
Figura 5. Elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido	44
Figura 6. Diseño de la investigación	56
Figura 7. Fases de la investigación	57
Figura 8. Técnicas para la recolección de datos.....	60
Figura 9. Triangulación metodológica de la investigación	71
Figura 10. Dimensiones y categorías de la investigación	75
Figura 11. Resumen de medias PLCA-R	85
Figura 12. Momentos didácticos de la formación directiva para CPA	93
Figura 13. Ejes y ámbitos del aprendizaje directivo para la conformación de CPA ...	227

¹ En este índice de excluyen las tablas y figuras incluidas tanto en los artículos que forman la tesis compendio de publicaciones como los anexos de este informe, pues comprenden una estructura, numeración y organización propia.

Reflexiones iniciales y agradecimientos

La educación como un camino para la transformación social hacia proyectos sociales más justos es una motivación que me inspira a profundizar y aportar a la generación de conocimiento en las distintas líneas que abordo en esta investigación doctoral, así como, en mi trayectoria profesional y académica, desarrollo que ha sido influenciado por el apoyo de distintas profesoras que han proyectado disciplina, pasión y convicción en su quehacer con un fuerte compromiso ético y social.

En este punto agradezco las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que me han llevado a finalizar este proceso, especialmente contar con el apoyo permanente de la Dra. Carme Armengol, profesora e investigadora dedicada, rigurosa y honesta, que guió este proceso complejo, donde se pone en juego no sólo el conocimiento técnico, sino también la colaboración y motivación para no renunciar.

El desarrollo de este trabajo tiene como motivación inicial poder aportar al contexto educativo chileno, generando conocimiento situado, que sea de utilidad para las comunidades educativas y que proporcione una base para seguir profundizando en la comprensión de la escuela como un espacio social de aprendizaje. En este sentido, agradezco a los y las directoras que abrieron los espacios educativos para aportar en este proyecto, a docentes y equipos directivos que colaboraron con sus experiencias y desafíos. Así como, a mis compañeros de labores que han compartido solidariamente su conocimiento, capacidades e inspiraciones para continuar con este proceso de formación.

Asimismo he contado con el soporte de mi familia que me han enseñado el valor del esfuerzo y el trabajo para superar las limitaciones del contexto, aprendizaje necesario para abordar este desafío. Finalmente, agradezco el apoyo incondicional de Rafael, mi compañero de vida, de estudios y de viajes que ha sido parte de estas reflexiones sobre educación como una convicción social que nos moviliza permanentemente.

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó” (Freire, 1999, p. 30) ... siguiendo las reflexiones de Paulo Freire, que refieren a que la enseñanza exige investigación, seguiré en este camino articulado de enseñanza, aprendizaje e investigación.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. Introducción

En el contexto chileno, las nuevas reformas en educación han establecido un marco de acción que promueve la comprensión de la escuela como un espacio de aprendizaje y convivencia democrática entre los actores educativos, quienes en conjunto trabajan por la mejora escolar, con sentido e identidad para la comunidad. Estas políticas proponen una nueva forma de comprender los procesos de aprendizaje, la gestión y el liderazgo escolar, con miras hacia la conformación de sociedades más justas, activas y participativas.

La temática principal de esta investigación tiene relación con el rol del liderazgo escolar en procesos de desarrollo profesional docente mediante la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante CPA), siendo estas un espacio de desarrollo profesional situado, democrático y colectivo. Precisamente, la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20903, 2016), en adelante DPD, señala en sus artículos el cambio de concepción del aprendizaje docente centrándolo en “la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales” (p. 3). Más aún, entrega mayores responsabilidades a los equipos directivos y sostenedores señalando como labor prioritaria el desarrollo de competencias profesionales de los y las docentes, que promuevan “la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente”. (Ley 20903, 2016, p. 4).

Desde esta perspectiva, se comprende el DPD desde y para la innovación, lo que supone la comprensión del docente como un o una profesional que reflexiona, investiga e innova sobre su propia práctica pedagógica y la de sus pares, generando, de esta forma,

un saber pedagógico compartido. Esta concepción se fundamenta en los principios señalados en la normativa (Ley 20903, 2016), los que se especifican a continuación:

Figura 1

Síntesis de los principios de la Ley 20.903

1. Profesionalidad docente	• Promueve desarrollo y formación a los profesionales de la educación
2. Autonomía profesional	• Autonomía para organizar actividades curriculares de aprendizaje
3. Responsabilidad y ética profesional	• Compromiso personal y social por los aprendizajes de todos los estudiantes
4. Desarrollo continuo	• Formación profesional continua
5. Innovación, investigación y reflexión pedagógica	• Creatividad y capacidad de innovar las prácticas pedagógicas
6. Colaboración	• Trabajo colaborativo entre profesionales
7. Equidad	• Establecer que los mejores profesionales trabajen en contextos vulnerables
8. Participación	• Participación en diversas instancias dentro de las comunidades educativas
9. Compromiso con la comunidad	• Compromiso de los y las profesionales de la educación con su comunidad
10. Apoyo a la labor docente	• El estado apoyará la labor docente a través de asistencia técnico pedagógica y formación pertinente

Nota. Elaboración propia.

Precisamente, son los principios de **innovación** y **colaboración** los que sostienen la propuesta de generar en los centros educativos Comunidades Profesionales que propicien la construcción de saber pedagógico a través de la investigación y el trabajo colaborativo, lo anterior supone un cambio de cultura escolar incorporando la reflexión y el aprendizaje colectivo como mecanismos para la mejora educativa.

Asimismo, los marcos orientativos para el liderazgo escolar en Chile proponen diversas líneas de trabajo que proyectan el desarrollo de CPA, potenciando el DPD. El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), organizado en cinco dimensiones, propone una serie de prácticas y recursos personales que orienta las acciones de los y las líderes escolares, así como establece parámetros para procesos de autoevaluación y formación especializada. Las cinco dimensiones del documento están vinculadas al desarrollo de CPA, sin embargo, de forma específica se puede observar este lineamiento en las prácticas vinculadas a la dimensión Desarrollando las Capacidades Profesionales, que explicita la práctica de “generar las condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional” (p. 23). Por otra parte, la dimensión Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar, promueve la “confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua” (p. 27), así como la generación de oportunidades de participación mediante espacios formales para consolidar el Proyecto Educativo Institucional y la comunicación fluida entre los distintos estamentos, elementos que en su conjunto contribuyen a la formación de CPA.

Por otra parte, se cuenta con los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2022), instrumento que orienta el proceso de evaluación desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, entregando un marco de responsabilidades para sostenedores y directivos en cuanto al liderazgo y gestión de las instituciones educativas. Este referente se organiza en cuatro dimensiones (Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos), justamente en la dimensión de Liderazgo, subdimensión liderazgo del director, el estándar 2.4 señala:

El director instaure una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa, en su desempeño satisfactorio define:

... el director promueve y modela el trabajo colaborativo y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje entre el personal, que se caracteriza por relaciones de ayuda, confianza, apoyo mutuo, mediante:

- Instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares para compartir desafíos pedagógicos, conocimientos y prácticas.

- Sistemas de intercambios, creación, reutilización, adaptación y mejora de recursos educativos desarrollados por los docentes. (p. 41)

No cabe duda del desafío que enfrentan los y las líderes escolares respecto del DPD en CPA, considerando el tránsito de la comprensión de la profesión docente desde un paradigma individualista y burocrático, con un sentido de apostolado en que el esfuerzo y la vocación son prioridad, hacia la concepción de un profesional con autonomía; desde una cultura de ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Montecinos, 2003), en que el énfasis se instala en dos retos: la comprensión de las implicancias de avanzar hacia la profesionalización docente y analizar de qué forma aprendemos a trabajar con otros, más allá de equipos de trabajo, sino que en la construcción colectiva de esa identidad.

Al respecto, Montecinos (2003) señala que una de las características de la formación continua para docentes que genera cambio de prácticas corresponde, entre otras, a la comprensión del aprendizaje desde la experiencia profesional, así como a la investigación e indagación desde la teoría y la práctica; también resalta la importancia del trabajo entre pares como un espacio para compartir y comprender el conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad.

Entonces, surge el cuestionamiento sobre cómo los y las docentes transitan en este ejercicio de construcción de un profesionalismo colectivo y, precisamente, la concepción de que las CPA son una posibilidad de reflexión para ello en el contexto educativo chileno, no solo desde la teoría, sino también desde las voces de los actores educativos.

Como inicio de la discusión sobre esta materia es importante señalar que no hay consenso entre las distintas comprensiones de una CPA, sin embargo, se pueden identificar ciertos elementos de base como: (Galaz, 2018)

- ✓ Tiene en el centro el desarrollo de docentes y estudiantes.
- ✓ Propone el trabajo colaborativo entre pares para intercambio y mejora de prácticas pedagógicas.
- ✓ Gestiona la generación situada de conocimiento a partir de la investigación y nuevas experiencias.
- ✓ Focaliza su quehacer en la innovación para el cambio educativo.

Estos elementos mencionados se articulan con los principios que sostienen la Ley 20.903 (2016) desde la innovación, trabajo colaborativo y generación de conocimiento. Este último punto es fundamental para la vinculación entre las CPA y el DPD, proponiendo un espacio de formación organizacional que potencia las capacidades docentes, compartiendo y generando saber pedagógico.

La conformación y funcionamiento de una CPA requiere comprender la escuela como un espacio comunitario y de colaboración, cambiando el paradigma del trabajo individualista y burocrático docente. Frente a esto, se espera más bien que la organización funcione como un cuerpo colegiado para las mejoras educativas. Al respecto, Escudero (2011), señala que para la implementación de una comunidad profesional de aprendizaje es necesario:

...ir potenciando una cultura (concepciones, valores y normas, modos de hacer las cosas) y una política interna (influencias, poder, derechos y deberes, exigencias) como elementos importantes de y para la colaboración dentro de los centros, con los tiempos necesarios y los temas pertinentes a indagar reflexionar y decidir, disponiendo los apoyos convenientes y también la rendición de cuentas sobre lo que se hace y se logra. (p. 133)

Asimismo, para Bolívar (2008) los procesos de innovación educativa deben provenir de la escuela como una unidad estratégica para el cambio y la formación. En este sentido, da cuerpo a la idea de configurar la escuela como una gran CPA, que no solo considera en las reflexiones a docentes, sino también a estudiantes, vale decir, pensar la escuela como una unidad básica de formación e innovación para todos y todas.

Una CPA no solo ayuda a mejorar el ambiente de trabajo entre sus participantes sino también permite incrementar la capacidad profesional de docentes, con miras a que toda la organización mejore y aprenda (Morrisey, 2000, como se citó en Bolívar, 2008).

De este modo, la investigación doctoral profundiza en los desafíos que directores y directoras enfrentan a partir de la normativa vigente en Chile, analizando sus prácticas de liderazgo, pero además identificando instancias de colaboración docente.

La tesis que a continuación se expone corresponde a un informe desarrollado en modalidad de *tesis compendio de publicaciones*, vale decir, que su estructura se compone de referentes generales, tanto del proceso indagativo como de los resultados obtenidos. Su principal aporte radica en la difusión del conocimiento generado a partir de la aceptación y/o publicación de tres artículos académicos en revistas científicas con indexaciones Scielo y SCOPUS.

A continuación, se presentan los siete capítulos temáticos que dan cuenta del trabajo desarrollado en la investigación doctoral.

- ✓ **Capítulo 2. Objetivos de investigación.** Este apartado presenta las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron el proceso indagativo.
- ✓ **Capítulo 3. Referentes teóricos.** En este acápite se presenta una descripción de los principales marcos de literatura utilizados en la investigación. Los ámbitos de desarrollo corresponden a la escuela como un espacio de aprendizaje, CPA y el liderazgo distribuido como focos centrales del estudio.
- ✓ **Capítulo 4. Referentes metodológicos.** Esta sección recoge una presentación sobre la metodología utilizada en la investigación, en relación con sus fases desde la selección de casos hasta el análisis de resultados.
- ✓ **Capítulo 5. Resumen de resultados y discusión.** El quinto acápite presenta una discusión de los principales resultados de la investigación organizados en base a las dimensiones que guiaron el estudio.
- ✓ **Capítulo 6. Publicaciones.** En este apartado se da cuenta de los tres artículos desarrollados en el contexto de la investigación.

- ✓ **Capítulo 7. Conclusiones.** El séptimo apartado presenta las principales conclusiones de la investigación que permiten proyectar los hallazgos y concebir líneas de trabajo en base a los temas del estudio. Asimismo, se exponen las limitaciones de la tesis.
- ✓ **Capítulo 8. Referencias bibliográficas** utilizadas en este informe de tesis doctoral.
- ✓ **Anexos.** Este último capítulo presenta una serie de evidencias del trabajo de investigación desarrollado, considerando tanto insumos para profundizar en algunos ámbitos como productos elaborados para los centros educativos, así también cartas de aprobación de publicación de artículos.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 2. Objetivos de investigación

El liderazgo, como se ha mencionado, es un elemento fundamental para el desarrollo del aprendizaje docente en CPA, por ello es una parte central de esta investigación, que desarrolla una ruta metodológica para identificar las percepciones que actores educativos tienen sobre las CPA, junto con la profundización en el despliegue de directores y directoras en los procesos de formación y desarrollo de estas.

A continuación, se presentan las preguntas y objetivos que guiaron el proceso de investigación doctoral.

2.1 Preguntas de la investigación

La principal interrogante que guía la investigación es: *¿De qué forma inciden las prácticas de liderazgo del director(a) en la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje?*

En forma específica la investigación se propone responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué perfil tienen los directores(as) de centros educativos en relación con su experiencia en educación y motivaciones para el desarrollo de su cargo?
2. ¿Cuál es la percepción del equipo docente y directivo sobre los elementos constitutivos de una CPA en sus contextos?
3. ¿Qué características tienen las prácticas de aprendizaje docente desarrolladas en forma colectiva al interior de centros educativos?
4. ¿Qué prácticas de liderazgo requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de la colaboración docente bajo el modelo de CPA?
5. ¿Qué ejes, ámbitos y prácticas se requiere fortalecer en la figura de director(a)

de centros educativos chilenos para la conformación de CPA?

2.2 Objetivos de la investigación

A partir de la pregunta de investigación se plantean los objetivos. El objetivo general consiste en: *Analizar la relación entre las prácticas de liderazgo del director(a) y la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en centros educativos chilenos.*

Asimismo, la investigación se plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el perfil de directores(as) de centros educativos en relación con su experiencia en educación y motivaciones en el desarrollo de su cargo.
2. Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA en centros educativos.
3. Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos.
4. Analizar las prácticas de liderazgo que requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de la colaboración docente bajo el modelo de CPA.
5. Diseñar una propuesta de aprendizaje directivo para la conformación de CPA.

CAPÍTULO 3

REFERENTES TEÓRICOS

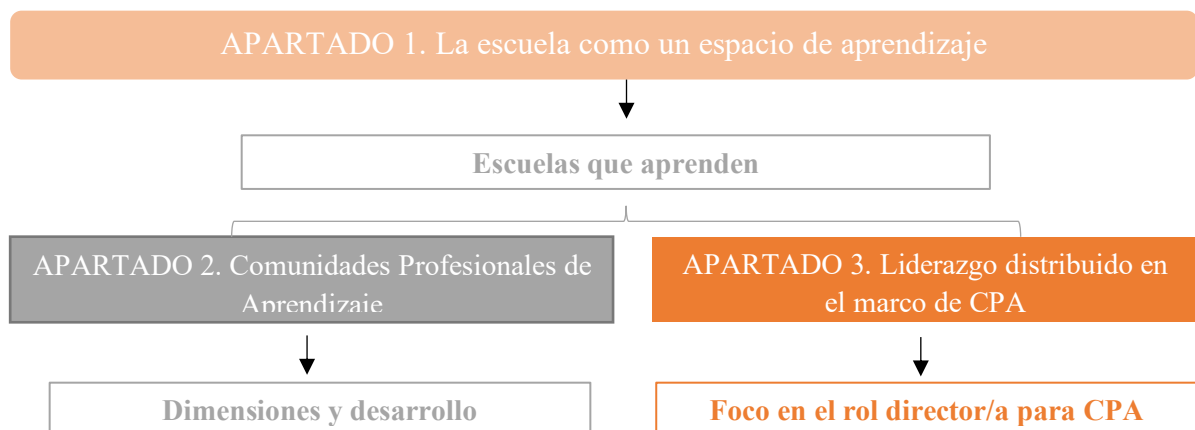
Capítulo 3. Referentes teóricos

El desarrollo del marco conceptual implica la profundización documental sobre diversas fuentes de información, tanto primarias como secundarias. Este proceso comprende la selección de literatura, la obtención de esta y su consulta en etapas articuladas y sistemáticas (Bisquerra, 2016) con el fin de analizar las teorías existentes sobre el tema de la investigación, obteniendo orientación para su desarrollo.

Para esta investigación se han desarrollado tres apartados articulados entre sí, que permiten presentar una visión amplia de los tópicos de la investigación, recogiendo como base la literatura sobre escuelas que aprenden, ya que son un referente donde las CPA se proyectan, finalizando con una revisión sobre el liderazgo con características distribuidas que posibilitan prácticas de colaboración y desarrollo de capacidades como se define en las CPA. La siguiente figura presenta la organización general de los tres apartados de la tesis doctoral.

Figura 2

Organizador de apartados del marco conceptual



Nota. Elaboración propia.

3.1 La escuela como un espacio de aprendizaje

Para iniciar este capítulo se presentan una serie de conceptualizaciones que confluyen en la comprensión de los elementos centrales que están a la base de las CPA, y que, a su vez, recogen investigaciones y propuestas de otros autores, en algunos casos, contemporáneos a los trabajos de CPA. De este modo, se profundiza la escuela como un espacio de aprendizaje comprendiendo que las personas pueden adquirir conocimiento y desarrollar destrezas por su cuenta, y al margen de los sistemas reglados de formación (Gairín *et al.*, 2020), de esta forma la escuela, formal e informalmente, desarrolla una serie de instancias y posibilidades de ampliar el conocimiento, tanto de docentes como de otros actores que son parte de las comunidades educativas, estimulando su propio desarrollo así como el de la institución en su conjunto.

Existen diversos autores que han profundizado en la comprensión de un centro educativo como un centro que aprende, desde la necesidad de escalar la mejora de los aprendizajes de estudiantes, siendo un sistema interconectado de aprendizaje individual, colectivo y organizacional. Para Louis (2006) el Aprendizaje Organizacional (AO) como modelo no puede limitarse al cúmulo de conocimiento individual, sino más bien se asume que se lleva a cabo en grupos. Desde la mirada de Huysman (2000) se vincula a la esencia de la construcción y reconstrucción del conocimiento ya existente.

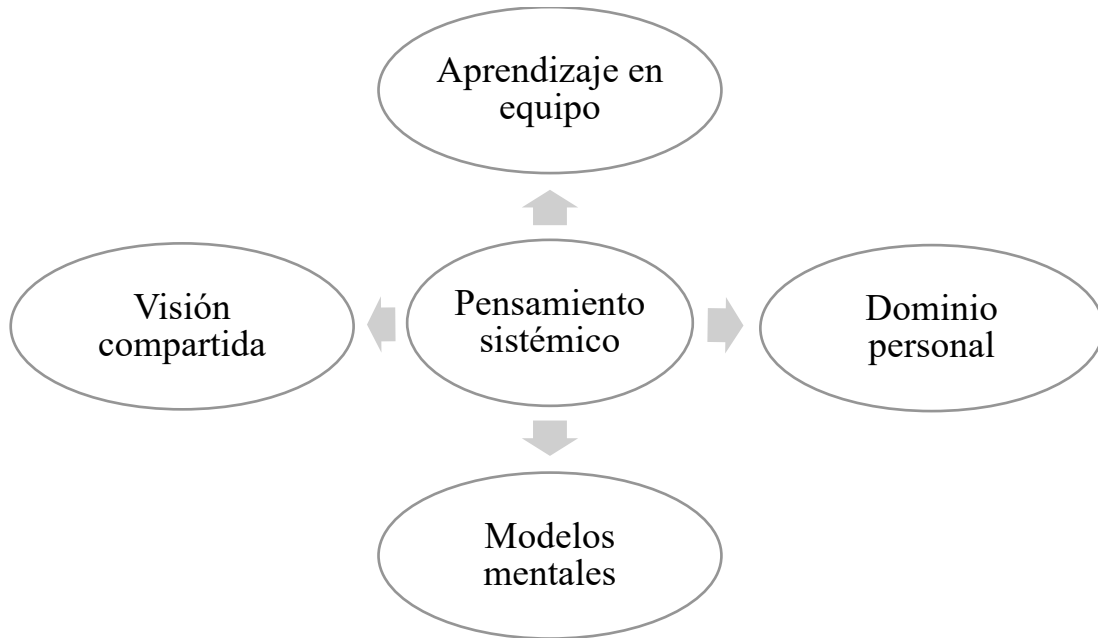
Desde la perspectiva de esta investigación, las CPA se basan en el conocimiento desarrollado a partir de la conceptualización de la Organizaciones que Aprenden (en adelante OA), siendo una reconceptualización de estas, aplicado a la escuela como espacio vital y relevando la construcción colectiva de la misma (Bolívar- Ruano, 2017; Stoll, 2015). El Aprendizaje Organizacional es definido por Kools y Stoll (2016) como un proceso de integración e interpretación colectiva del conocimiento que permite

mejorar la capacidad y responder a los cambios internos y externos con sentido. Así, la escuela presenta una serie de posibilidades de aprendizaje cuando los actores se enfrentan a problemáticas concretas, visualizan alternativas y, con ello, las organizaciones aprenden.

Senge (1992), centrado en el ámbito general de las organizaciones y cómo ellas crecen, aprenden y se desarrollan, comprende una organización inteligente “donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (p.11). Este análisis se ha ampliado como base para las organizaciones educativas, sentando ciertas bases que hasta hoy son vigentes bajo el estudio de las escuelas. Para el autor son cinco las disciplinas que se proyectan para desarrollar las OA, a saber: un *pensamiento sistémico* y articulado en todos sus componentes; identificar la capacidad de aprender o *dominio individual* con que se cuenta, lo que es fundamental para el diseño de propuestas de mejora y aprendizaje; examinar las creencias o *modelos mentales* que existen en los equipos de modo de identificar limitaciones, lo que también es clave en el diseño de estrategias de liderazgo; la generación de idearios conjuntos o *visión compartida*, que supone el pensar en conjunto qué queremos de una institución; finalmente, la necesidad de articular procesos colectivos de *aprendizaje en equipo* como dinámica organizativa, lo que es vital si se logra traspasar las creencias individuales y construir conocimiento desde una comprensión conjunta a partir del diálogo. En la Figura 3 se aprecia la articulación de las disciplinas mencionadas.

Figura 3

Las cinco disciplinas (Senge, 1992)



Nota. Elaboración propia.

El trabajo desarrollado por Gairín (1998), ya en base a los centros educativos, establece un modelo de estadios de desarrollo organizacional, considerando que las escuelas “tienen un nivel de desarrollo determinado, consecuencia de su historia, inquietudes y compromisos, no comparables con otras realidades” (p. 126) como una primera aproximación a vinculaciones entre distintos factores que definen un estadio. De esta forma, define tres estadios: primero uno centrado –*Organización como marco*– en el desarrollo de programas, siendo la organización secundaria en este proceso. Un segundo estadio que implica una participación activa de la organización a través de proyectos educativos o curriculares, el desarrollo de idearios conjuntos, proyectando una *Organización como contexto*. Finalmente, un tercer estadio es una *Organización que aprende*, que a partir del estadio anterior ha logrado establecer su proyecto educativo y

trabajar en esa línea, mejorando y adaptándose a los cambios a través de procesos de aprendizaje, construyendo su historia.

En este contexto una *organización educativa que aprende*, en términos curriculares, es abierta, contextualizada, cooperativa e innovadora, se instala desde un paradigma sociocrítico, en que el profesorado se proyecta como un transformador social, debatiendo y generando propuestas sobre cómo enseñar desde una mirada crítica. Así, la escuela se transforma es un espacio que genera estas oportunidades de aprendizaje colectivo (Gairín, 1998).

Un último aspecto a destacar es que las organizaciones educativas que aprenden, instalan la formación continua como parte de la estrategia organizacional y de las funciones laborales. Asimismo, la dirección promueve la colaboración, crea equipos de trabajo y atiende las demandas de desarrollo continuo (Gairín, 1997).

Por su parte Stoll y Kools (2017) proponen un modelo integrado para que los centros educativos puedan avanzar en constituirse como OA, considerando elementos tales como:

- Desarrollar una visión compartida sobre el aprendizaje de todos los y las estudiantes.
- Crear oportunidades de aprendizaje y desarrollo continuo para todo el personal.
- Promover la colaboración y aprendizaje en equipo en todo el personal.
- Establecer una cultura de la investigación, innovación y exploración.
- Incorporar sistemas de intercambio y recogida de conocimiento y aprendizaje.
- Considerar el aprendizaje desde el entorno externo y con el sistema de aprendizaje más amplio.

- Modelar y desarrollar liderazgo para el aprendizaje.

Cabe señalar que la autora Louise Stoll es una de las investigadoras iniciales de las CPA en la primera década del 2000, de este modo vincula las CPA con las OA, señalando que son una adaptación organizacional de OA, donde el foco está, precisamente, en la construcción de comunidad, con más énfasis en las relaciones humanas y menos en los resultados o evidencias de aprendizaje organizacional. En esta misma línea Bolívar (2000) en su libro *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, dedica un capítulo a la comprensión y formación de CPA, haciendo una referencia respecto de una CPA y una OA:

La imagen educativa que más se acerca a una Organización que Aprende es la de una comunidad profesional de aprendizaje, en la que el personal comparte una común comprensión (social, ética y profesional) acerca de los objetivos de su trabajo, y hay establecida una densa red de colaboración informal (no regulada formalmente). Es también, la posible mejor reconstrucción educativa de este modelo procedente de organizaciones no educativas. (p. 84)

De este modo existe un vínculo inicial y directo entre las investigaciones sobre OA en el contexto educativo y las CPA, que si bien no son sinónimos comparten bases de comprensión desde el espacio educativo como un lugar de aprendizaje para todos y todas quienes forman parte de la escuela.

Considerar el aprendizaje como foco de una organización requiere de ciertas condiciones para su desarrollo, algunas de carácter relacional-cultural y otras de carácter material en las escuelas. Collinson *et al.* (2006) reconoce seis condiciones para el fortalecimiento del aprendizaje organizacional, a saber:

- Priorizar el aprendizaje para todos(as), sobre la base de que si los y las docentes aprenden, mejoran los aprendizajes del estudiantado.
- Facilitar la difusión del conocimiento y habilidades, a través de mecanismos de comunicación y diálogo entre pares.
- Cuidar las relaciones humanas, compartiendo valores y vínculos colaborativos y de confianza mutua.
- Fomentar la investigación y el aprendizaje colateral, considerando procesos de indagación-acción.
- Contar con un liderazgo distribuido, relaciones horizontales y participativas que permitan el aprendizaje de todos(as).
- Proporcionar a los y las miembros autorrealización, mediante la estimulación individual para alcanzar un proceso de desarrollo profesional.

Asimismo, es importante destacar algunas limitaciones que presenta la implementación de organizaciones educativas que aprenden, ya que la ilusión de transferir dichas cualidades a las escuelas requiere de ciertas condiciones y un trabajo sistemático; sin embargo, Mullford (1998) reconoce *limitaciones culturales* iniciales respecto de su contexto de origen (en general de Norte América), así como de los contextos privados y públicos de las instituciones: la *micropolítica*, que puede limitar la colaboración; la propuesta de mejora e investigación *continua*, que puede limitar los procesos de asentamiento y aprendizaje; la *autodeterminación* del aprendizaje como forma de organización, de modo que se articula con las políticas territoriales, entre otros elementos.

Por su parte, Bolívar (2000) señala tres elementos que no suelen ser transversales en los centros educativos y que pueden limitar el desarrollo de una organización que aprende:

- 1) No cuentan con autonomía de autodiseño organizacional.
- 2) No generan dispositivos ni condiciones para el aprendizaje informal.
- 3) No se institucionalizan procesos de autorevisión o análisis colectivo que permitan el aprendizaje individual y colectivo.

Siguiendo en la línea del fortalecimiento del aprendizaje informal como eje articulador de las OA, Gairín *at al.* (2020) señala que el desarrollo de este en las intuiciones educativas implica el progreso de una serie de “valores, creencias y criterios que regulan y orientan la vida organizacional desde la perspectiva del aprendizaje” (p. 11), de este modo, listan un conjunto de valores y principios que fortalecen el aprendizaje informal en las organizaciones:

- *Participación*, en la lógica del desarrollo de procesos espontáneos, en la práctica y a partir de diálogos participativos.
- *Motivación*, voluntad e interés individual por el aprendizaje.
- *Escenarios de aprendizaje*, que generan situaciones de aprendizaje específico.
- *Clima relacional*, para institucionalizar el respeto y el diálogo como eje del aprendizaje colaborativo.
- *Retroalimentación y prospectiva*, lo que estimula que los aportes tengan aplicaciones en acciones inmediatas o mediatas. Retroalimentación en base a evidencias variadas, tareas reales y en climas proactivos e interactivos.

La reflexión sobre el contexto laboral como espacio de aprendizaje es variada y recoge distintos ámbitos de desarrollo. En términos sencillos lo importante es cómo las organizaciones logran aprender sobre su experiencia, levantando sus conocimientos, y cómo permiten la mejora institucional, en una sintonía entre el desarrollo personal y colectivo. Esta premisa llevada al contexto educativo implica, permanentemente, pensar

en el aprendizaje de los y las estudiantes, por ello en una escuela donde todos aprenden, se requiere focalizar los esfuerzos en el desarrollo de capacidades docentes, que tributen a la mejora del centro educativo.

Ahora bien, cómo lograr el desarrollo de capacidades docentes en el contexto laboral es un gran desafío, ya que requiere de condiciones que permitan la interacción y colaboración entre el profesorado, materiales, recursos, espacios que propicien las relaciones entre pares; sin embargo, todo ello necesita de la construcción de relaciones basadas en la confianza mutua entre pares y directivos. Asimismo, y como punto clave, fomentar la motivación de los y las docentes por aprender e investigar sobre sus propias prácticas, siendo los mismos docentes los gatilladores de su aprendizaje, bajo las orientaciones, apoyo y presión de directivos y administradores.

3.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las CPA han sido objeto de diversos estudios a nivel internacional, considerando su aporte al desarrollo organizacional, la colaboración docente y la mejora educativa. A pesar de los diferentes contextos de estudio se visualiza un acuerdo en la conceptualización de una CPA considerando una reorganización a nivel escolar, a partir de la generación de sentidos compartidos, que propician el desarrollo de estudiantes, docentes y directivos mediante espacios de aprendizaje colectivo, promoviendo así la movilidad del centro educativo hacia el cambio (Bolívar, 2019; DuFour *et al.*, 2021, Hord y Hirsh, 2008; Krichesky y Murillo, 2011). En este sentido, el concepto central está dado por la reflexión sobre los procesos de enseñanza, siendo capaces de repensarlos (Bolívar, 2019; Sarason, 1990) en una lógica de permanente aprendizaje docente. Así, en palabras sencillas “implica la vinculación con pares que permitan el intercambio de saberes y la generación de los mismos” (Peña, 2019, p. 143).

Bajo esta mirada la comprensión del aprendizaje es de carácter situado, resultante de las experiencias que los y las docentes desarrollan en su cotidianeidad en la búsqueda de innovaciones, investigaciones y nuevas ideas sobre la práctica docente (Galaz, 2018).

En este contexto, una CPA implica reculturizar la escuela, para que se integre a las prácticas cotidianas (Bolívar, 2019). De este modo, la comunidad de aprendices comprende que las capacidades de mejorar se hallan al interior de ella misma (Barth, 1990).

Desde la década de los 90 en el contexto educativo internacional se ha empleado el concepto de CPA a partir de investigaciones desarrolladas en Estados Unidos (Hord, 1997; Lieberman y McLaughlin, 1992; Louis y Kruse, 1995a), proceso que inicia con indagaciones sobre la mejora escolar, considerando factores que motivaban o limitaban las prácticas docentes. El estudio de Lieberman y McLaughlin (1992) logra identificar las diferentes prácticas docentes ante la diversidad de estudiantes en las aulas en escuelas secundarias de California y Michigan, es así como algunos profesores refuerzan la enseñanza tradicional y disminuyen las expectativas en el aprendizaje, mientras que otros introducen innovaciones eficaces que se tradujeron en mejoras en el aprendizaje. Este último grupo de docentes pertenecía a comunidades profesionales que potenciaban la transformación de sus prácticas, lo que los hacía sentir confiados(as) y motivados(as).

Otro de los resultados de esta investigación (McLaughlin y Talbert, 1993) señala la diferencia existente entre los distintos grupos al interior de los centros educativos (departamentos), lo que implica considerar que una escuela puede constituirse en distintos niveles de una CPA y su desarrollo. En este sentido, el espacio departamental de trabajo docente se transforma en un elemento clave para la comprensión de las dinámicas y relaciones docentes, incluso más que la escuela en su conjunto, siendo este una instancia de apoyo y motivación grupal.

Asimismo, esta investigación releva la importancia de estos espacios constituidos como CPA dado que pueden facilitar o limitar la implementación de políticas públicas, comprendiendo una CPA como un espacio de diálogo y reflexión sobre nuevos modelos de enseñanza.

Estas investigaciones resultan fundamentales, ya que se comienza a estudiar la estructura de CPA: ¿cómo funcionaban?; ¿qué resultados han obtenido en el impacto del aprendizaje de estudiantes y el desarrollo profesional docente?, entre otros factores. Así, la investigación desde distintos distritos de Estados Unidos toma relevancia en esta década.

A partir de las distintas investigaciones desarrolladas se establecieron ciertas dimensiones sistémicas que constituyen una CPA, estas consideran elementos vinculados al aprendizaje profesional e institucional, liderazgo escolar y gestión de recursos. Los estudios de Kruse *et al.* (1995) instalan como foco el aprendizaje de docentes y estudiantes, misión y valores compartidos; ahora bien, en esta distinción no se encuentran elementos como recursos estructurales y sociales, sin embargo se consideran como condiciones necesarias para una CPA. Siguiendo el trabajo investigativo, Hord *et al.* (2010) y Hipp y Huffman (2010) precisan dimensiones y diseñan una serie de instrumentos para medir en forma cuantitativa dichas dimensiones.

En la misma década Bolam *et al.* (2005) integran otras áreas a especificar en las CPA, considerando la incorporación de actores educativos no docentes y de vínculos con otros centros educativos a partir de redes, asimismo considera procesos de evaluación permanente.

Esta comprensión multidimensional de las CPA implica el desarrollo de capacidades de organización, personales e interpersonales (Galaz, 2018). En la siguiente

tabla se resumen las principales investigaciones que asentaron las bases para comprender una CPA.

Tabla 1

Paralelo síntesis de dimensiones CPA

Autores y autoras	Kruse, Louis y Brick (1995)	Hipp y Huffman (2010); Hord, 1997; Hord <i>et al.</i> (2010); Olivier <i>et al.</i> (2010)	Bolam <i>et al.</i> (2005)
	Normas y valores compartidos	Creencias, valores y visión compartida	Visión y valores compartidos
Dimensiones propuestas CPA		Liderazgo distribuido y de apoyo	Liderazgo y gestión Responsabilidad colectiva sobre el aprendizaje
	Condiciones estructurales de soporte CPA	Condiciones estructurales	Optimización de recursos estructurales
	Recursos sociales y humanos de soporte CPA	Condiciones relacionales	Confianza mutua, respeto y apoyo
	Foco en el aprendizaje de estudiantes		Colaboración focalizada en los aprendizajes
		Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	
	Colaboración		Aprendizaje profesional individual y colectivo
	Diálogo reflexivo		

Desprivatización de la práctica	Práctica compartida	personal	Indagación reflexiva	profesional
			Apertura, redes y asociaciones	
			Membresía inclusiva	
			Evaluación y sostenibilidad de la CPA	

Nota. Elaboración en base a Peña, 2023b.

A modo de síntesis, la Tabla 1 da cuenta de los principales estudios desarrollados en la década de los 90 que dieron paso a la comprensión y fortalecimiento de la estrategia de formación de CPA en centros educativos.

El marco de esta investigación doctoral se centra en el trabajo desarrollado inicialmente por Shirley Hord y su comprensión sobre las dimensiones que contiene una CPA. El trabajo de Hord se asienta sobre la base de los estudios de Louis y Kruse (1995b) como se señaló anteriormente. A continuación, se presentan descripciones de las principales dimensiones de una CPA.

3.2.1 Creencias, valores y visión compartidos

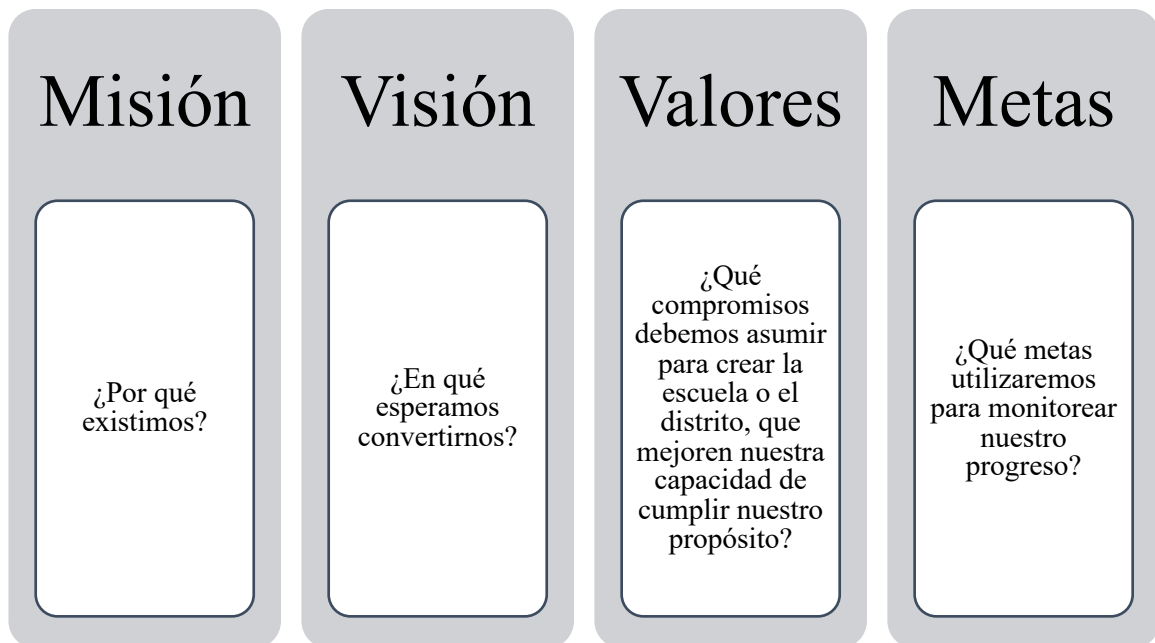
Un primer elemento a considerar en una CPA es que todos y todas quienes participan de una comunidad compartan un ideario común sobre cuestiones centrales, como por ejemplo, qué y cómo deben aprender los y las estudiantes; la visión acerca de la enseñanza y otros sentidos pedagógicos esenciales (Krichesky, 2013), lo que permite la construcción de un relato conjunto que moviliza el quehacer del centro educativo. Bajo esta premisa, en general, los centros educativos más allá de considerarse como una CPA generan acciones cotidianas y estratégicas permeadas por este “sentido”. Ahora bien, para

una CPA estos valores y visiones se basan en el éxito de los logros de aprendizaje de los y las estudiantes, siendo todos y todas responsables de alcanzar el aprendizaje y la mejora escolar (Louis y Kruse, 1995a).

En este sentido, DuFour *et al.* (2021) señala que son cuatro los pilares de una CPA desde el desarrollo de un ideario compartido, como se presenta en la Figura 4.

Figura 4

Pilares del trabajo de una CPA



Nota. Elaboración en base a DuFour *et al.* (2021), traducción propia.

3.2.2 Liderazgo distribuido y de apoyo

Una comprensión del liderazgo con foco en el aprendizaje y de carácter distribuido es un eje articulador del trabajo de las CPA, así el rol del director(a) no se puede excluir de su formación y desarrollo (DuFour *et al.*, 2021), jugando un papel fundamental, en términos de modelo y gestor, de una propuesta de trabajo que promueva la colaboración y el aprendizaje a través de la problematización e investigación conjunta (Hord *et al.*, 2010), cumpliendo un rol de par en el desarrollo de la CPA. Su función implica la organización de los tiempos y condiciones para su desarrollo así como la propuesta de metodologías pertinentes para el desarrollo profesional docente (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2020).

Otro elemento central del liderazgo es que permite y motiva la generación de nuevos liderazgos tanto en el cuerpo docente como en otros roles dentro del establecimiento (Bolam *et al.*, 2005) mediante acompañamiento y apoyo permanente. De este modo, entienden su trabajo como el desarrollo de condiciones y estructuras para que otros y otras tengan éxito, comprendiendo que su legado solo se percibe una vez que dejen su cargo (DuFour *et al.*, 2021), midiendo su desempeño no únicamente en los resultados de aprendizaje de estudiantes, sino en la formación de otros(as) líderes que pueden avanzar en el trabajo posterior (Fullan *et al.*, 2004), así el cambio cultural en una CPA se evidencia en la forma en que se nutre el liderazgo docente (Eaker *et al.*, 2002), generando capacidades.

Asimismo, moviliza los procesos de participación en la toma de decisiones del profesorado (Hord, 2004) a partir de estrategias democráticas de vinculación junto con el manejo y uso de datos (Hord *et al.* 2010) que permitan el conocimiento para una participación informada.

3.2.3 Condiciones de apoyo: Estructura

Esta dimensión comprende factores centrales para el funcionamiento de una CPA, los que se requieren incluso antes de dar inicio, considerando elementos como el tiempo disponible y organizado para el trabajo en equipo, lo que comprende desde las horas laborales destinadas a la colaboración como la proximidad de los espacios que permitan la interacción y el aprendizaje. Asimismo, se requiere facilitar el acceso a materiales educativos especializados que permitan la profundización teórica del profesorado (Hipp y Huffman, 2010; Hord *et al.*, 2010), por lo que no es suficiente el aseguramiento del tiempo y horarios exclusivos sino mediar la calidad de las instancias colaborativas, que efectivamente permitan la producción de conocimiento situado (Stoll *et al.*, 2004), ya que la colaboración solo se dará si se desarrollan metodologías adecuadas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2020). De igual modo, desarrollar un proceso de definición de funciones asociadas al proceso de colaboración aporta a su desarrollo efectivo (Hipp y Huffman, 2010).

En este mismo ámbito se espera que la comunidad educativa cuente con procesos de comunicación fluida e intercambio directo entre el cuerpo docente, familias y la dirección del centro, manteniendo los canales de información actualizados y bajo una responsabilidad específica.

3.2.4 Condiciones de apoyo: Relaciones

En una CPA las relaciones son un pilar fundamental para un diálogo abierto generado a partir del respeto y la valoración de cada una y cada uno de sus miembros, cuestión que se traduce en la generación de confianza como cultura instalada (Hord *et al.*, 2010). Para Bolam *et al.* (2005) la dimensión de confianza mutua, respeto y apoyo, se

configura de modo independiente y no solo a través de pares, sino con uno mismo(a) y con las capacidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Para Hipp y Huffman (2010) esto implica establecer relaciones de cuidado al interior de la comunidad.

3.2.5 Aprendizaje colectivo

Para Hord *et al.* (2010) el aprendizaje y reflexiones desarrollados en las CPA tienen un objetivo claro, que es la mejora de la enseñanza, por ello, un elemento central es su aplicación en el aula. Esto implica analizar las teorías e investigaciones en los campos específicos de la educación para definir qué aspectos pueden ser aplicados o no en el contexto en que se desarrollan. Hipp y Huffman (2010) precisan además la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos concretos. Esta dimensión recoge la necesidad de establecer un diálogo reflexivo (Louis y Kruse, 1995b), en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes y docentes.

3.2.6 Práctica personal compartida

Uno de los elementos centrales de una CPA está vinculado al desarrollo de espacios de trabajo docente donde se intercambien prácticas y se lleven a cabo procesos de observación y retroalimentación entre pares, experiencia que en de acuerdo con el concepto de Bryck *et al.* (1999) es reconocido como la desprivatización de la práctica. Esto implica avanzar del relato idealizado de docentes a la apertura del espacio-aula. Avalos (2011) instala la idea de develar y hacer pública la docencia. Se espera que todo esto se desarrolle de forma voluntaria y motivada por el aprendizaje y la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos colectivos (Hord *et al.*, 2010).

Las CPA se presentan como una forma de organizar el centro educativo que se inicia desde la política pública del norte de América, Estados Unidos, y desde Reino

Unido generando las primeras investigaciones en esta materia, en la lógica de indagar cómo estas se estaban implementando en las comunidades educativas y los territorios. Ahora, una CPA responde a una lógica de construcción de conocimiento situado y colaborativo desde el profesorado y actores educativos, en coherencia con las investigaciones de mejora escolar y desarrollo profesional docente. En América Latina se proyectan como política en algunos países desde el 2000, por ello hoy las investigaciones se instalan desde cómo se están desarrollando y en qué medida una “creación” desde otras latitudes se puede dar en contextos con características socioculturales, económicas y políticas disímiles, por señalar algunos factores.

3.3 Liderazgo distribuido en el marco de las CPA

El liderazgo como un factor incidente en la mejora escolar ha sido comprobado por distintos autores (Hallinger y Heck, 2014; Leithwood *et al.*, 2006; Robinson *et al.*, 2009), relevando la responsabilidad colectiva y el trabajo colaborativo de docentes (Frost y Harris, 2003) como un factor clave en procesos de cambio y mejora educativa, desde un enfoque de liderazgo distribuido. Esta comprensión del liderazgo implica una mirada centrada en las relaciones entre actores (Spillane, 2006), sus interacciones y la forma en que se influyen (Gronn, 2002).

Las características señaladas por la literatura en este ámbito dan cuenta de un liderazgo distribuido con foco en el aprendizaje permanente. Dicho liderazgo, según Bolden (2011), se vincula con conceptos como: colaborativo, democrático y compartido, vale decir, desde la distribución del poder y de la autoridad; en palabras de Harris (2014) desde la micropolítica escolar. En este sentido, el liderazgo se comprende más bien como una forma de organización que permite la distribución del poder, a través de la interacción social con foco colectivo sobre el aprendizaje de los y las estudiantes (Harris, 2009, 2012;

Spillane, 2006). Esta comprensión del liderazgo desde la participación y la generación de capacidades son las características que desde las CPA se promueven desde una dimensión de distribución y apoyo, junto con la construcción de relaciones de confianza entre el profesorado (Hord *et al.*, 2010); asimismo elementos centrales como la construcción de un ideario conjunto (misión y visión) proponen un enfoque democrático y con sentido para las comunidades educativas.

De este modo, profundizar en el rol de directores y directoras de centros educativos que implementan o pretenden implementar CPA se hace fundamental, considerando una perspectiva distribuida del liderazgo como se propicia en una CPA.

Desde la década del 2000 en la literatura de habla inglesa se identifican una serie estudios que profundizan un enfoque inicial del liderazgo compartido y participativo (Maureira, 2017). Las investigaciones de Gronn y Spillane sobre la distribución del poder en las organizaciones educativas se instalan generando una comprensión más amplia del liderazgo a partir de teorías de la actividad y cognición distribuida (García, 2009), así la distribución es una propiedad de los grupos y sus interacciones, donde ya existen “patrones de organización” y estas no son definidas por una función o rol determinado (DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Gronn, 2002). Asimismo, el liderazgo distribuido recoge el enfoque colaborativo de Senge y otros autores en la década de los noventa (Maureira *et al.*, 2019). Esta concepción presenta una incidencia directa en el compromiso del profesorado, junto con la eficacia colectiva (Gallegos y López, 2019); por ello se hace indispensable profundizar en este ámbito debido al impacto que supone en la conformación de las CPA.

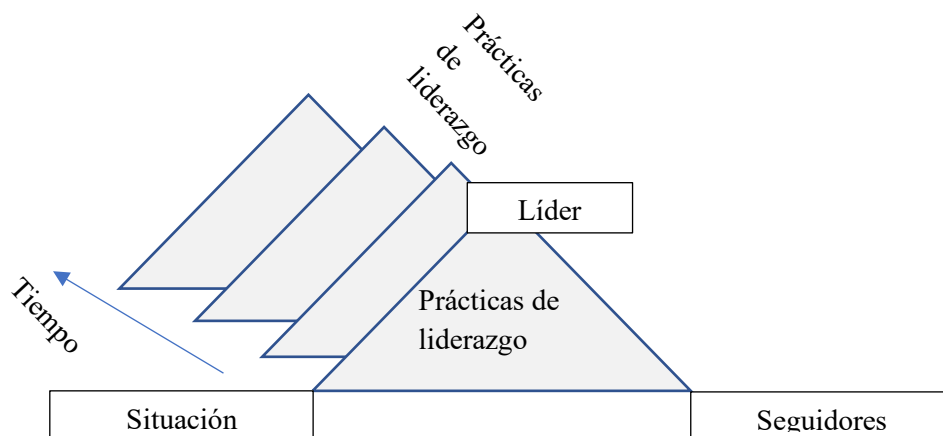
En una perspectiva distribuida sobre el liderazgo, tres elementos son esenciales para la comprensión del proceso de la práctica de este y su interacción: líderes, seguidores y la situación (Spillane, 2006). En palabras del autor:

La práctica de liderazgo es la preocupación central y de anclaje. La práctica de liderazgo se genera en las interacciones de líderes, seguidores y su situación; cada elemento es esencial para la práctica de liderazgo. La situación define la práctica de liderazgo y se define a través de la práctica de liderazgo. (p. 18)

La siguiente figura resume la comprensión de las interacciones entre los elementos esenciales señalados por Spillane, donde se visualiza el desarrollo en paralelo de las prácticas de liderazgo en un mismo tiempo; así, líderes, seguidores y la situación interactúan.

Figura 5

Elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido



Nota. Elaboración en base a Spillane (2006).

De esta manera, la Figura 5 desarrolla la vinculación entre los vértices: líderes (formales e informales), situación (práctica) y seguidores (colaboradores dependiendo de la situación). Spillane *et al.* (2004) señalan, además, que la influencia es de todos los actores de la práctica de liderazgo y que se manifiesta a través del compromiso por la mejora escolar, por tanto se distribuye no solo el poder sino también por la influencia (Maureira, 2017).

En concordancia con Spillane, Alma Harris, deja atrás los liderazgos heroicos, carismáticos o los súper directores(as), considerando más bien un sistema de interacciones y aprendizaje, con una base extendida dentro, entre y a través de escuelas (Harris, 2009).

Es así como el liderazgo distribuido “subraya la importancia del conocimiento y la comprensión de colectivos. Hace hincapié en que el liderazgo en sistemas complejos solo puede distribuirse y compartirse si se quiere que tenga lugar un aprendizaje real y auténtico” (Harris, 2014, p. 40). Para la autora, la comprensión del liderazgo distribuido:

- Se refiere a la construcción de capacidades de innovación y cambio.
- Es inclusivo y permite una amplia participación de la práctica de liderazgo.
- Todos(as) tienen el potencial de liderar en alguna ocasión dependiendo de la experiencia y el conocimiento.
- Se desarrolla en varios planos, dependiendo del contexto, siempre con planificación y alineación.
- Requiere altos niveles de confianza y aprendizaje mutuo.

A continuación, se presenta una breve comparación entre el desarrollo de prácticas de liderazgo bajo el modelo tradicional y el distribuido.

Tabla 2

Diferencias entre el concepto de liderazgo tradicional y liderazgo distribuido en la escuela (Galdames, 2020, p. 67)

Liderazgo tradicional	Liderazgo distribuido
Rol especializado	Proceso de influencia compartida

Liderazgo tradicional	Liderazgo distribuido
Liderazgo como prioridad de la persona	Liderazgo como práctica social
Liderazgo como supervisión de procesos jerárquicos de control	Liderazgo que surge en procesos de interacción
Individualista	Colaborativo-participativo
Delegación de tareas	Distribución de responsabilidades
Relaciones jerárquicas	Relaciones simétricas
Responsabilidad recae en una persona: directivo	Responsabilidad recae en el equipo: comunidad educativa
Paradigma racionalista-positivista	Paradigma descriptivo-analítico o normativo prescriptivo
Poder centralizado	Poder compartido

Como se ha revisado en los capítulos anteriores, una CPA requiere de un esfuerzo de tiempo, recursos, procesos de seguimiento y estímulos profesionales, además de un liderazgo formal centrado en lo pedagógico, que motive y oriente tanto a docentes como a estudiantes (Vaillant, 2017). Ahora bien, los procesos de rendición de cuentas y la sobrecarga de tareas administrativas de directores(as) han generado un progresivo desinterés por asumir roles de liderazgo (Bogotch, 2011; MacBeath, 2011). En un estudio sobre las funciones y atribuciones, requisitos de selección, condiciones laborales y formación en cinco países de América Latina: Chile, Ecuador, Colombia, Argentina y Perú (Muñoz *et al.*, 2022), se identifica varios elementos que tensionan las comprensiones de las CPA, así como del liderazgo distribuido, ya que la principal tarea de directores y directoras de los países estudiados está vinculada con procesos administrativos y funcionamiento de los centros educativos, relegando el ámbito pedagógico a un segundo

o tercer lugar respecto de las prioridades señaladas en las políticas educativas de cada país.

Existe literatura que releva en forma particular las prácticas y capacidades de los directores y directoras en el desarrollo de las CPA como actores clave para su funcionamiento. El rol de director(a) en las CPA debiera ser instruccional en algunos momentos de su ejercicio, pero, a su vez, se espera que sea capaz de empoderar a los y las docentes, incentivando la autonomía colectiva de los equipos en un marco de actuación predefinido (DuFour, *et al.*, 2021). Para McLaughlin y Talbert (2006) una comunidad de aprendizaje fuerte se posibilita cuando un director(a) renuncia a las medidas de control y apoya la construcción de otros liderazgos. Esto implica distribuir sus atribuciones generando la autonomía de otros líderes, junto con delegar la autoridad; desarrollar la toma de decisiones en forma colaborativa; y dejar de ser quien soluciona los problemas en forma central (Louis *et al.*, 1996). En esta misma línea, Lieberman (1995) concluye que un director efectivo trabaja como *partner* con las y los docentes, involucrándose en la búsqueda colectiva de posibilidades de mejora de la escuela. DuFour *et al.* (2021) plantea que el director(a) en una CPA debe:

- Ser claro(a) sobre su responsabilidad principal en el proceso.
- Distribuir el liderazgo por toda la escuela.
- Involucrar a los educadores en una cultura de responsabilidad compartida, donde la responsabilidad es más importante que la autoridad.
- Aportar coherencia a las complejidades de la educación alineando la estructura y la cultura de la escuela con su propósito central.

De este modo se configura un liderazgo con capacidad para desarrollar procesos de responsabilidad compartida a través de la orientación permanente, sin perder el propósito del centro educativo.

Por otra parte, las CPA requieren el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante un enfoque de liderazgo pedagógico, centrado en el desarrollo de docentes y estudiantes, no así en la microgestión de los aprendizajes (observaciones de clases, evaluación docente y retroalimentación), pues la dirección escolar no cuenta con el tiempo para el despliegue de esa práctica permanente, sino para proyectar su trabajo en las orientaciones y la generación de conocimiento conjunto entre líderes, docentes y la comunidad (Fullan, 2016).

Hord (2017) haciendo referencia a los Estándares de Liderazgo de la Professional Learning Association, señala tres dimensiones fundamentales para la gestión del cambio y la mejora escolar:

- Desarrollar capacidades para aprender a aprender. Proceso que implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la toma de decisiones sobre desarrollo profesional a partir de estándares definidos.
- Abogar por el aprendizaje profesional, articulando el aprendizaje de estudiantes y docentes, promoviendo procesos formativos de alta calidad.
- Crear sistemas de apoyo que focalicen la eficacia del aprendizaje profesional, preparando equipos para la colaboración efectiva, capaces de crear altas expectativas para el aprendizaje profesional.

Existe un acuerdo en relevar prácticas de liderazgo distribuido para el fortalecimiento de CPA, en que el foco sea, por cierto, la participación, pero más allá de ello el desarrollo de capacidades que permitan el fortalecimiento de nuevos liderazgos,

otros liderazgos desde la experiencia y conocimiento que distintos actores educativos han desarrollado en sus trayectorias. Es así como, el director o directora, de centros escolares se transforma (o se debe transformar) en una especie de “formador de formadores”, de modo de generar condiciones para el aprendizaje entre pares y la colaboración, que lleven a la mejora de las prácticas de enseñanza.

Si bien, el liderazgo distribuido quita poder y protagonismo a directores(as), estos se sitúan en un rol de articuladores y movilizadores de procesos de cambio, siendo otros quienes se posicionan en la tarea de liderar. Lo interesante de problematizar es que el director(a) no se convierta en un líder que “saca partido” en la lógica distribuir el poder, aprovechándose de la voluntad de docentes que están motivados a mejorar individual e institucionalmente, ya que dicha distribución no tiene relación con la designación de cargos, sino con el levantamiento y trabajo, precisamente con líderes informales.

Por otra parte, cabe preguntarse cómo dialoga una implementación de este tipo, con modelos de rendición de cuentas tan fuertemente instalados en países como Chile, donde el análisis se basa principalmente en resultados estandarizados, sin considerar aquellos otros elementos vinculados a los contextos y la cultura de las instituciones. De este modo, proponer una mirada distribuida del liderazgo, con un director o directora que sabe identificar y desarrollar talentos, es un desafío ante un sistema jerarquizado y culturalmente de relaciones verticales.

CAPÍTULO 4

REFERENTES METODOLÓGICOS

Capítulo 4. Referentes metodológicos

La primera definición en este marco corresponde al diseño de investigación que por la naturaleza del objeto de estudio corresponde a un *diseño mixto, desde el paradigma interpretativo*, que permite comprender y analizar algunos procesos constitutivos de las CPA junto con el rol de directores y directoras desde una mirada cualitativa de carácter descriptivo y contextualizado, acompañada con técnicas cuantitativas que proporcionen datos específicos y comparables. Fortalecer la investigación con ambos enfoques es más que analizar los datos procedentes de distintas técnicas, es considerar que su uso conjunto potencia la investigación y sus hallazgos (Creswell y Plano, 2007), minimizando las debilidades de los dos enfoques (Hernández *et al.*, 2014). En este sentido, el problema a investigar requiere de una comprensión amplia del fenómeno, ya que existen diversos factores y actores que inciden en el despliegue de prácticas directivas para la conformación de CPA, por tanto la opción de un diseño mixto permite alcanzar dicho conocimiento.

Las investigaciones de diseño mixto comprenden una serie de procesos “sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (metainferencias)” (Hernández *et al.*, 2014, p. 534), de este modo, es un proceso integrado de trabajo que permite un acercamiento al problema a investigar. Chen (2006) señala que además cada una de las aproximaciones, cualitativa y cuantitativa, puede mantener su estructura y procedimientos como es el caso de este estudio.

Existen variaciones en los diseños mixtos en base a factores como tiempo, la mezcla y el peso de los componentes cualitativos y cuantitativos, junto con la teoría (Creswell, 2009); de allí se desprenden diseños secuenciales y concurrentes como se observa en la Tabla 3.²

Tabla 3

Tipos de diseños de investigación mixta

Diseños secuenciales	Explicativo	Secuencias	de
Un componente inicia	secuencial	transformación	
recolección y análisis de	CUAN-cual	CUAN-cual	
datos y sus resultados dan	CUAL-cuan	CUAL-cuan	
paso al siguiente			
Diseños concurrentes	Concurrente	de	Concurrente
Ambos componentes se	triangulación	anidado	Concurrente
recolectan y analizan	CUAN-CUAL	CUAL-cuan	transformación
simultáneamente por		CUAN-cual	CUAN-CUAL
separado			CUAN-cual

Nota. Elaboración en base a Creswell (2009).

El tipo de investigación mixta que se plantea en esta tesis corresponde a una estrategia concurrente anidada, “donde datos cualitativos y cuantitativos son recolectados simultáneamente” (Creswell, 2009. p. 243). En este caso, existe un método que guía la investigación, de carácter cualitativo, junto con una base de datos cuantitativos de carácter secundario que dan soporte a la investigación, por tanto el enfoque cuantitativo es anidado en una perspectiva cualitativa. Cabe señalar que en el diseño de la investigación se desarrolló esta estrategia con el fin de recoger la voz de todo el cuerpo docente de cada

² Para una visualización gráfica más clara se usa mayúscula (CUAL-CUAN), con lo que se da cuenta del peso de cada componente en el diseño general.

uno de los centros educativos que son parte del proceso, a través de técnicas cuantitativas que permiten mayor alcance.

La estrategia metodológica que guía la investigación señala que el componente anidado (cuantitativo) proyecta el levantamiento de información en base a objetivos específicos acotados, mientras que las técnicas cualitativas abordan otra serie de tópicos como se especifica a continuación.

Tabla 4

Objetivos y enfoques de la investigación

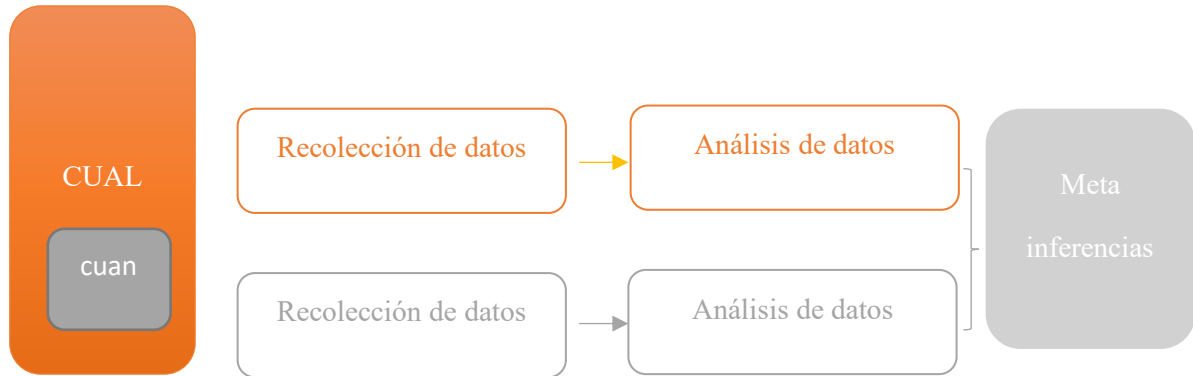
Objetivos	Enfoque
Analizar el perfil de directores(as) de centros educativos en relación con su experiencia en educación y motivaciones en el desarrollo de su cargo.	Cualitativo
Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA en centros educativos.	Cuantitativo
Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos.	Cualitativo
Analizar las prácticas de liderazgo requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de la colaboración docente bajo el modelo de CPA.	Cualitativo
Diseñar una propuesta de aprendizaje directivo para la conformación de CPA.	Cualitativo

Nota. Elaboración propia.

La Figura 6 representa el diseño mixto con estrategia anidada concurrente que comprende esta investigación, con una perspectiva cualitativa para comprender las prácticas de liderazgo escolar y las capacidades que directores(as) requieren desplegar para la conformación de una CPA, junto con un componente anidado cuantitativo que permite levantar la percepción del cuerpo docente de cada comunidad educativa sobre la implementación de CPA.

Figura 6

Diseño de la investigación



Nota. Elaboración propia en base a Creswell (2009) y Onwuegbuzie y Johnson (2006).

La estrategia metodológica que guía esta investigación se plantea como un estudio colectivo de casos. Un estudio de casos según Bisquerra (2016) es un método de “gran relevancia para las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidas como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 301); su potencial se encuentra en la capacidad de levantar hipótesis y hallazgos al enfocar su interés en un individuo, evento o institución, también en la flexibilidad y aplicabilidad en contextos naturales (Latorre *et al.*, 1996), siendo su finalidad el conocimiento y comprensión del fenómeno con foco en la particularización.

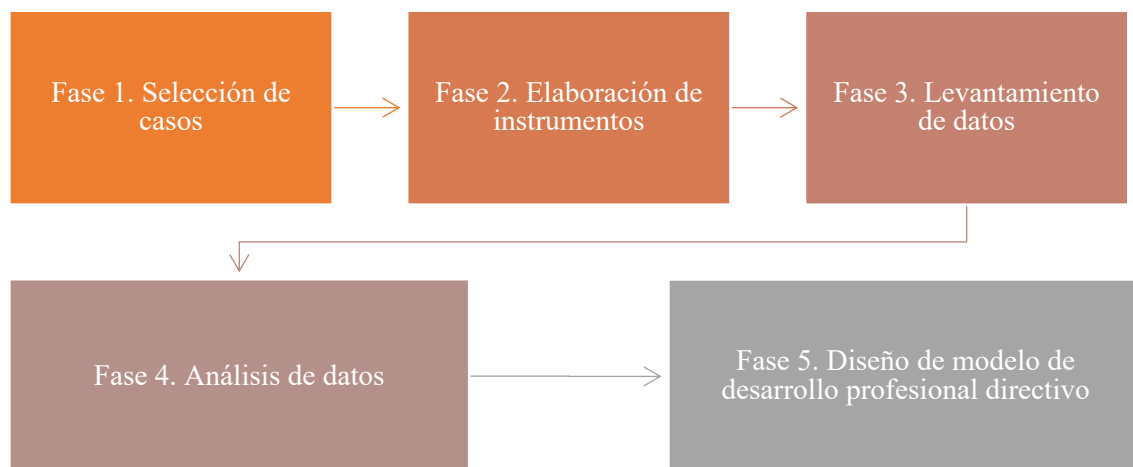
Para Stake (1998) el caso es “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16), por tanto puede ser desde una práctica, un(a) docente, una institución, etc. Asimismo, distingue entre dos perspectivas para abordar su estudio: la primera de tipo intrínseco, que implica la necesidad de comprender el caso en forma particular; y otra de carácter instrumental, que implica la comprensión del funcionamiento en general de ciertos elementos como implementación de metodologías, políticas, etc. En este sentido,

puede ser necesario tomar más de un caso, lo que se convierte en un estudio colectivo de casos. El diseño de esta investigación es de un estudio colectivo de casos de tipo instrumental, ya que considera la exploración en cinco contextos educativos con características diversas que permitan identificar las prácticas de liderazgo escolar que posibiliten el desarrollo de CPA, de modo de levantar información pertinente para el diseño de un modelo de formación directiva.

La metodología de trabajo se organiza a través de cinco fases articuladas que dan cuenta de un proceso.

Figura 7

Fases de la investigación



Elaboración propia.

4.1 Fase 1. Selección de casos

El inicio del proceso de trabajo de campo comprendió la selección de casos para la investigación considerando una estrategia de estudio colectivo de casos de carácter instrumental (Stake, 1998). Cada caso lo constituyen los y las directoras junto con el centro educativo que lidera. Para el logro de los objetivos se contempla la indagación en

cinco casos, que fueron seleccionados en primer lugar bajo el criterio de conveniencia, vale decir la motivación de directivos de participar y facilidad de ingreso al campo de estudio (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

La muestra corresponde a cinco casos típicos (Patton, 2002) de directores(as) y centros educativos con los siguientes criterios de inclusión (Creswell y Poth, 2017): a) desarrollan desde hace más de un año espacios colaborativos docentes en la comunidad profesional; b) cumplen su rol directivo hace más de un año en el centro educativo. La selección corresponde a un criterio lógico (Patton, 2002) en base a las características previamente descritas. Se estableció contacto con la dirección de cada centro educativo con el fin de invitar a participar en el estudio informando sobre objetivos y procesos. Una vez confirmada la participación, se procedió a organizar el trabajo de campo, según la disponibilidad de cada establecimiento. A continuación, se presentan los detalles de los casos seleccionados.

Tabla 5

Características de casos de estudio

Características	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Años de experiencia en educación	27	20	26	36	25
Años de experiencia en equipos directivos	20	14	21	20	15

Características	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
	Profesor(a)	Profesor(a)	Profesor(a)	Profesor(a)	Profesor(a)
Formación de	de	de	de Enseñanza	de	de
pregrado	Enseñanza	Educación	Media	Educación	Educación
director(a)	Media	Básica		Básica	Básica
Formación de	Grados de	Grado de	Grados de	Grado de	En curso
posgrado	magíster	magíster	magíster (2)	magíster	grado de
director(a)	(2)				magíster
Dependencia	Municipal	Servicio	Particular	Servicio	Servicio
del centro		local de	subvencionado	local de	local de
educativo		Educación		Educación	Educación
		Pública		Pública	Pública
Niveles	Educación	Educación	Educación	Educación	Enseñanza
educativos del	Parvularia	Parvularia	Parvularia	Parvularia	Media
centro	Enseñanza	Enseñanza	Enseñanza	Enseñanza	Humanista-
educativo	Básica	Básica	Básica	Básica	Científica
					Media
					Técnico-
					Profesional
Matrícula					
estudiantes del					
centro	406	565	514	327	387
educativo					

Nota. Elaboración propia.

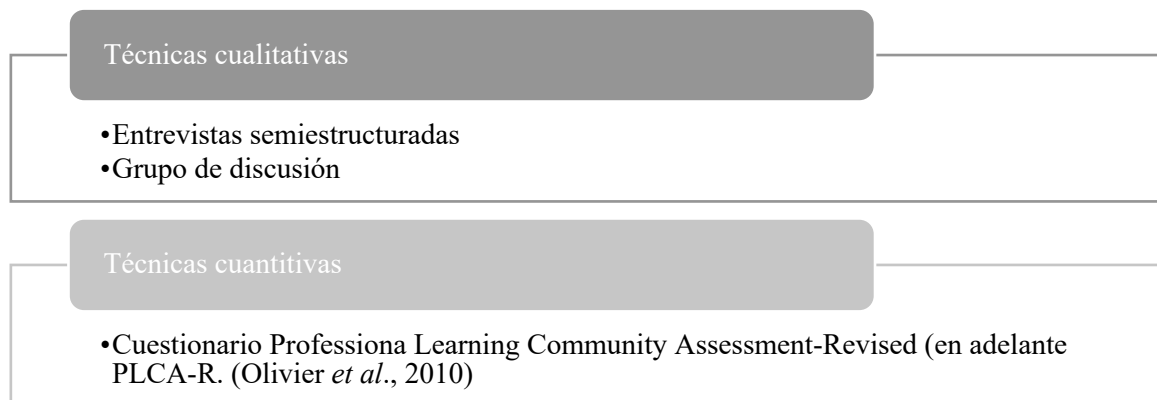
Cabe señalar que para la selección de casos se privilegió la máxima rentabilidad de estos, el tiempo disponible para el trabajo de campo, junto con la posibilidad de acceso vinculada con la acogida del tema de investigación, tal como orienta Stake (1998) para este proceso.

4.2 Fase 2. Elaboración de instrumentos

En esta fase se integraron dos grandes procesos, el primero fue la elaboración de los instrumentos que son parte de esta investigación, que en forma integrada buscan responder a las preguntas y objetivos propuestos, mientras que el segundo es la validación. El desarrollo completo de esta fase del diseño contempla la elaboración de tres técnicas que se especifican a continuación:

Figura 8

Técnicas para la recolección de datos



Nota. Elaboración propia.

El desarrollo de instrumentos requiere de la definición previa de dimensiones de análisis, las que son compartidas por las distintas técnicas de recolección de información que son parte de esta investigación. Estas dimensiones se definen a partir de la literatura estudiada y los objetivos propuestos. A continuación, se describen brevemente las

dimensiones. Para profundizar, ver Anexo 1. Matriz de dimensiones, categorías y códigos.

- **Trayectoria profesional:** Experiencias profesionales y personales, formación inicial, de posgrado y continua, junto con las motivaciones y retos que directores(as) han desarrollado antes de asumir el cargo y en el ejercicio de este.
- **Liderazgo para CPA:** Prácticas que directores(as) y equipo directivo requieren desplegar y fortalecer para el fomento del aprendizaje docente colaborativo y entre pares, junto con las experiencias que generan aprendizaje en los mismos directores(as) y equipos directivos para el desempeño de su rol de líderes escolares con foco en el desarrollo de personas.
- **Comunidades Profesionales de Aprendizaje:** Prácticas y experiencias desarrolladas de manera institucional (formal) e informal que permiten la conformación y fortalecimiento de espacios de aprendizaje docente colectivo con foco en el aprendizaje de los y las estudiantes.

4.2.1 Cuestionario PLCA-R

A partir de la investigación llevada a cabo, tanto en el marco teórico como metodológico, se identificaron a lo menos dos instrumentos validados para levantar la percepción de líderes y docentes sobre los elementos que constituyen una CPA, a saber:

Tabla 6

Instrumentos Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Autor _ Instrumento	Año	Descripción
Shirley Hord SPSLCQ School Professional Staff as Learning Community Questionnaire	1996	Cuestionario de escala Likert en cinco niveles con 17 ítems organizados en seis dimensiones: Liderazgo compartido y de apoyo; Visión y valores compartidos; Aprendizaje colectivo y aplicación; Práctica personal compartida; Condiciones de apoyo: Relaciones; Condiciones de apoyo: Estructura.
Olivier, Hipp y Huffman PLCA. Professional Learning Community Assement (A partir de Hord)	2004	Cuestionario de escala Likert en cuatro niveles (Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo) con 45 ítems organizados en seis dimensiones: Liderazgo compartido y de apoyo; Visión y valores compartidos; Aprendizaje colectivo y aplicación; Práctica personal compartida; Condiciones de apoyo: Relaciones; Condiciones de apoyo: Estructura.
Olivier, Hipp y Huffman PLCA-R. Professional Learning Community Assement_Revised	2010	Cuestionario de escala Likert en cuatro niveles (Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo) con 52 ítems organizados en seis dimensiones: Liderazgo compartido y de apoyo; Visión y valores compartidos; Aprendizaje colectivo y aplicación; Práctica personal compartida; Condiciones de apoyo: Relaciones; Condiciones de apoyo: Estructura.

Nota. Elaboración propia.

Para esta investigación se consideró la traducción, adaptación y validación desarrollada por Bolívar-Ruano (2017) al contexto español del PLCA-R (Olivier *et al.*,

2010) como trabajo de su tesis doctoral de la Universidad de Granada³, proceso que consideró etapas de traducción directa, retrotraducción, comisión de jueces y pilotaje, dando como resultado un instrumento confiable y válido. El cuestionario corresponde a una escala Likert de cuatro grados con 52 ítems organizados en cinco dimensiones como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Ítems por dimensiones PLCA-R

Dimensiones	Ítems
Liderazgo compartido y de apoyo	11
Visión y valores compartidos	9
Práctica personal compartida	7
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	10
Condiciones de apoyo: relaciones	5
Condiciones de apoyo: estructura	10
Total	52

Nota. Elaboración propia

El cuestionario PLCA-R, versión en español, fue validado para el contexto educativo chileno a través del juicio de expertos. Los aspectos para la validación corresponden a la descripción planteada por Escobar y Cuervo (2008) sobre los criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia. Para el ajuste del instrumento se consideraron tres puntos: el primero fue la coincidencia de los cuatro jueces; el segundo que la adaptación no desvirtuara el contenido del indicador y; finalmente, en aquellos

³ Tesis dirigida por los académicos Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Silva de la Universidad de Granada.

ítems donde hubo observación de contenido o de los atributos que mide el instrumento se definió mantener la traducción, corroborando el instrumento original elaborado en inglés.

Cabe señalar que esta investigación doctoral cuenta con la autorización de uso del cuestionario PLCA-R de la académica e investigadora Dianne Olivier (ver Anexo 2. Carta de autorización). Asimismo, en el Anexo 3.A., Instrumentos de la investigación, se puede profundizar en el detalle del cuestionario aplicado.

4.2.2 Entrevista

La entrevista corresponde a una técnica cuyo “objetivo es obtener información en forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2016, p. 328). Para Kvale (2011) una entrevista desde la investigación cualitativa se propone comprender la visión de mundo a partir de la perspectiva del o la sujeto, a través de una conversación “que genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y entrevistado” (p. 19), comprendiendo esta relación como una de las formas más básicas de conocer las experiencias de otros(as).

En el contexto de esta investigación se utilizará esta técnica para profundizar con directores(as) de centros educativos sobre su trayectoria y las prácticas que perciben necesarias para el despliegue de las CPA en cada uno de los contextos educativos donde se desempeñan. Las entrevistas semiestructuradas se desarrollan a partir de un guion que determina con anterioridad la información fundamental que se requiere recoger a partir de una serie de preguntas de carácter abierto que permitan comprender y profundizar en los tópicos abordados (Bisquerra, 2016).

La pauta de entrevista se desarrolló a partir de cuatro apartados: el primero vinculado al contexto de la entrevista y el consentimiento informado, un segundo punto relacionado con la caracterización del centro, siguiendo con la trayectoria profesional, para finalizar con las prácticas de liderazgo para las CPA. Dicha pauta fue validada por juicio de expertos, a partir de los criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia (Escobar y Cuervo, 2008). Para revisar en profundidad la pauta de entrevista, revisar el Anexo 3.B.

4.2.3 Grupos de discusión

Los grupos de discusión son una metodología que se diferencia de las entrevistas grupales ya que “se basan en generar interacción entre participantes y analizarla” (Barbour, 2013, p. 25), en este sentido la selección de quienes serán parte del grupo debe ser heterogénea, que permita la proyección de distintos puntos de vista y que profundice el diálogo, por tanto, tiene un carácter colectivo.

Esta metodología centra su sentido en dos aspectos fundamentales: el primero es que se enfoca en temas concretos y específicos del estudio y, en segundo lugar, la conformación del grupo responde a una selección de participantes que tengan particularidades comunes que les permitan apertura y la generación de un discurso grupal en el que se pueden identificar tendencias o regularidades. De esta forma, el discurso grupal se construye mediante el choque de opiniones y la interacción entre sus participantes (Bisquerra, 2016).

Los grupos de discusión “ponen en relieve la construcción activa del significado” (Barbour, 2013, p. 65), aspecto fundamental para el desarrollo de este estudio, que comprende y analiza las relaciones entre las prácticas del director(a) con el despliegue de CPA. Es así como se desarrollan dos grupos de discusión por cada centro educativo

participante. Uno de ellos centrado en la reflexión con equipos directivos en su conjunto, mientras que el segundo está conformado por docentes de la misma institución, de modo de recoger las distintas perspectivas sobre las dimensiones del estudio.

La pauta de los grupos de discusión se desarrolló considerando una distinción entre los equipos directivos y docentes; esto fundamentalmente centrado desde sus roles en el planteamiento de las preguntas, ya que los apartados y dimensiones en que se organiza el instrumento son las mismas. Los cuatro apartados son: a) contexto de la entrevista y el consentimiento informado; b) caracterización del centro; c) CPA; d) las prácticas de liderazgo para las CPA. Dicha pauta fue validada, al igual que la entrevista del director(a) por juicio de expertos, a partir de los criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia (Escobar y Cuervo, 2008). Para revisar en profundidad la pauta de los grupos de discusión, revisar el Anexo 3.C, correspondiente a directivos, y 3.D, relativo al trabajo desarrollado con docentes.

4.3 Fase 3. Levantamiento de datos

Los procesos de investigación en contextos de pandemia han obligado a adaptar distintos ámbitos del trabajo, relaciones y construcciones sociales que hoy se han desarrollado a través de espacios virtuales vía telemática, a través de internet. En este contexto, la metodología de investigación no ha estado exenta de dichas variaciones. Hernán *et al.* (2020) han reflexionado sobre los cambios en las metodologías de investigación cualitativa y aportan una serie de consideraciones al respecto, tanto para el proceso como para el fortalecimiento de competencias del investigador(a). A continuación se señalan algunas de las recomendaciones que han sido abordadas en el desarrollo transversal de esta investigación.

a) Adiestrar en técnicas y procesos de e-investigación en línea.

- b) Formar y profundizar la ética de la investigación en línea, implicando la intimidad de las personas y la protección de datos.
- c) Garantizar el fácil acceso a internet y conexiones.
- d) Comprobar la coherencia entre las preguntas de investigación y la metodología en línea escogida.
- e) Verificar el manejo de herramientas seguras y probadas para su uso adecuado en el trabajo de campo.
- f) Verificar el equilibrio entre el momento en que se desarrollará el trabajo de campo y la situación personal de cada participante o grupo implicado.
- g) Considerar que la prioridad en una situación de emergencia sanitaria está en la salud de las personas y no en el cumplimiento de los cronogramas de la investigación.

Junto con estas consideraciones para una investigación en tiempos de pandemia, es importante abordar algunos ajustes a los instrumentos y medios de registros que requieren atención previa a su aplicación, con especial énfasis en los procedimientos cualitativos, tales como registros de video de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones; procedimiento virtual de reunión a través de la aplicación Zoom Pro; consentimientos informados de carácter oral registrados en video, entre otros. Todas estas indicaciones fueron implementadas en esta investigación, que precisamente se desarrolló bajo el contexto de Covid-19.

Los datos cualitativos se registraron en base a la clasificación de Evertson y Green (1989) en un sistema de registro abierto, que permite registrar datos a partir de algunas categorías predefinidas; también recoge una perspectiva más amplia que puede modificar las categorías identificadas inicialmente. Asimismo, en relación al soporte se desarrolla en un sistema descriptivo, que según Del Rincón *et al.* (1995) tiene un grado de estructuración y puede combinarse con medios tecnológicos (grabaciones entre otros).

Posterior al registro de cada una de las intervenciones de trabajo de campo (entrevistas, grupos focales y observaciones), estas fueron transcritas en un procesador de texto compatible con los software para el análisis de datos cualitativos.

El registro de información cuantitativa, derivada de la aplicación de cuestionarios, fue organizado a través de bases de datos en el programa Microsoft Excel, generadas a partir de las respuestas entregadas por participantes del estudio. Los datos fueron preparados y categorizados para su introducción a los software especializados para su análisis, en este caso, IBM SPSS Statistic (v. 27).

4.4 Fase 4. Análisis de datos

En esta etapa se desarrolló el análisis de datos en una forma sistemática, que permita organizar los resultados obtenidos desde las distintas metodologías implementadas, haciendo distinciones entre las técnicas e instrumentos aplicados, tal como se señala a continuación.

4.4.1 Análisis para técnicas cualitativas

El análisis de datos cualitativos implicó un proceso de ciclos de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la información obtenida en las fases del estudio (Tesh, 1990), a través de la organización, reducción de información, exposición de datos y extracción de conclusiones (Miles y Huberman, 1984).

El proceso de organización y reducción de datos requiere el planteamiento de un sistema categorial, que para esta investigación tendrá un enfoque mixto, siendo deductivo a partir de las dimensiones previamente definidas, junto con una perspectiva inductiva para recoger las categorías emergentes. Para profundizar sobre las categorías de la investigación, revisar Anexo 1, donde se especifican dimensiones, categorías y códigos desarrollados para este estudio.

Para Creswell (2009) un paso prioritario entre la organización y la reducción de la información es la lectura de todos los datos para obtener una perspectiva general del proceso, que comprendió las primeras acciones de esta fase. Los datos recogidos fueron analizados en el software QDA Atlas ti., versión 9.

4.4.2 Análisis para técnica cuantitativa

El análisis de los datos del PLCA-R se realizó mediante el empleo del paquete estadístico IBM SPSS en la versión 27. Las estadísticas se han decidido en función de los objetivos perseguidos, así como la naturaleza de los datos. Para esto, se desarrollaron dos procesos.

- **Análisis de consistencia del cuestionario PLCA_R**

Prueba de Alfa de Cronbach, un análisis de covarianza de los ítems de la prueba, que permite medir la fiabilidad de la escala medida y donde valores próximos a 1 aseguran una mayor consistencia interna de la misma. Se deberían hallar valores superiores a 0.7.

Tabla 8

Resultados de Alfa de Cronbach por dimensión

Dimensiones	Alfa de Cronbach			
	Validación	contexto	Versión	Versión
	chileno		original	español
Liderazgo compartido y de apoyo	0.949		0.94	0.937
Visión y valores compartidos	0.942		0.92	0.919
Práctica personal compartida	0,908		0.81	0.926
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	0,937		0.91	0.932

Dimensiones	Alfa de Cronbach			
	Validación	contexto	Versión	Versión
	chileno		original	español
Condiciones de apoyo: Relaciones	0.889		0.82	0.828
Condiciones de apoyo: Estructura	0.904		0.88	0.785

Nota. Elaboración propia.

- **Análisis descriptivo**

Se desarrolló un análisis descriptivo de los datos globales obtenidos a partir del cuestionario que respondieron los(as) participantes. Los análisis se elaboraron por dimensión y por centro educativo.

4.5 Fase 5. Diseño de modelo de aprendizaje directivo para CPA

En esta fase de la investigación se desarrolló el diseño de las bases para un modelo de aprendizaje directivo para la conformación y desarrollo de CPA en centros educativos chilenos que consideren potencialidades y dificultades del sistema en su conjunto así como las singularidades propias de la cultura escolar.

Este modelo fue desarrollado a través de un documento que comprende las dimensiones de una CPA, junto con otras emergentes de la investigación. En el capítulo de Resultados se precisa sobre este punto.

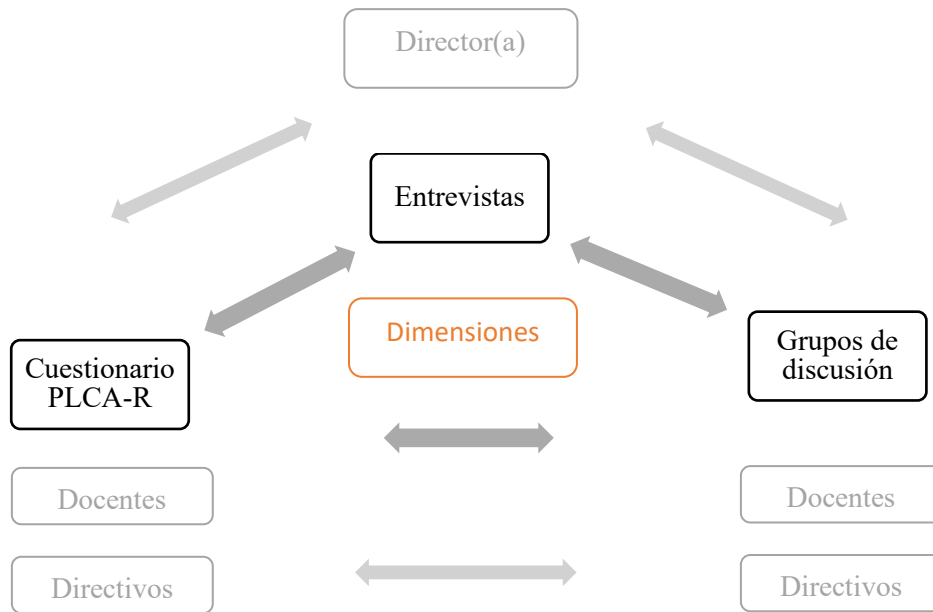
4.5.1 Triangulación

El proceso de validación de esta investigación tiene como centro el método de triangulación metodológica (Denzin y Lincoln, 1994) que implica complementar técnicas y registros con el fin de confirmar un significado a partir de los resultados obtenidos en el proceso de análisis de datos. El diseño de este proceso comprende una vinculación

directa entre técnicas y dimensiones que son abordadas por cada uno como se observa en la siguiente Figura.

Figura 9

Triangulación metodológica de la investigación.



Nota Elaboración propia.

Como se aprecia, las técnicas cualitativas y cuantitativas se vinculan a través del levantamiento de las dos principales dimensiones de la investigación: Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Prácticas de liderazgo para CPA. En este contexto, además, se presenta un doble cruce a través de la consulta a distintos actores: director(a), equipo directivo y docentes, generando la obtención de información de distintas fuentes.

CAPÍTULO 5

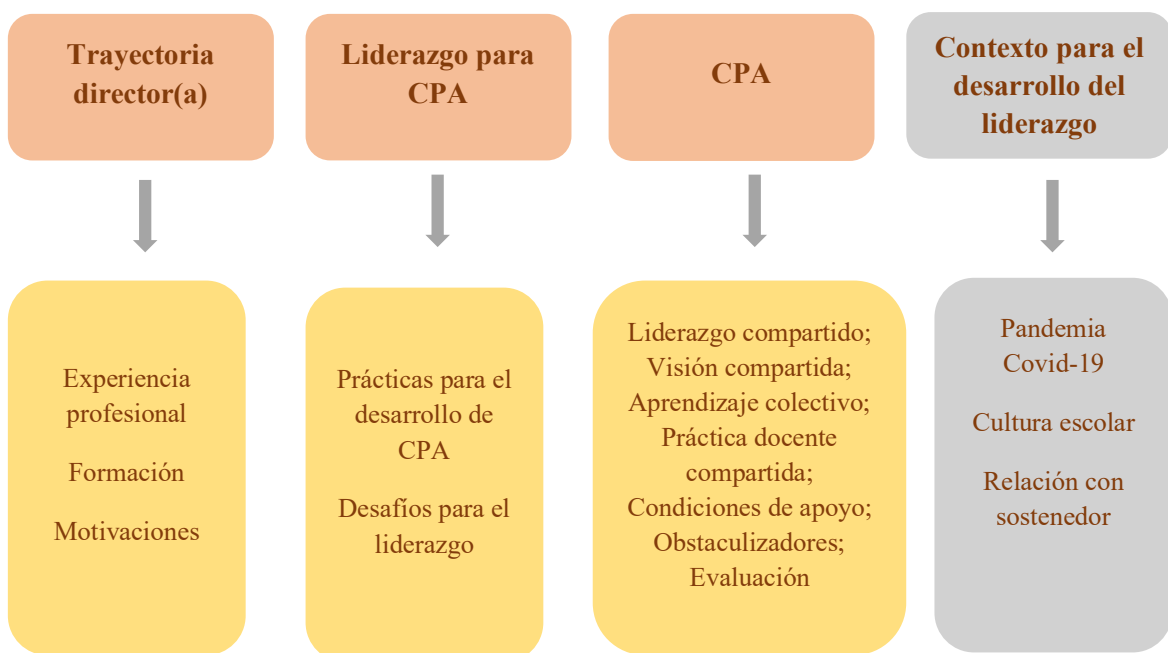
RESUMEN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 5. Resumen de resultados y discusión

El resumen de los resultados de la investigación se organiza a partir de las dimensiones correspondientes a la indagación, asimismo cada una de ellas comprende categorías que permiten su profundización. En la Figura 10 se presenta la organización del apartado. Cabe señalar que se incluye una dimensión emergente denominada *Contexto para el desarrollo del liderazgo*, que se desprende a partir de la situación en que se llevó a cabo el trabajo de campo: pandemia de Covid-19, posterior a un periodo de movilizaciones sociales en Chile; se suma a ello la relación de directores(as) con sostenedores como un elemento de incidencia en el despliegue de su liderazgo, consideraciones no precisadas al inicio del estudio.

Figura 10

Dimensiones y categorías de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, se integra una última dimensión que da respuesta al objetivo 5 de la investigación: *Diseñar una propuesta de aprendizaje directivo para la conformación de CPA*, respondiendo de modo conclusivo a partir de los hallazgos, esto traducido en una propuesta de *ejes, ámbitos y prácticas* que directivos proyectan como necesarios para la conformación y desarrollo de CPA.

5.1 Trayectoria director(a)

Esta dimensión comprende las experiencias profesionales y personales, formación inicial, de posgrado y continua, junto con las motivaciones y retos que directores(as) han desarrollado antes de asumir su cargo.

Para el análisis de esta dimensión se consideraron cuatro variables: a) formación de pregrado; b) formación de posgrado y educación continua; c) la experiencia profesional previa al cargo actual, y; d) las motivaciones que llevaron a directores(as) a asumir este rol.

En relación con la formación de directores(as) en su trayectoria formativa, los cinco casos investigados corresponden a profesionales de la educación con título de profesores(as), tres de ellos de Enseñanza General Básica, mientras que los otros de Enseñanza Media. En cuanto a su formación de posgrado, se advierte una amplia formación en el ámbito del liderazgo escolar contando con grados de magíster en el área (cuatro de cinco casos), incluso dos de ellos con dos grados de magíster (dos de cinco casos). Cabe señalar que en términos de educación continua cuentan con una alta cantidad de formaciones (en promedio diez experiencias formales) en temas de liderazgo escolar. Se destaca que dos de los cinco casos cuentan con formación en el extranjero (España) en grado de magíster y formación continua.

En tanto la experiencia profesional en educación, previa al cargo actual de director(a), destaca que todos los casos han desarrollado una trayectoria similar: primeros años de docencia en la disciplina correspondiente, para luego (en un promedio de 5 años) asumir cargos de liderazgo medio vinculado a procesos de enseñanza-aprendizaje (como jefes(as) de Unidad Técnico-Pedagógica) y convivencia escolar (Inspección General), para finalmente optar a un cargo de dirección de escuela. Es importante mencionar que las primeras experiencias de dirección corresponden a centros educativos particulares subvencionados o pagados, donde legalmente no se requiere concurso público, no así en la educación municipal y de SLEP (Servicios Locales de Educación Pública), espacios donde actualmente (cuatro de cinco casos) ejercen como directores(as).

Precozmente me inicié como docente directivo o con alguna responsabilidad en la gestión de la escuela, desde jefe de departamento, inspector general, coordinador académico, jefe de UTP⁴ y después director, o sea, he hecho una trayectoria un poco lógica, no he saltado de la docencia a la dirección. (Director, caso 1)

Finalmente, en esta dimensión, al preguntar sobre las *motivaciones* que gatillaron alcanzar el cargo de director(a), destaca en todos los casos la posibilidad de generar cambios en el contexto educativo que impacten directamente en el aprendizaje de los y las estudiantes y el quehacer de la escuela en su conjunto. Tres de los cinco casos señalan una convicción político-social respecto de la figura del director(a) en la transformación de la escuela, siendo esta la principal motivación del cargo actual en la educación pública.

Mi motivación tiene que ver con, de verdad, generar, cambios en el paradigma de lo que era el sector municipal en su momento, digamos, eso fue mi mayor interés, y aportar la experiencia que uno traía del sector privado. (Director, caso 4)

⁴ Unidad Técnico Pedagógica

Por otra parte, también se observa motivación o desafíos personales en la proyección profesional.

Al comienzo lo tomé como un desafío personal porque... primero llegué como apoyo de una jefa técnica, luego la jefa técnica se tuvo que ir y yo quedé como jefa técnica y luego ya como directora, pero yo creo que la motivación era como un desafío mío, personal, o sea, “yo puedo más”. (Directora, caso 2)

5.2 Liderazgo para CPA

La dimensión de Liderazgo para las CPA se organiza a partir de dos categorías: La primera relacionada con las *prácticas para el desarrollo de CPA*, propiamente tal; la segunda con los *desafíos del liderazgo*, vale decir aquellos retos que directivos han enfrentado en la tarea de desarrollar una CPA.

En relación con las prácticas para las CPA, en opinión de directores(as) y directivos, estas se concentran principalmente en el despliegue de una serie de habilidades que se ponen en juego en el desarrollo de distintas prácticas de forma transversal, a saber: la flexibilidad, la escucha activa y la comunicación efectiva como elementos que directores(as) relevan a la hora de pensar en su propio trabajo en este ámbito, en especial, la generación de confianza como un punto clave.

Tener confianza en la gente, no maltratar a nadie, conversar, estar abierto al diálogo y escuchar, y estar abierto a las críticas, que nos cuesta mucho, porque yo también me he pillado diciendo “bueno, yo soy la directora”. (Directora, caso 5)

Un segundo punto en común en los discursos está relacionado con el despliegue de habilidades técnicas para el desarrollo de su cargo, como lo son: uso de herramientas de gestión; visión estratégica y sistémica, que en tiempos de pandemia permitió proyectar el rumbo del trabajo; liderazgo de carácter participativo; así como la reflexión profesional

sobre su práctica. Este último punto se comprende además desde la lógica del director(a) con una apertura al aprendizaje y la autoformación permanente, lo que está refrendado en los perfiles de los casos estudiados, todos ellos con una alta formación de posgrado y continua. En palabras de un director: “Yo, no me las sé todas, necesito del equipo, necesito la asesoría, necesito la investigación... de la indagación, y de otro”. (Caso 4).

Por otra parte, en relación con los desafíos que líderes escolares han enfrentado en el contexto de la formación o desarrollo de las CPA, se observa una primera proyección vinculada al desarrollo de sentidos compartidos, esto de una de las dimensiones específicas de las CPA y que, de algún modo, es un punto inicial para la dirección de un centro educativo. En este sentido, ir creando lenguajes, comprensiones y otros elementos centrales ha sido uno de los retos: “En términos de liderazgo fue manejar lenguajes comunes, generar un relato épico y luego empezar a mirar nuestra misión como escuela, y no esta misión pal papel”. (Director, caso 4)

Asimismo, se destaca el reto de cambiar las prácticas directivas con un estilo de carácter más participativo, lo que generó ciertas resistencias o incomprensiones desde el profesorado, considerando que los y las directoras que participaron del estudio llevaban 1 o 2 años ejerciendo el cargo. Varios de ellos(as) instalan la idea del cambio de paradigma como un desafío, refiriendo la idea del director(a) como quien tiene las respuestas a los problemas de las escuelas, esto en completa distancia con la construcción colectiva de idearios, identificación de problemas e indagación de innovaciones que propone una CPA.

Al principio costó, digamos, por la trayectoria que se tenía y porque se está acostumbrado a recibir órdenes y cumplirlas, entonces es como que el director tiene toda una suerte de una cajita, donde guarda todas las soluciones que tiene para el colegio. (Director, caso 3). Si bien el rol de directivos se encuentra precisamente en liderar los

espacios de discusión docente –desarrollando un proceso de trabajo entre pares–, desde una mirada pedagógica y distribuida, esta se ve conflictuada debido a las responsabilidades que directores(as) deben cumplir. Aunque no fue evidente en los relatos de esta investigación, esta es una realidad documentada por estudios como los de Morales-Inga y Morales-Tristán (2020), que en el contexto peruano dan cuenta del conflicto de tareas administrativas versus tareas pedagógicas y, en Chile, Campos *et al.* (2019) visibilizan esta alta carga de gerencia que conlleva el cargo.

Sumado a ello, los casos señalados corresponden a direcciones que se instalan de forma externa por sobre el ascenso interno de liderazgos medios de los centros educativos estudiados, a partir tanto de procesos de concursos de Alta Dirección Pública como de otras evaluaciones, siendo foráneos a la cultura escolar. Esto explicaría el principal desafío de cambio de paradigma del liderazgo, considerando procesos más participativos.

5.3 Comunidades Profesionales de Aprendizaje

A partir de la aplicación del PLCA-R, en los distintos casos se integró considerando las seis categorías que aborda el cuestionario y que son definidas como constitutivas de una CPA. Los resultados agrupados señalan que las dimensiones con percepciones positivas más bajas, considerando de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), son: *Condiciones de apoyo: Estructura*, con una media de 2,9, al igual que *Práctica personal compartida*. Mientras que la más alta corresponde a *Condiciones de apoyo: Relaciones*, con un total de 3,4.

La categoría *Liderazgo distribuido y de apoyo* concentra las prácticas relacionadas con el liderazgo con un enfoque distribuido, considerando la participación de docentes en la toma de decisiones, acceso a la información relevante, generación de oportunidades para la innovación entre otras (ver Anexo 3.A PLCA-R). La media de la dimensión es de

3,1; siendo la práctica con menos percepción positiva (2,9) *La dirección del centro actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el equipo docente*. Estos resultados se relacionan con el estudio realizado en Chile sobre liderazgo distribuido (Maureira, 2016) que señala que los centros educativos más bien se instalan desde la lógica de distribución formal del liderazgo, vale decir, algunas tareas; mientras que una distribución cultural, que implica la corresponsabilidad y altos grados de autonomía y voluntariedad, no fue observada.

Por otra parte, la práctica más alta corresponde a *El equipo docente usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje* (3,3), junto con *La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes*, que se vincula con una percepción positiva generalizada sobre las relaciones sociales entre pares a partir del contexto de pandemia, no necesariamente con una forma democrática de liderar la escuela.

La categoría *Misión y valores compartidos* comprende prácticas vinculadas a la generación de un ideario conjunto que permita proyectar el trabajo de la comunidad a partir de la definición colectiva, así como la elaboración de políticas institucionales. La media de la dimensión es de 3,3. La práctica más alta es *El equipo docente comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante* (3,4).

La práctica más descendida refiere a *Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones* (3,2), este punto se relaciona con el sistema de rendición de cuentas que se sostiene en Chile, lo que ha tensionado a líderes escolares y docentes a centralizar el quehacer pedagógico en los resultados, siendo un foco prioritario de políticas institucionales a corto plazo

(Bellei *et al.*, 2016). Asimismo, este sistema poco ha colaborado en la profundización del acompañamiento docente (Rojas y Carrasco, 2021).

Con el mismo promedio de 3,2 la práctica *Los valores compartidos de la institución educativa se determinan a través de procesos de colaboración entre el equipo docente* se ubica entre los valores más bajos, esto se relaciona con los resultados de la dimensión de liderazgo compartido y de apoyo, donde los espacios de participación democrática obtienen una baja percepción.

La categoría *Aprendizaje colectivo y su aplicación en el aula* comprende prácticas relacionadas con los espacios colaborativos de docentes, donde comparten prácticas, trabajan y reflexionan conjuntamente sobre los aprendizajes de estudiantes. El promedio es de 3,3, destacando tres prácticas con un 3,4: *Existen buenas relaciones profesionales entre el equipo docente que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela; El equipo docente mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista; El equipo docente está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje*, todas ellas relacionadas con los vínculos entre el profesorado; relaciones que fueron percibidas positivamente en el contexto de pandemia (Peña, 2023a). Este punto es vital para la construcción de CPA, pues profundiza en las instancias de colaboración que se sostienen en las relaciones de confianza y apoyo mutuo.

Entre las prácticas con menor percepción positiva se observa: *El equipo docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y El personal del centro educativo encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto* (ambas con 3.2 de media). Dichas prácticas se vinculan con el nivel de profundidad de los espacios de colaboración que se desarrollan en los centros educativos y el aprendizaje que generan. Gairín *et al.* (2020) señalan una

premisa respecto de la importancia de las metodologías que se proponen para el desarrollo de aprendizaje informal, no siendo suficientes solo los tiempos de colaboración docente.

En esta misma línea la categoría *Práctica personal compartida* presenta un promedio de 2,9, siendo una de las más bajas de todas. La práctica que se destaca es: *El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes* (3,3), práctica que se vincula con dos elementos: las relaciones entre pares y el aprendizaje informal, ambos ámbitos de fondo con el desarrollo de CPA. En este sentido, las relaciones de aprendizaje informal son necesarias para una CPA, convirtiéndose en instancias de apoyo en momentos de alta complejidad profesional (Aparicio y Sepúlveda, 2019).

Por otra parte, las prácticas más descendidas, con un 2,8 de media, están vinculadas con las oportunidades que docentes tienen de observar y retroalimentar a sus colegas, así como con las ocasiones de desarrollar tutorías entre pares, resultados que se relacionan con la incipiente comprensión de dichas dinámicas entre pares como dispositivos de aprendizaje profesional. La Ley 20.903 (2016) señala la incorporación del aprendizaje situado de docentes a partir de procesos de mentorías entre pares para docentes iniciales, esto debido a la alta tasa de deserción de profesores(as) en los primeros 5 años de ejercicio a nivel mundial (Salas *et al.*, 2021), lo que supone una tensión al interior de los centros educativos. De este modo, se busca implementar dichos procesos y vislumbrar cómo estos se configuran en instancias permanentes para todos y todas.

La categoría *Condiciones de apoyo: Relaciones* destaca por sobre las demás con una media de 3,4, siendo la más alta del cuestionario. Esta aborda las formas en que el profesorado se relaciona entre sí y con estudiantes, a partir de elementos como el respeto, la confianza y el reconocimiento de logros. La práctica que comprende una media de 3,5 es: *Existen relaciones afectivas entre equipo docente y estudiantes basadas en la*

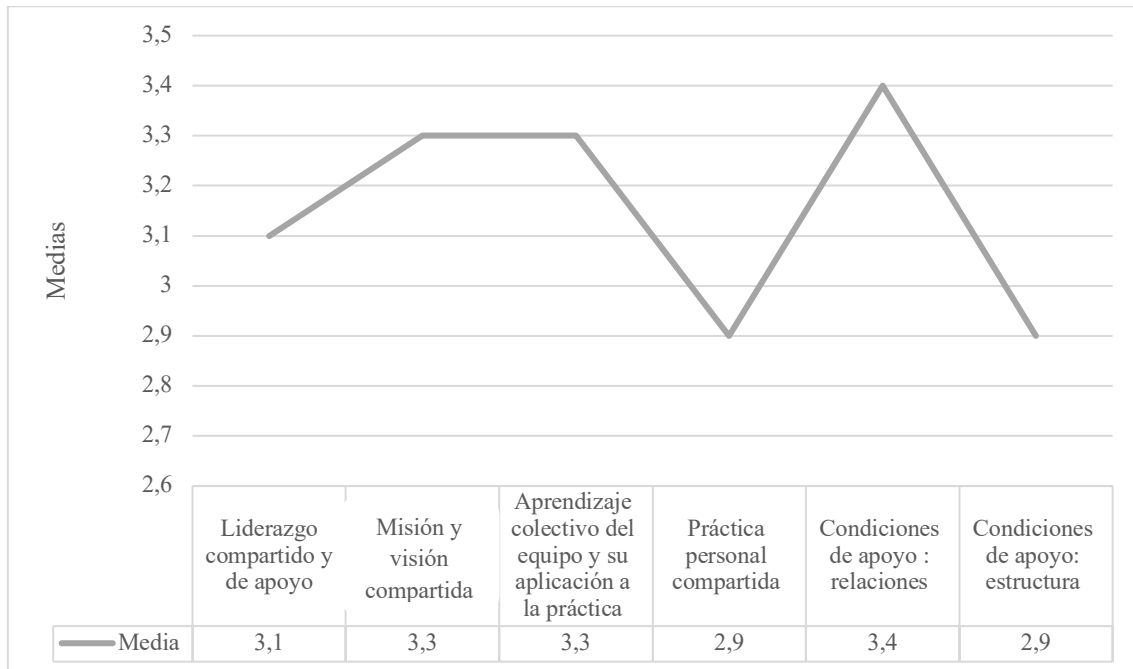
confianza y el respeto, que se relaciona precisamente con la vinculación con estudiantes, aspectos fundamentales para el desarrollo del aprendizaje. En general, en la categoría las prácticas se ubican entre 3,3 y 3,5.

Finalmente, la categoría *Condiciones de apoyo: Estructura* comprende prácticas que aseguran el espacio y recursos materiales especializados para el desarrollo de la colaboración bajo el modelo de CPA. La media es de solo un 2,9, siendo la más baja del estudio. La práctica con menos percepción positiva es *Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional* (2,5), seguida por *El equipo docente dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente* (2,6); y *El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del equipo docente* (2,6). Todas ellas vinculadas con la gestión de recursos para el desarrollo profesional docente. Estos hallazgos se encuentran en vinculación con los estudios de Aparicio y Sepúlveda (2018) y Guerra *et al.* (2020) que enfatizan la carencia de recursos como tiempo, lo que limita el diálogo entre pares.

A modo de síntesis, se presenta la Figura 11 que proyecta las medias de cada categoría del cuestionario PLCA-R.

Figura 11

Resumen de medias PLCA-R



Cabe señalar que para cada centro educativo se elaboró un informe de síntesis con los resultados de la aplicación del cuestionario PLCA-R, a modo de retribuir su participación en la investigación. En el Anexo 4 se puede revisar el documento correspondiente al caso 1.

5.4 Contexto para el desarrollo del liderazgo

Uno de los primeros elementos de esta dimensión emergente lo constituye el contexto de Covid-19, que en Chile significó cerrar los centros educativos por más de 200 días. Esto implicó que los medios de enseñanza y gestión de las escuelas pasaron a desarrollarse a distancia, generando un desafío más complejo para docentes y directivos. Bajo estas condiciones, todos los y las informantes de la investigación coinciden en referir la complejidad de la situación personal y laboral, pero a la vez reconocen haber necesitado del trabajo colaborativo para abordar los problemas difíciles.

Estamos traspasados por la pandemia así que (claro) también eso ha sido un desafío que también hemos tratado de sacarle partido, porque sin lugar a dudas la pandemia necesita del trabajo colaborativo en educación, o sea los profes no se la pueden solos, nadie se la puede solo porque esta es una cuestión muy desafiante...

(Directora, caso 5)

En esta misma línea, es que surgen instancias de colaboración centradas en la auto-formación sobre temáticas necesarias para abordar pedagógicamente el desafío, tales como uso de herramientas tecnológicas, desarrollo socio-emocional, entre otros temas.

Yo creo que en estos tiempos de pandemia que hemos estado, el fuerte en estos momentos fueron las metodologías, la transferencia de experiencias que se está realizando a través de las reuniones de profesores. (Docente, caso 2)

Asimismo, a las y los líderes este contexto los desafió a generar nuevas condiciones para el aprendizaje de docentes y estudiantes. Por un lado, gestionar los apoyos de recursos tecnológicos para la conectividad del estudiantado, que no contaba con los mínimos para acceder a las clases a distancia: mientras que, por otro lado, la organización curricular fue una tarea que se debió liderar considerando el currículum priorizado, que permitió instancias de trabajo integrado entre docentes, a modo de proyectos interdisciplinarios y otras actividades extracurriculares articuladas.

Otro elemento a considerar en esta dimensión lo constituye la *Cultura escolar*, ya que varios de los centros educativos (cuatro de cinco) señalan un importante esfuerzo en poder construir conjuntamente sellos vinculados a la educación pública como eje necesario para liderar. Esto implica la escuela al servicio de la comunidad, así también se comprende la labor docente y directiva. Por otra parte, incentivar una cultura de respeto y no maltrato entre pares también se reconoce como un elemento central, tanto para las

relaciones entre pares como con los y las estudiantes, considerando el origen y las situaciones personales que estos mismos han pasado.

[El docente] Está preocupado de la planificación, de cumplir con el objetivo, que se hace, y tiene que hacerse con excelencia, pero nosotros también queremos que ese estudiante, esa persona se sienta cómodo, se sienta bien tratado, se sienta respetado. (Director, caso 1)

Reconstruir las relaciones entre las y los profesores también fue un elemento central, pues durante el 2019 y 2020 se desarrollaron instancias de movilización del profesorado, marchas y paros, que de alguna forma incrementaron la sensación de grupos entre los y las docentes, generando rivalidades a partir de sus posturas; sumado a ello, la tensión de las relaciones de negociación sindical bajo este mismo contexto, situaciones que tensionaron el liderazgo en las escuelas estudiadas, siendo cuatro de las cinco de carácter público: “Aquí se fueron a paro de profes, si duró seis meses, siete meses creo que duró. Ahí nosotros aguantamos... pusimos una prueba de calidad” (Director, caso 2).

Finalmente, la relación con la figura de sostenedor es identificada como una tarea prioritaria de directores y directoras en el desarrollo de espacios de aprendizaje y colaboración docente, más aún considerando el contexto de pandemia. En este punto la diferencia del tipo de sostenedores (Servicios Locales de Educación Pública, Municipios y Fundación Particular Subvencionada) es más evidente. Así, los centros educativos administrados por SLEP reconocen tener más autonomía en las decisiones pedagógicas y de recursos, comparando con otras experiencias de directivos: “Porque el mérito que tiene el Servicio Local, yo te lo he dicho, que hay más autonomía, entre comillas, para los directores, más confianza ¿ya? Antes había una cosa muy como que te ponían el pie encima” (Director, caso 5).

Por otra parte, en el centro educativo particular subvencionado se reconoce que el director(a) ha tenido que lidiar con las decisiones de sostenedores en pro de fortalecer el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de estudiantes. En el caso del centro de dependencia municipal, identifican la tarea principal en poner freno a la implementación de múltiples iniciativas públicas y locales, que en ocasiones, desvían a las escuelas de sus prioridades centrales.

5.5 Ejes, ámbitos y prácticas del modelo de formación directiva para CPA

A partir de los resultados de investigación se elaboró una propuesta de fortalecimiento de capacidades de directivos escolares que permita el desarrollo de CPA, considerando las dimensiones centrales. A continuación se presenta una síntesis de los apartados junto con una definición de ejes, ámbitos y prácticas.

5.5.1 Apartado 1. Principios y fundamentos

Breve descripción de los principios de aprendizaje que propone el modelo y sus fundamentos teórico-prácticos levantados en la investigación.

5.5.2 Apartado 2. Dimensiones del liderazgo para CPA y prácticas de liderazgo para CPA

Descripción de prácticas de liderazgo escolar que propicien la conformación y desarrollo de CPA, considerando tres fuentes:

- a) Normativa nacional para el liderazgo escolar: Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y Estándares Indicativos de Desempeño.
- b) Literatura sobre CPA: Prácticas de liderazgo que la literatura sobre CPA ha validado.
- c) Resultados de la investigación.

A continuación, se presenta una tabla que resume los ejes y prácticas definidas del modelo de formación. Cabe señalar que el modelo también incluye una serie de conocimientos, habilidades y principios que proyectan el desarrollo de líderes en base a los resultados de la investigación.

Tabla 9

Ejes y prácticas del modelo de formación

Eje 1. Gestión estratégica participativa	
Procesos y prácticas que directivos desarrollan para gestionar en forma participativa los procesos de cambio en el centro educativo poniendo como centro el aprendizaje de estudiantes y docentes. Asimismo, administran las condiciones materiales y recursos para la conformación de CPA.	
Ámbitos	Prácticas
1.1 Proyecto educativo colectivo	1.1.1 Co-construir misión, visión y sellos educativos en forma colectiva, que propicien la construcción de conocimiento situado del centro educativo en su conjunto. 1.1.2 Orientar la implementación de misión, visión y sellos educativos al quehacer cotidiano de la comunidad, con foco en el desarrollo profesional docente y aprendizaje de estudiantes.
1.2 Gestión del cambio	1.2.1 Identificar necesidades de cambio desde el contexto educativo nacional, local e institucional, que fortalezcan los resultados de aprendizaje a través del desarrollo profesional docente colectivo. 1.2.2 Identificar focos de cambio e innovación en ámbitos pedagógicos y formativos en forma colectiva con equipos docentes y asistentes de la educación. 1.2.3 Planificar y gestionar procesos de cambio de prácticas y procedimientos en forma colectiva con foco en la colaboración e intercambio docente. 1.2.4 Desarrollar capacidades para el cambio de prácticas y procedimientos que permitan la colaboración y desarrollo profesional docente.
1.3 Gestión de condiciones	1.3.1 Asegurar las condiciones materiales para el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo. 1.3.2 Organizar la estructura (horarios e instancias) para la colaboración entre pares y equipos de trabajo.

Eje 2. Liderazgo distribuido

Procesos y prácticas que directivos desarrollan para liderar la comunidad educativa a través de métodos participativos y democráticos que permiten el desarrollo de liderazgos emergentes, potenciando su acción en un clima de respeto, cuidado y confianza, fomentando la colaboración, el desarrollo profesional docente y la corresponsabilidad profesional.

Ámbitos	Prácticas
2.1 Participación	2.1.1 Implementar procesos de participación efectiva de la comunidad en su conjunto en temas estratégicos del centro educativo. 2.1.2 Empoderar a docentes y asistentes de la educación como profesionales transformadores a través de la autonomía.
2.2 Distribución del poder y responsabilidad compartida	2.2.1 Propiciar el surgimiento de nuevos liderazgos a través del desarrollo de capacidades tanto de docentes, como de asistentes de la educación y directivos. 2.2.2 Fomentar la autonomía de liderazgos medios y nuevos en la toma de decisiones pedagógicas. 2.2.3 Potenciar la autonomía profesional docente, reconociendo su conocimiento y apoyando su desarrollo. 2.2.4 Fomentar una cultura de aprendizaje permanente de carácter formativo (no evaluativo) entre pares, liderazgos medios y directivos. 2.2.5 Propiciar un clima de co-responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes entre directivos, docentes y asistentes de la educación.
2.3 Confianza y cuidado	2.3.1 Generar climas de confianza y aprendizaje mutuo entre docentes, directivos y asistentes de la educación. 2.3.2 Asegurar el respeto y la valoración en las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa. 2.3.3 Propiciar una cultura de cuidado de los equipos considerando sus características personales, familiares, culturales y sociales.
2.4 Autodesarrollo profesional	2.4.1 Propiciar y participar en los debates y ciclos de indagación colectiva siendo un par que construye conocimiento en conjunto con otros. 2.4.2 Ejemplificar la motivación y desarrollo del autoaprendizaje y formación continua como una necesidad de fortalecimiento permanente.

Eje 3. Aprendizaje colectivo

Procesos y prácticas que directivos desarrollan para liderar el aprendizaje colaborativo entre pares, a través de la generación de espacios de desarrollo profesional que desafíen las capacidades individuales e institucionales con foco en el aprendizaje de estudiantes.

Ámbitos	Prácticas
3.1 Colaboración	3.1.1. Propiciar una cultura de colaboración dirigida, organizada y planificada en forma colectiva por docentes y asistentes de la educación. 3.1.2 Planificar espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo entre pares e interequipos con foco en el aprendizaje de estudiantes. 3.1.3 Potenciar los espacios y mecanismos de colaboración informal entre docentes, que se desarrollan por iniciativas individuales o de grupos específicos. 3.1.4 Fortalecer el compromiso y profesionalidad docente como parte de la identidad institucional.
3.2 Aprendizaje personal y colectivo	3.2.1 Motivar el desarrollo profesional individual a través de una cultura de altas expectativas y de retos pedagógicos, tanto personales como colectivos. 3.2.2 Dinamizar espacios de aprendizaje personal y colectivo con foco en el aprendizaje de estudiantes a través del uso de evidencias y literatura especializada. 3.2.3 Potenciar el proceso de indagación colectiva docente con foco en el aprendizaje de estudiantes a través de la observación y retroalimentación entre pares. 3.2.4 Organizar y modelar procesos de autoformación contextualizada que potencien la indagación colaborativa en base a hallazgos de la investigación educativa. 3.2.5 Potenciar el desarrollo continuo apoyado por especialistas en base a necesidades del equipo docente, centrado en problemas concretos de la práctica docente. 3.2.6 Generar y sistematizar saberes docentes contextualizados al centro educativo como resultado de las experiencias de indagación colectiva. 3.2.7 Motivar la experimentación, innovación a través de ciclos de indagación que promuevan el aprendizaje experiencial y la reflexión profesional en base a problemas concretos de la práctica docente.

3.3 Aprendizaje institucional

3.3.1 Monitorear y evaluar las prácticas de aprendizaje individual y colectivo considerando resultados de estudiantes.

3.3.2 Sistematizar resultados de experiencias de aprendizaje individual y colectivo considerando resultados de estudiantes.

Eje 4. Vinculación y redes

Procesos y prácticas que directivos desarrollan para gestionar la vinculación con otros actores relevantes para el desarrollo de CPA a través de instancias de participación e involucramiento con la comunidad.

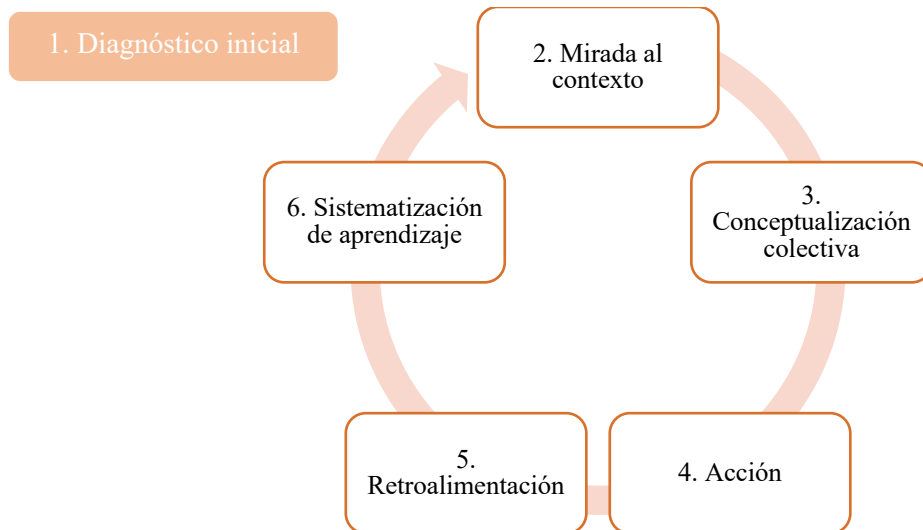
Ámbitos	Prácticas
4.1 Relación con sostenedor	4.1.1 Comprender las tensiones nacionales, locales e institucionales que impactan en el quehacer del centro educativo
	4.1.2 Vincular al sostenedor en procesos de colaboración con la comunidad educativa.
	4.1.3 Gestionar recursos necesarios para el desarrollo profesional colaborativo.
4.2 Relación con el territorio	4.2.1 Vincular el centro educativo con redes de centros educativos que fomenten el desarrollo profesional docente y directivo.
	4.2.2 Vincular a la comunidad educativa con centros de investigación y universidades que fomenten el desarrollo profesional docente y directivo.

5.5.3 Apartado 3. Metodología de aprendizaje

La propuesta metodológica se organiza en un ciclo de profundización, donde cada equipo identifica prioridades para el abordaje en su centro educativo, diseñando e implementando procesos de indagación a partir de seis momentos, como se presenta a continuación:

Figura 12

Momentos didácticos de la formación directiva para CPA



Nota. Elaboración propia.

5.5.4 Apartado 4. Evaluación de los aprendizajes

Los procesos de evaluación de aprendizajes alcanzados en la experiencia de formación se proyectan como una herramienta de autoaprendizaje dirigida a través de dos componentes:

1. Reflexión profesional directiva, a través de relatos que permitan gatillar análisis sobre el proceso personal y colectivo desarrollado a través de la experiencia. Asimismo, se proyectan desafíos en los distintos ámbitos de desarrollo de las CPA.
2. Levantamiento de datos de las experiencias en cada comunidad educativa, identificando avances y desafíos en la formación de CPA.

Se sugiere que la evaluación sea sistemática y en acuerdo inicial con directivos que formen parte del mismo proceso de reflexión. Este se puede sistematizar en un diario de reflexión y evidencias de la formación de CPA, basadas en los momentos del ciclo de formación.

CAPÍTULO 6

PUBLICACIONES

Capítulo 6. Publicaciones

En el presente apartado se exponen los artículos que forman parte de esta tesis en modalidad compendio de publicaciones. En la Tabla 10 se precisa la información de cada artículo en calidad de aceptado y publicado, cada uno de ellos vinculado a un objetivo específico de la investigación.

Tabla 10

Artículos publicados y aceptados vinculados a la investigación doctoral

Nº	Nombre de artículos	Revista	Situación	Objetivo de la tesis
1	Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile	Cuadernos de investigación educativa. Indexación Scielo ISSN: 1688-9304	Publicado	Objetivo 2. Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA en centros educativos
2	Estudio de las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile	Revista Brasileira de Educação Indexación SCOPUS SJR Q3 ISSN: 1809-449X	Aceptado	Objetivo 2. Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA en centros educativos

Nº	Nombre de artículos	Revista	Situación	Objetivo de la tesis
3	Colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje	Educación Indexación SCOPUS SJR Q2 ISSN: 0211-819X	Aceptado	Objetivo 3. Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos
4	Análisis de las prácticas de directores y directoras desde el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje	Revista Colombiana de Educación Indexación SCOPUS SJR Q3 ISSN: 2323-0134	Aceptado con ajustes	Objetivo 4. Analizar las prácticas de liderazgo que requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de la colaboración docente bajo el modelo CPA.

A continuación, se presenta cada uno de los artículos publicados y aceptados relacionados con la tesis doctoral. Se integra sólo el resumen del artículo 4 debido a su estado de aceptación con ajustes, esto a modo de ejemplo pues aborda uno de los temas centrales de la tesis. En el Anexo 5 (Cartas de aceptación) se puede constatar las evidencias definitivas de los artículos 2 y 3 que comprende esta tesis compendio de publicaciones.

Finalmente, los artículos se integran en su versión final aprobados por cada revista, manteniendo los sistemas de citación y estructura de edición de cada uno de ellos.

6.1 Artículo 1. Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile⁵

Dimensions of teachers' collaborative learning in Professional Learning Communities in Chile
Dimensões da aprendizagem colaborativa de professores em comunidades de aprendizagem profissional no Chile.

6.1.1 Resumen⁶

La colaboración docente en las últimas décadas ha adquirido cada vez más importancia como estrategia para la mejora e innovación escolar (Hargreaves & O'Connor, 2020). Una Comunidad Profesional de Aprendizaje pone énfasis en el desarrollo de culturas colaborativas que incentivan el aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). El presente estudio analiza las apreciaciones de docentes, directivos y asistentes de la educación sobre las dimensiones de colaboración que contempla una CPA. *Metodología.* El método de investigación corresponde a un estudio mixto concurrente (Creswell, 2009) con estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 1998) en cinco centros educativos de Chile. Se aplicó un cuestionario a 161 informantes, junto al desarrollo de 10 grupos de discusión. *Resultados.* Los principales hallazgos establecen que son positivas las percepciones con respecto a las relaciones entre pares al compartir sus prácticas, sin embargo, se carece de espacios de acompañamiento, observación y retroalimentación entre pares que permitan profundizar en el aprendizaje colectivo. *Conclusiones.* Se observa la necesidad de avanzar en espacios de profundización especializada en la práctica docente teniendo como base la documentación de investigaciones en materias

⁵ <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

⁶ Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Subdirección de Capital Humano/ BECA DOCTORADO EN EL EXTRANJERO/2020-72210156.

educativas, junto con potenciar las fortalezas halladas en los centros educativos con relaciones sociales positivas para el aprendizaje.

Palabras claves: Colaboración docente; colegialidad; aprendizaje situado; aprendizaje organizativo; comunidades de práctica; aprendizaje cooperativo; desarrollo profesional.

Abstract

Teacher collaboration in recent decades has become increasingly important as a strategy for school improvement and innovation (Hargreaves & O'Connor, 2020). A Professional Learning Community emphasizes the development of collaborative cultures that encourage learning in both teachers and students (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). The present study analyzes the appraisals of teachers, managers and educational assistants on the dimensions of collaboration that a CPA contemplates. Methodology. The research method corresponds to a concurrent mixed study (Creswell, 2009) with a multiple case study strategy (Stake, 1998) in five educational centers in Chile. A questionnaire was applied to 161 informants, together with the development of 10 discussion groups. Results. The main findings establish that the perceptions regarding peer relationships when sharing their practices are positive; however, there is a lack of spaces for peer accompaniment, observation and feedback that would allow deepening collective learning. Conclusions. There is a need to advance in specialized deepening spaces in teaching practice based on the documentation of research in educational subjects, together with enhancing the strengths found in educational centers with positive social relations for learning.

Key word. Teacher collaboration; collegiality; situated learning; organizational learning; communities of practice; cooperative learning; professional development.

Resumo

A colaboração dos professores nas últimas décadas tornou-se cada vez mais importante como estratégia para a melhoria e inovação escolares (Hargreaves & O'Connor, 2020). Uma Comunidade de Aprendizagem Profissional enfatiza o desenvolvimento de culturas colaborativas que encorajam a aprendizagem tanto em professores como em estudantes (Bolam et al., 2007; Hord et al., 2010; Hord & Hirsh, 2008). Este estudo analisa as percepções dos professores, gestores e assistentes educativos sobre as dimensões de colaboração de um CPA. Metodologia. O método de investigação corresponde a um estudo simultâneo misto (Creswell, 2009) com uma estratégia de estudo de casos múltiplos (Stake, 1998) em cinco escolas no Chile. Foi aplicado um questionário a 161 informadores, juntamente com o desenvolvimento de 10 grupos focais. Resultados. As principais conclusões estabelecem que as percepções relativas às relações entre pares quando partilham as suas práticas são positivas; no entanto, há uma falta de espaços para o acompanhamento, observação e feedback dos pares que permitiria um aprofundamento da aprendizagem colectiva. Conclusões. Há necessidade de avançar em espaços especializados de aprofundamento da prática pedagógica com base na documentação da investigação em disciplinas educativas, juntamente com o reforço dos pontos fortes encontrados nas escolas com relações sociais positivas para a aprendizagem.

Palavras-chave: Colaboração dos professores; colegialidade; aprendizagem situada; aprendizagem organizacional; comunidades de prática; aprendizagem cooperativa; desenvolvimento profissional.

6.1.2 Introducció

Existen diversas investigaciones que concluyen que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una efectiva forma de organizar un centro educativo, porque promueven el desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Bolam et al., 2007; Hord & Hirsh, 2008). Una CPA presenta distintas dimensiones que articulan su conformación, vinculadas tanto con el liderazgo distribuido; valores compartidos; condiciones para el aprendizaje; aprendizaje colectivo y la desprivatización de la práctica docente (DuFour et al., 2021; Hord et al., 2010; Krichesky & Murillo, 2011). Estas dos últimas ideas tienen relación con las prácticas que posibilitan el aprendizaje docente de forma colectiva, contextualizada y, que a su vez, permiten el desarrollo profesional, tanto de docentes y equipos en su conjunto, centrado en el aprendizaje de estudiantes.

En el contexto educativo chileno en los últimos años se ha enfatizado la implementación de prácticas que promueven el desarrollo profesional docente y la colaboración entre pares a través de distintas normativas. Por un lado, el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) contiene en su dimensión *Desarrollando Capacidades* una práctica específica que fomenta el desarrollo de CPA, entre otras que se direccionan al fortalecimiento de la colaboración entre pares. Posteriormente, el artículo 12 de la Ley 20.903 (Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, 2016) en sus principios instala la comprensión de docentes que reflexionan, investigan e innovan sobre sus prácticas de forma colaborativa, específicamente, proyecta el desarrollo de la innovación pedagógica y colaboración entre pares. Asimismo, proyecta la idea de un desarrollo profesional docente contextualizado, que recoge los conocimientos de cada comunidad.

Esta concepción supone un cambio de perspectiva del ejercicio de la profesión, desde el individualismo que ha marcado históricamente la docencia (Bozu & Inbernón, 2009; Hargreaves & Fullan, 2014) al colaborativismo. Este tránsito, se proyecta como una práctica disruptiva (y necesaria) en el contexto educativo actual (Marcelo & Vaillant, 2018), que requiere de un tejido social, de un compromiso personal y colectivo con el aprendizaje de la comunidad en su conjunto a través de estrategias específicas que favorezcan “el paso de una estructura vertical y que fomenten el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2021, p. 142).

En Chile, existen algunas iniciativas que han avanzado en el ámbito de la configuración de espacios colectivos de aprendizaje en la educación universitaria (Marcelo & Vaillant, 2018), en las redes de educación rural *Microcentro* (Ministerio de Educación, 2018), *Red Maestros de Maestros* (Ministerio de Educación, s.f) y en al ámbito de educación parvularia (Guerra et al., 2020). Sin embargo, la sistematización e investigación de estas experiencias es más bien reciente (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Guerra et al., 2020) y, en la mayoría de los casos, no están vinculadas a centros educativos que se conforman como CPA, sino a experiencias fuera de la escuela de carácter territorial o adscritas a procesos de formación y/o de reconocimiento docente.

En este escenario, cabe preguntarse cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo docente al interior de los centros educativos considerando los vertiginosos cambios que han tensionado el quehacer de las escuelas en el contexto de la pandemia del Covid-19, que en el caso de Chile implicó el traspaso de gran parte de las labores educativas presenciales a la vía remota durante el año 2020, impactando los aprendizajes de más de 3,5 millones de niños y jóvenes (Eyzaguirre et al., 2020). Este estudio indaga

precisamente en la percepción de docentes, asistentes de la educación y directivos con respecto a las prácticas de colaboración desarrolladas en cinco establecimientos chilenos, con el fin de analizar los niveles de profundidad, tanto en la dimensión de aprendizaje colaborativo como en práctica personal compartida dentro de una CPA.

6.1.3 Fundamentación teórica

- **Comunidades Profesionales de Aprendizaje**

Existe una extensa literatura en distintos contextos sobre CPA y su aporte al desarrollo de docentes y estudiantes: Estados Unidos (DuFour et al., 2021; Hord, 1997; Hord & Hirsh, 2008; Louis & Kruse, 1995a) Inglaterra (Bolam et al., 2005; 2007), China (Qian & Walker, 2020) Singapur (Cheah et al., 2019), España (Escudero, 2011; Krichesky & Murillo, 2011), Turquía (Bellivas et al., 2017), sin embargo, en Latinoamérica es un fenómeno que solo recientemente ha permeado en los discursos educativos.

Una CPA como estrategia organizacional para centros educativos, comprende una escuela como un espacio de aprendizaje para la comunidad en su conjunto, donde docentes comparten prácticas educativas, resuelven asuntos propios de su profesión a través de diálogos (Hord et al., 2010; Stoll et al., 2004) con énfasis en el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la generación de conocimiento (Galaz, 2018).

Para que una CPA se implemente requiere de la articulación de distintas dimensiones (Hord, 1997; Hord et al., 2010): a) valores compartidos; b) liderazgo distribuido y de apoyo; c) condiciones estructurales; d) condiciones relacionales; e) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica; f) práctica personal compartida, que

otros autores han nutrido poniendo el foco en la indagación profesional reflexiva, la formación de redes y la inclusión de otros actores más allá de docentes (Bolam et al., 2005).

Hargreaves y O'Connor (2020) organizan la comprensión y desarrollo de CPA en tres generaciones: la primera, centrada en un grupo de profesionales que aprenden a través del diálogo reflexivo sobre la práctica (Louis & Kruse, 1995a) y la retroalimentación con foco en el aprendizaje de los y las estudiantes (Hord, 1997); la segunda, cuyo enfoque central está puesto en la desprivatización de la práctica, objetivos y resultados de aprendizaje (DuFour, 2004; Stoll et al., 2006) y; una tercera, centrada en la investigación colaborativa, que pone énfasis en la importancia de los dispositivos metodológicos para el aprendizaje docente, profundizando en una integración más amplia de los resultados de aprendizaje.

Un aspecto clave de las CPA es que supone procesos de investigación, el desarrollo de culturas de colaboración al interior de los centros y actores que dinamicen estas prácticas (Vaillant, 2017).

- **La colaboración y aprendizaje entre pares**

Una CPA comprende procesos de indagación colectiva y experimentación docente con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes (Peña, 2019). Esto implica instalar prácticas de colaboración y aprendizaje docente al interior de las comunidades educativas a través de mecanismos como la investigación acción y la reflexión profesional en una cultura de colaboración sostenida. Ahora bien, una *cultura de colaboración* supone la generación de actuaciones voluntarias y activas, a partir de relaciones positivas entre pares que, a su vez, permitan el intercambio de prácticas,

compartiendo el aprendizaje profesional (Armengol, 2001). En este sentido, es fundamental establecer una colaboración que responda a la solución conjunta de problemas (Díaz–Vicario & Gairín, 2018), que genere lazos relacionales más sólidos y sostenidos, junto con la creación de conocimiento situado (Krichesky & Murillo, 2018).

Una cultura de la colaboración debería estar abierta al diálogo y al desacuerdo, en un espacio de trabajo de relaciones sociales consistentes cuestión que demanda tiempo para la generación de un cambio en las relaciones interpersonales (Hargreaves & Fullan, 2014). Asimismo, requiere de climas de confianza y el fortalecimiento de las relaciones al interior de los centros educativos (Gómez-Jarabo & Cabañero, 2021), junto con la motivación y la distribución del liderazgo (San Fabián, 2006).

En esta misma línea, Hargreaves y O'Connor (2020) profundizan en la concepción de *profesionalismo colaborativo* haciendo referencia a cómo desempeñar una profesión de manera más colaborativa, comprometiéndose a mejorar y compartir conocimiento, lo que requiere de “una planificación rigurosa, un diálogo profundo, en ocasiones exigente” (p.5), junto con instancias de retroalimentación y estrategias de indagación colaborativa.

El aprendizaje y la mejora escolar no se darán sólo por la articulación de espacios de colaboración docente, requieren de herramientas adecuadas para la reflexión profesional (Gairín & Rodríguez–Gómez, 2020). Los y las docentes aprenden en procesos experienciales de indagación colectiva (Kolb, 1984; Marcelo & Vaillant, 2018), cuestión que implica ciclos de deconstrucción y re-construcción de prácticas (Restrepo, 2004) a través de la planeación, observación y reflexión sobre la práctica docente (Anderson & Herr, 2007). Estas experiencias de aprendizaje docente, que se basan en contextos reales, suponen un ejercicio beneficioso, sin embargo presentan una dificultad, que es el temor

al juicio de sus pares, cuestión que limita su disponibilidad a la colaboración (Perrenoud, 2007).

La colaboración surge en momentos en que docentes se ven enfrentados a situaciones complejas, sintiendo la “necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategia comunes” (Aparicio & Sepúlveda, 2019, p. 4), pero no basta sólo con explicitar dicha necesidad, sino que los equipos directivos deben resguardar espacios formales, diseñados para la reflexión colectiva sobre la práctica docente (Gairín & Rodríguez, 2020; Aparicio & Sepúlveda, 2019) como se establece en una CPA.

Finalmente, la comprensión y acuerdo sobre la colaboración entre pares es necesaria para no generar rupturas entre los equipos, que finalmente terminen en colaboraciones impuestas (Questa-Tortero et al., 2018).

- **Dimensiones de aprendizaje colaborativo en CPA**

En las dimensiones que comprenden las CPA, ya mencionadas anteriormente, existen dos que, en particular, abordan en forma más específicas las prácticas asociadas a la colaboración y el aprendizaje entre pares, ambas con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes:

a) *Práctica personal compartida*. Esta idea surge del concepto de desprivatización de la práctica, haciendo el trabajo docente de carácter público y colectivo (Bryk et al., 1999), a la vez que promueve la oportunidad de compartir el espacio-aula. De este modo, el proceso de colaboración y aprendizaje colectivo se amplía más allá de la experiencia de compartir el relato de las prácticas o estrategias que cada docente utiliza, pues implica que las y los docentes inviten a otros a observar sus clases y a reflexionar en torno a

elementos observados, buscando posibilidades de mejora (Hord et al., 2010); procesos que requieren de una cultura de confianza y colaboración instalada (Hord & Hirsh, 2008).

b) *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica*. Para Hord et al. (2010) el aprendizaje y reflexiones desarrollados en CPA tienen un objetivo claro, que es la mejora de enseñanza, por ello, un elemento central es su aplicación al aula. Esto implica analizar las teorías e investigaciones en los campos específicos de la educación para definir qué aspectos pueden ser aplicados o no en el contexto en que se desarrollan. Hipp & Huffman (2010) precisan además la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos concretos. Esta dimensión recoge la necesidad de establecer un diálogo reflexivo (Louis & Kruse, 1995b), en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes y docentes.

6.1.4 Diseño y Metodología

El estudio se desarrolló con un enfoque mixto y una estrategia anidada concurrente, ya que se recolectaron los datos del componente cualitativo y cuantitativo en forma simultánea (Creswell, 2009), proceso que potencia la investigación y sus hallazgos (Creswell & Plano, 2007), disminuyendo de este modo, las limitaciones potenciales de los dos enfoques (Hernández et al., 2014).

Como metodología se implementó un estudio de casos múltiples de carácter instrumental (Stake, 1998) que permite establecer relaciones entre casos.

Asimismo, en esta investigación participaron cinco centros educativos chilenos con dependencias distintas (Servicio Local de Educación Pública, Municipales y Particulares subvencionados) con diferentes niveles de enseñanza y matrícula de estudiantes como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de casos de estudio

	Dependencia	Niveles	Matrícula
Caso	Municipal	Educación Parvularia	406
1		Enseñanza Básica	
Caso	Servicio Local de	Educación Parvularia	565
2	Educación Pública	Enseñanza Básica	
Caso	Particular	Educación Parvularia	514
3	Subvencionado	Enseñanza Básica	
Caso	Servicio Local de	Educación Parvularia	327
4	Educación Pública	Enseñanza Básica	
Caso	Servicio Local de	Enseñanza Media	387
5	Educación Pública	Humanista-Científica	
		Técnico-Profesional	
		Comercial Industrial	

Los casos seleccionados corresponden a una muestra de casos típicos (Patton, 2002) que han desarrollado el trabajo colaborativo entre pares, en centros educativos que lideran en forma de CPA, a saber:

- Caso 1, desarrolla instancias de trabajo por departamento disciplinar y CPA a nivel territorial;
- Caso 2, 3 y 5, implementan prácticas integradas por equipos interprofesionales de aula, así como instancias docentes de trabajo por ciclo y proyectos interdisciplinarios;
- Caso 4, desarrolla CPA por disciplina en cada nivel escolar, junto a un consejo técnico general.

En este estudio se aplicó el cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised, PLCA-R en su versión en español (Olivier et al., 2010), considerando además la traducción y adaptación al contexto español de Bolívar (2017). El instrumento está elaborado en base a 6 dimensiones con 52 afirmaciones (ver Anexo 1) en escala Likert, presentando cuatro niveles: i) *Totalmente en desacuerdo*; ii) *En desacuerdo*, iii) *De acuerdo*; iv) *Totalmente de acuerdo*.

Previo a su aplicación se desarrolló una validación por jueces en base a los criterios de claridad de ítems planteado por Escobar & Cuervo (2008). En este caso se contó con cuatro jueces con amplia experiencia en educación, investigación y educación continua. El ajuste final del instrumento se desarrolló en base a tres criterios: i) acuerdo de los cuatro jueces; ii) que no alterara el contenido del indicador y; iii) en los ítems donde hubo observación de contenido se resolvió mantener la conceptualización original del instrumento elaborado en inglés.

A partir de la validación se ajustaron 44 ítems de los 52 originales del PLCA-R versión en español (Olivier et al., 2010). Para este artículo se consideran los hallazgos de dos de las cinco dimensiones que comprende el instrumento general: Práctica personal compartida (7 ítems) y Aprendizaje colaborativo entre docentes y su aplicación a la práctica (10 ítems); en total 17 ítems.

Con el fin de profundizar en las percepciones de docentes y directivos se desarrollaron también grupos de discusión, donde se releva la construcción de significados en forma dinámica desde los y las participantes (Barbour, 2013). Para su implementación se seleccionaron grupos heterogéneos (Bisquerra, 2016), con roles comunes (Bloor et al., 2001).

En esta investigación se aplicaron diez grupos de discusión: cinco de ellos compuestos por equipos directivos (Director/a, Jefe/a Unidad Técnico-Pedagógica, Inspector/a General y Encargado/a de Convivencia) y; otros cinco compuestos por docentes y asistentes de la educación seleccionados con criterio de diversidad de género, ciclo de enseñanza y disciplina, con un total de 8 participantes de grupo.

- **Análisis de datos**

El análisis de datos de ambos componentes se desarrolló en forma simultánea, en concordancia con la metodología mixta concurrente. Los resultados del cuestionario se trabajaron a través de estadísticas descriptivas con SPSS por cada dimensión, consiguiendo las medidas de tendencia central (Murillo & Martínez–Garrido, 2012). Mientras que, de los grupos de discusión se desarrolló un análisis de contenido por dimensiones previamente establecidas, a partir de un marco de codificación previo (Barbour, 2013). Finalmente, se incorporó una dimensión emergente en relación al contexto de la pandemia del Covid-19, como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones de análisis

Dimensiones	Descripción
1.Práctica personal compartida	Instancias formales del centro educativo, donde docentes y otros profesionales comparten prácticas pedagógicas a través de la retroalimentación entre pares, y el trabajo pedagógico conjunto.
2.Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	Instancias de aprendizaje y desarrollo de profesional docente a través de la colaboración entre profesionales y en base a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes.
3.Contexto Covid-19	Elementos sociales y políticos que tensionan el contexto educativo e impactan en el quehacer de la comunidad educativa.

6.1.5 Resultados

La consistencia y confiabilidad de PLCA-R en su validación al contexto chileno fue asegurada por un análisis de coeficiente *Alfa de Cronbach*, que corresponde a la medición de las correlaciones entre las variables que intervienen, que se traduce en el cálculo resultante de la varianza de cada ítem y la varianza total que incluye a todos los ítems.

En la siguiente tabla se observa la referencia de *Alfa de Cronbach*, considerando el instrumento en su versión original, en español y su validación en el contexto chileno.

Tabla 3

Comparación de relatividad de resultados en dimensiones PLCA-R

Elaboración propia en base a Domingo-Segovia et al. (2020)

Dimensión	Alfa de Cronbach		
	Validación contexto chileno	Versión original	Versión español
Práctica personal compartida	0,908	0.81	0.926
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	0,937	0.91	0.932

La muestra del estudio comprende 161 informantes de los cinco centros educativos que componen esta investigación. Un 80,7% cumplen funciones de docencia, mientras que un 11,8% son asistentes de la educación, y un 7, 5% desarrolla roles directivos. Más de un 75% (76, 4%) se identifica con el género femenino, mientras que el 21,2% lo hace con el género masculino; un 1,9% señala la opción: no binario y un 0,6% prefiere: no responder.

En relación a la dependencia de los centros educativos: un 55.9% corresponde a Servicios Locales de Educación Pública, mientras que un 26, 1% a establecimientos con sostenedor particular subvencionado, y un 18% a filiación municipal.

Finalmente, en relación al rango etario: un 42, 9% se ubica entre los 30 y 39 años de edad; un 21,1% entre 50 y más años; un 20,5% entre 40 y 48 años; y sólo un 15,5% señala tener menos de 30 años de edad.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en las tres dimensiones que comprende el estudio: Práctica personal compartida, Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica y contexto Covid-19.

La *dimensión práctica personal compartida* concentra los ítems asociados al desarrollo de instancias de observación y retroalimentación entre pares, junto al análisis colaborativo de evidencias de aprendizaje de estudiantes. La media mínima es de 2.78, mientras que la máxima es de 3.31 (con una escala de 1 a 4).

El ítem más disminuido corresponde al ítem N°1 del cuestionario vinculado a las oportunidades de observar las prácticas de otros docentes, con un 32,3% en *Desacuerdo* (28%) o *Totalmente en desacuerdo* (4,3%); seguido del ítem N°2, referido a espacios de retroalimentación entre pares con un 2,81 de media, donde un 3,1% se ubica en la opinión *Totalmente en desacuerdo* y un 30,4% *En desacuerdo*, sumando ambos un 33,5%. En la misma línea temática, dentro del ítem N°5 “existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas” (media de 2.85), un 33,5% se ubica dentro de las respuestas: *Totalmente en desacuerdo* (6,2%) y *En desacuerdo* (27,3%).

Entre los ítems con mayor acuerdo se encuentra “El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (media de 3.3), con un 90,1% *De acuerdo* (47,8%) y *Totalmente de acuerdo* (42,2%); seguido del ítem N°6, en relación a las oportunidades de aplicar prácticas y compartir sus

resultados de aprendizaje con una media de 3,01, y un 80,7% de percepciones distribuidas en: *De acuerdo* (57,1%) y *Totalmente de acuerdo* (23,6%).

Tabla 4

Frecuencias y medidas de tendencia central. Dimensión práctica personal compartida
Elaboración propia en base a PLCA-R (Olivier *et al.*, 2010), que considera la adaptación al contexto español de Bolívar (2017).

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	DE
1. El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros(as) analizando prácticas de aula.	4,3%	28,0 %	52,8 %	14,9 %	2,78	0,7474 6
2. El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros(as) sobre sus prácticas docentes.	3,1%	30,4 %	48,4 %	18,0 %	2,81	0,7599 8
3. El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0,6%	9,3%	47,8 %	42,2 %	3,31	0,6654 2
4. El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los	3,1%	16,8 %	49,1 %	31,1 %	3,08	0,7744 0

estudiantes para mejorar y compartir
sus prácticas docentes.

5. En la institución educativa existen	6,2%	27,3	41,6	24,8	2,85	0,8675
oportunidades de ejercer orientación		%	%	%		5
y tutoría con sus colegas.						

6. En la institución educativa existen	2,5%	16,8	57,1	23,6	3,01	0,7112
oportunidades, a nivel individual y		%	%	%		7
grupal, de aplicar prácticas docentes						
y compartir los resultados.						

7. El equipo docente comparte	3,1%	26,1	47,8	23,0	2,90	0,7810
habitualmente el trabajo del		%	%	%		3
estudiante para guiar la mejora						
general de la escuela.						

Media (Md) de la dimensión

2,96

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, los ítems N°1, N°2 y N°5 son aquellos con medias más bajas, por tanto, menos nivel de acuerdo, centrados en la observación, retroalimentación y tutoría entre pares. Mientras que destacan los ítems N° 3, N°4 y N°6 que dan cuenta de relaciones entre docentes para compartir resultados y sus prácticas docentes.

En los grupos de discusión docente se reconoce que existen instancias donde se comparten prácticas, sin embargo, estas corresponden a un nivel de narraciones o relatos

sobre experiencias desarrolladas que han “funcionado bien”, más que a la observación directa entre docentes. En este sentido, se enfatiza sobre algunos aspectos críticos como la profundidad que las instancias para compartir experiencias requieren, en tanto niveles de reflexión pedagógica como de adaptación de las prácticas que se presentan, junto con la evaluación en base a evidencia sobre sus resultados:

yo siento que se ha dado esto de dar a conocer cada profesor a veces sus prácticas, pero no tenemos a lo mejor tanto tiempo o como para estar comentándolas... “qué le ha resultado, qué le funciona bien”, pero lo que a mí a lo mejor me funciona bien no quiere decir que al otro profesor también le va a funcionar bien ... cada uno tiene su forma de hacer las clases entonces. (Docente, caso 1)

En este punto se especifica la necesidad no sólo de tiempo, sino de avanzar en términos de una profundidad metodológica que permita desafiar a docentes en forma sistemática y continua, para reflexionar sobre su propia práctica.

Siento yo que ese tipo de prácticas hay que ir profundizándolas (de compartir experiencias), porque al segundo año fue exactamente lo mismo, entonces yo creo que si bien la práctica era buena, había que tener desafíos distintos en cada año. (Docente, caso 2)

En particular, sobre las experiencias que se presentan o comparten en los espacios de colaboración docente se señala que son (en la mayoría de los casos) datos que los equipos directivos identifican en los procesos de acompañamiento a docentes en el aula, y no siempre una iniciativa docente: “los docentes muestran ciertas prácticas que además han sido vistas por el equipo de gestión en el acompañamiento a aula” (Docente, caso 4).

Por otra parte, se evidencia un genuino interés en relevar las instancias informales de diálogos pedagógicos en que docentes cercanos se comentan las experiencias; buscan soluciones a problemáticas comunes en un espacio de confianza entre pares, como lo expresa un docente: “siento que el intercambio de experiencias da mucho más resultado cuando es de manera informal”. (Docente, caso 5)

En la dimensión *aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica* se describen aquellas prácticas relacionadas con espacios de trabajo y aprendizaje colaborativo en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes; relaciones entre pares para el análisis y la reflexión pedagógica. Destaca con un 3.43 de media “existen buenas relaciones entre el equipo docente que refleja compromiso con la mejora” (ítem N°9), con 96,9% distribuido en *De acuerdo* (49,1%) y *Totalmente de acuerdo* (47,8%); seguido del ítem N°15, relacionado con el compromiso de docentes para la aplicación de estrategias que mejoren los aprendizajes (3.41 de media), con un 95,7% distribuido en *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo* (47,8%).

Esta dimensión presenta una media de 3.31, siendo más alta que la Práctica personal compartida, sin embargo, se observan cuatro indicadores que suman más de un 10% entre las percepciones *Desacuerdo* y *Totalmente en desacuerdo* (ítem N°8, N°11, N°16 y N°17). Con una media de 3.16 el ítem más disminuido es el análisis de trabajos de estudiantes desarrollado en forma conjunta entre docentes (ítem 17), que sumando *Totalmente en desacuerdo* (1,19%) y *En desacuerdo* (14,9%) alcanza un total de 16, 8%. En esta misma línea, el ítem N°16 relacionado con el análisis conjunto de información para evaluar las prácticas presenta un 12,4% distribuido en las percepciones: *En desacuerdo* (11,2%) y *Totalmente en desacuerdo* (1,2%).

Tabla 5

Frecuencias y medidas de tendencia central – Dimensión. Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica

Elaboración propia en base a PLCA-R (Olivier *et al.*, 2010), que considera la adaptación al contexto español de Bolívar (2017).

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	De
8. El equipo docente trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	1,2%	9,9%	49,7 %	39,1 %	3,26	0,6870 0
9. Existen buenas relaciones profesionales entre el equipo docente que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	1,2%	1,9%	49,1 %	47,8 %	3,43	0,5998 2
10.El equipo docente trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	1,9%	4,3%	48,4 %	45,3 %	3,37	0,6597 3
11. El personal del centro educativo encuentra oportunidades para	2,5%	8,1%	55,3 %	34,2 %	3,21	0,6929 1

aprender de los demás a través del
diálogo abierto.

12. El equipo docente mantiene entre	2,5%	4,3%	45,3	47,8	3,38	0,6897
sí diálogos respetuosos en los que se			%	%		7
toman en consideración los distintos						
puntos de vista.						

13.El desarrollo profesional docente	0,6%	5,6%	47,2	46,6	3,39	0,6252
se centra en la enseñanza y el			%	%		9
aprendizaje.						

14.El equipo docente aprende y	1,9%	7,5%	50,3	40,4	3,29	0,6859
aplica regularmente nuevos			%	%		3
conocimientos para resolver						
problemas didácticos.						

15.El equipo docente está	1,9%	2,5%	47,8	47,8	3,41	0,6379
comprometido en la aplicación de			%	%		6
estrategias y programas que mejoren						
el aprendizaje.						

16.El equipo docente analiza	1,2%	11,2	48,4	39,1	3,25	0,7007
colaborativamente distintas fuentes		%	%	%		1
de información (evaluaciones,						
trabajos prácticos, carpetas) con el						

fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.

17. El equipo docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	1,9%	14,9	47,8	35,4	3,16	0,7436
	%	%	%			1
Media (Md) dimensión						3.31

Como se puede observar los ítems con medias más altas (Nº9, Nº12, Nº13 y Nº15) tienen relación con el compromiso de docentes en el aprendizaje de estudiantes y las relaciones entre pares. Mientras que con las medias más bajas se observan los ítems Nº11, Nº16 y Nº17 centrados en el aprendizaje conjunto a través del trabajo colaborativo.

En relación a los grupos de discusión de docentes y directivos se observan algunos elementos que dan inicio a procesos de aprendizaje y trabajo colaborativo, relacionados (en concordancia con la dimensión anterior) a relatos de prácticas y en compartir experiencias, pero no se han logrado establecer instancias de revisión de evidencias y toma de decisiones pedagógicas que, *efectivamente*, impacten en los resultados de aprendizaje de estudiantes. En este sentido, se señala que este proceso se encuentra en forma incipiente para compartir y dialogar:

Yo creo que está siendo un espacio súper transformador también porque, por ejemplo, hoy día se están intercambiando instrumentos de evaluación... se conversa sobre cómo debería... yo diría que esto es un poco más rústico, porque está en la etapa de la construcción de conciencia. (Director, caso 1)

Por otra parte, se ha relevado en los casos estudiados la importancia de incorporar a los espacios de reflexión docente a profesionales del Programa de Integración Educativa (PIE) como especialistas que apoyan las decisiones pedagógicas y orientan el quehacer, tanto para estudiantes con dificultades como para el grupo en su conjunto, aporte que es valorado por docentes y directivos:

Recordemos que nosotros también tenemos profesores que son especialistas, digamos, en ciertas áreas de los trastornos de aprendizaje, y nos acompañan frecuentemente como el otro par, digamos, en el aula, y siempre se generan conversaciones in situ, sobre temas específicos de aprendizaje en el aula, y eso nos ha ayudado. (Director, caso 3)

En concordancia con el instrumento cuantitativo se observa una positiva relación entre docentes, que permite compartir experiencias para mejorar el aprendizaje de estudiantes, con una disposición abierta a aprender y mejorar sus prácticas entre pares.

Siempre estamos dispuestos a estar aconsejando; los con más experiencia... siempre estamos llanos a transmitir nuestras experiencias y, obviamente, hay cosas que antiguamente a mí me daban resultados, con los alumnos, y cosas que ya no dan resultado con los alumnos, ¿ya?, porque han ido evolucionando, entonces es como una retroalimentación constante. (Docente, caso 5)

Por otra parte, los espacios para compartir prácticas y el trabajo colaborativo no alcanzan un nivel de profundización que permita el análisis con evidencias (en concordancia con el instrumento cuantitativo) sobre los resultados de aprendizaje sobre proyectos interdisciplinarios que promueven la colaboración docente, quedando como

actividades (elaboración de videos, exposiciones u otros) sin la reflexión pedagógica sobre sus alcances o aportes al desarrollo de estudiantes.

Hemos tenido algunos resultados de los proyectos, bonitos, pero en la ejecución ¿está el aprendizaje?... , pero la transición, el caminar de este proyecto ¿aprendieron los niños? ¿Pudieron entrelazar las asignaturas o terminaron trabajando por separado y salió algo bonito? (Docente, caso 2)

La dimensión *Contexto Covid-19* surge de los diálogos desarrollados en los grupos de discusión implementados en este estudio. Los hallazgos señalan como punto central la necesidad de colaboración entre pares en el contexto de Covid-19, considerando instancias formales e informales.

En primera instancia, se releva el desafío de enfrentar un escenario educativo desconocido, vía remota, que puso en tensión tanto a las capacidades docentes, disciplinares y pedagógicas, como a los equipos directivos. En este escenario la respuesta inmediata fue el apoyo y colaboración al interior de las comunidades.

Se nos vino todo este sistema de hacer clases de esta manera, para lo cual, yo creo que nadie estaba preparado, pero ciertamente había profesores dentro de la comunidad que tenían más herramientas que otros, tenían más preparación, y en eso nos vimos en la necesidad de poder apoyarnos entre nosotros. (Directivo, caso 3)

Asimismo, se releva la fluidez de diálogos informales desarrollados en el contexto Covid-19, que fomentaron el apoyo entre pares, centrados en el uso de herramientas tecnológicas para la docencia (Meet, Zoom, formularios y aplicaciones) que se

convirtieron en instrumentos imprescindibles para el desarrollo de la práctica pedagógica a distancia, la comunicación con las familias y la vinculación con la institución.

Ahora, enfrentados con este tema de las clases remotas, virtuales, hay mucho intercambio entre personas de manera informal... intercambio y colaboración, por ejemplo “enséñame cómo... cómo puedo –digamos- hacer una reunión por Meet”.

(Directora, caso 5)

6.1.6 Discusión de resultados

La mayoría de los estudio de las CPA corresponde a contextos educativos con sistemas robustos en base a la implementación de políticas públicas que potencian dicha organización (Morales Inga & Morales–Tristán, 2020). Por ello, los resultados arrojados en este artículo aportan a la construcción de conocimiento en Latinoamérica, donde se presentan distintas características sociales y culturales.

Los hallazgos presentados dan cuenta de un desarrollo inicial de prácticas de aprendizaje y trabajo colaborativo docente sobre las dimensiones de CPA, que requieren profundización en la reflexión y análisis, junto a la generación de cambios en las formas de pensar y hacer de sus integrantes (Gairín, 2000), todo esto si se espera que, realmente, sean prácticas efectivas.

La dimensión *Práctica personal compartida*, proyecta con claridad las disminuidas posibilidades que presentan los y las docentes para compartir su práctica a través de mecanismos de observación entre pares, tutorías y retroalimentación (con más de un 33% distribuido en *Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo*). Dichos espacios, se espera que sean voluntarios e inspirados en la búsqueda de soluciones conjuntas de mejoras en las prácticas docentes (Hord et al., 2010); en una mixtura de aprendizaje

informal autónomo (que motive a la acción), resguardado con espacios y condiciones desde la dirección de los centros educativos (Gairín & Rodríguez, 2020; Aparicio & Sepúlveda, 2019). En este sentido, los relatos dan cuenta de una base prolífica para su desarrollo, pues docentes, directivos y asistentes de la educación relevan prácticas informales para compartir ideas y experiencias para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, siendo estas instancias fundamentales para el desarrollo profesional docente y las culturas de colaboración (Nias, 1989; Vaillant, 2017).

Este nivel de desarrollo de la Práctica personal compartida, convertida en presentación de relatos o experiencias sin reflexión, vestigio de una *cultura de aislamiento*, precisamente, *aleja* a los maestros de una retroalimentación valiosa que les ayude a hacer juicios más sabios y efectivos (Hargreaves y Fullan, 2014), reduciendo su desarrollo a los reportes de evaluación institucional, si es que los hay.

Por otra parte, en la dimensión *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica* destaca, por el alto nivel de acuerdo, sobre las buenas relaciones que existen al interior de los equipos para el trabajo compartido y la disponibilidad de aprender *con* otros y *de* otros, elemento central de una CPA (Hord, 1997; Hord et al., 2010) para la construcción de climas de confianza entre pares. Sin embargo, se reitera la falta de profundidad de dichos espacios, pues el trabajo con evidencias de resultados de aprendizaje u otras fuentes de información no es transversal en los casos estudiados. En esta dimensión, también se requiere poner en discusión teorías que arrojan las investigaciones en ámbitos específicos (Hord et al., 2010) y la asesoría con expertos que permitan desplegar un conocimiento situado basado en datos, para la mejora continua.

En el contexto de América Latina, Denise Vaillant (2017) analiza las respuestas de directores y directoras en la prueba PISA del año 2015, a preguntas sobre la

periodicidad de acciones que se desarrollan en el centro educativo. La autora problematiza dos ámbitos relacionados con este estudio: a) el uso de evidencias e investigaciones para la mejora de los aprendizajes, donde la mayoría de los encuestados se “sitúa en algunas veces al año”, proyectando una baja reflexión profesional en base a estudios y evidencias; b) El Desarrollo Profesional Docente, punto en el que plantea preguntas en relación con desarrollo de talleres específicos para docentes, donde Chile alcanza un 57% de respuestas positivas, por debajo del promedio de la OCDE (67,8%); resultados que dan cuenta de la distancia que existe entre la reflexión docente (que puede haber en los centros) con las investigaciones recientes en materias educativas, que permitan problematizar y ampliar el campo de comprensión y acción docente.

En el contexto de Covid-19, que implicó en los centros educativos chilenos la implementación de educación a distancia, se potenció el desarrollo de espacios institucionales, formales e informales, para abordar situaciones educativas complejas, creando un tejido social que limitó, al menos momentáneamente, la *cultura individualista*, donde la interacción docente es fragmentada; se trabaja individualmente y los diálogos docentes no responden al aprendizaje de estudiantes (Armengol, 2001), cuestión que pone en evidencia la necesidad del colectivo para resolver problemas profesionales multidimensionales. En este sentido, la colaboración se dará sólo de forma voluntaria, en paridad y con objetivos comunes (Questa-Tortero et al., 2018).

Finalmente, es necesario avanzar y profundizar en culturas colaborativas con una *colegialidad dirigida*, donde se pone énfasis en las metodologías y las condiciones para la generación de confianza al interior de las comunidades (Hargreaves y Fullan, 2014). Asimismo, se necesita potenciar estrategias culturales que permitan enlazar expectativas

y aprendizajes, más que estrategias de gestión de reuniones de grupo (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020).

6.1.7 Conclusiones

La investigación da cuenta de un fuerte nivel de acuerdo en los casos estudiados en la percepción positiva sobre las relaciones entre pares y con estudiantes, que posibilitan el trabajo colaborativo, apreciación que es incrementada en el contexto de Covid-19, donde las escuelas debieron transitar al desarrollo de una educación online, surgiendo con ello, la necesidad de actualización tecnológica y pedagógica, proceso que se desarrolló a través instancias formales e informales de colaboración o apoyo entre docentes, asistentes de la educación y directivos.

Por otra parte, los indicadores en relación a las instancias para compartir los espacios de aula entre pares (Hord et al., 2010; Hord & Hirsch, 2008), señalan que no son una práctica instalada en los centros educativos estudiados, abriendo un amplio desafío, en el que se profundicen y potencien los pasos que se han dado en este camino: la necesidad de colaborar y las buenas relaciones entre pares.

Otro aspecto a relevar es la necesidad de acercar las reflexiones y aprendizajes docentes, en torno a investigaciones en el ámbito educativo, a través de espacios documentados, tanto desde la propia experiencia como a partir de los avances en las disciplinas relacionadas con los problemas que aborda la docencia.

La Ley 20.903 (Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, 2016) supone una serie de condiciones que podrían, eventualmente, colaborar en la organización de recursos y sentidos al respecto, pero no basta con organizar reuniones y espacios, si es que no existe una cultura de colaboración y confianza

genuina (Hargreaves & Fullan, 2018) que nutra el aprendizaje docente, desafío que va más allá de las motivaciones individuales de las y los docentes por aprender.

6.1.8 Referencias bibliográficas

Anderson, G. & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47–69). Ediciones Novedades Educativas.

Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencia de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44 (3), 55–73.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>

Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educacional*. 23, 1–7.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad*. Editorial La Muralla.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata Ediciones.

Bellibas, M.S., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374

<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>

- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bloor, M., Frank, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications Ltd.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol.
- Bolam, R., Stoll, L. & Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill; Open University Press.
- Bolívar, M.R. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug) de la Universidad de Granada.

<https://hera.ugr.es/tesisugr/26479436.pdf>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 6(1).

<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v6n1-bozu-imbernon/0.html>
- Bryk, A.S., Camburn E., & Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), pp. 751-781.

<https://doi.org/10.1177%2F0013161X99355004>

Cheah, Y.H., Chai, C. S., & Toh, Y. (2019). Traversing the context of professional learning communities: development and implementation of Technological Pedagogical Content Knowledge of a primary science teacher. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 147-167.

<https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1504765>

Chile (2016, marzo 4). Ley nº 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>

Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage Publications Ltd.

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications Ltd.

Díaz-Vicario, A., & Gairín, J. (2018). Grupos de Creación y Gestión del Conocimiento en Red en un programa de Perfeccionamiento en Docencia Universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 57(5), 4–20.

<http://dx.doi.org/10.6018/red/57/5>

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S., & Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assement-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23, 347–367.

<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

<https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. & Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.

Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Editorial Síntesis.

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios públicos*, 159, 111–180.

<https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden, *Educación*, 27, pp. 31-85.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>

Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (Coord.). (2020). *Aprendizaje organizativo en informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.

Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M.Tardif (Coord.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Ediciones Narcea.

Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844.

<https://doi.org/10.1590/198053146858>

Gómez-Jarabo, I. & Cabañero, V. (2021). La colaboración entre el profesorado. En J. Gairín y G. Ion (Eds.), *Prácticas Educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. (pp.241-259). Ediciones Narcea.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata Ediciones.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata Ediciones.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hipp, K. & Huffman, J. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities*. Rowman y Littlefield Education.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. & Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin Press.

Hord, S., Roussin, J. & Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Krichesky, G., & Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para la nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>

Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

Louis, K.S. & Kruse, S. (1995a). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Sage Publications Ltd.

Louis, K.S. & Kruse, S. (1995b). Developing professional community in new and restructuring urban schools. En K.S. Louis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools* (pp. 228–250). Corwin Press.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Ediciones Narcea.

Ministerio de Educación. (2015). *Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. [Archivo PDF].

https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

- Ministerio de Educación. (2018). *El Microcentro*. <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Red Mestros de Maestros*. <https://www.rmm.cl/>
- Morales-Inga, S., & Morales-Tristan, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91–112.
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Murillo J. & Martínez-Garrido C. (2012). *Análisis de datos cuantitativo con SPSS en investigación socioeducativa*. UAM Ediciones.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching As Work*. Routledge.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluator and Research Methods*. Sage Publications Ltd.
- Peña, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En M. Peña & A. Ramis (Comp.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Grao Ediciones.

Qian, H., & Walker, A. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals, *Professional Development in Education*, 47(24), 586–598.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>

Questa–Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13-34.

<https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata Ediciones.

San Fabián, J. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa* (3), 6-11.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/94422>

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Editorial Octaedro.

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>

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Anexos

Anexo 1

Dimensiones e ítems PLCA-R

Dimensiones	Ítems
Liderazgo compartido y de apoyo	11
Visión y Valores compartidos	9
Práctica personal compartida	7
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	10
Condiciones de apoyo: Relaciones	5
Condiciones de apoyo: Estructura	10
Total	52

6.2 Artículo 2. Estudio de las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile

Marcela Peña Ruz⁷

Carme Armengol Asparó⁸

6.2.1 Resumen

El presente artículo analiza las percepciones que docentes, directivos y asistentes de la educación tienen sobre las dimensiones que se consideran para conformar una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) con el fin de identificar diferencias entre distintos contextos educativos. La metodología de investigación corresponde a un estudio mixto concurrente (Creswell, 2009) con estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 1998) en tres centros educativos chilenos. Al considerar los resultados obtenidos del cuestionario PLCA-R, junto con los grupos de discusión, se observa que las percepciones de los tres casos coinciden al evaluar positivamente aquellas dimensiones vinculadas al desarrollo de la misión y los valores compartidos, así como las relaciones al interior de las comunidades y el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, la práctica personal compartida y las condiciones y recursos para el desarrollo de CPA, aún son un desafío para equipos directivos y sostenedores.

Palabras claves

Colaboración docente; aprendizaje organizativo; comunidades profesionales de aprendizaje; aprendizaje cooperativo; desarrollo profesional.

⁷ Universidad de Chile, Chile.

⁸ Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Study of the dimensions of professional learning communities in Chile

Abstract

This article analyses the perceptions that teachers, managers and educational assistants have about the dimensions that are considered to make up a Professional Learning Community (PLC) in order to identify differences between different educational contexts. The research methodology corresponds to a concurrent mixed study (Creswell, 2009) with a multiple case study strategy (Stake, 1998) in three Chilean schools. When considering the results obtained from the PLCA-R questionnaire, together with the focus groups, it is observed that the perceptions of the three cases coincide in positively evaluating those dimensions linked to the development of the mission and shared values, as well as the relationships within the communities and collaborative learning. However, shared personal practice and the conditions and resources for the development of CPA are still a challenge for management teams and funders.

Key word: Collaborative teaching; organizational learning; professional learning communities; cooperative learning; professional development.

Estudo das dimensões das comunidades de aprendizagem profissional no chile

Sumário

Este artigo analisa as percepções que professores, gerentes e assistentes educacionais têm sobre as dimensões que são consideradas como constituindo uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CLP), a fim de identificar diferenças entre diferentes contextos educacionais. A metodologia de pesquisa corresponde a um estudo misto simultâneo (Creswell, 2009) com uma estratégia de estudo de casos múltiplos (Stake,

1998) em três escolas chilenas. Ao considerar os resultados obtidos a partir do questionário PLCA-R, juntamente com os grupos focais, observa-se que as percepções dos três casos coincidem na avaliação positiva daquelas dimensões ligadas ao desenvolvimento da missão e dos valores compartilhados, bem como das relações dentro das comunidades e do aprendizado colaborativo. Entretanto, a prática pessoal compartilhada e as condições e recursos para o desenvolvimento do CPA ainda são um desafio para as equipes de gestão e financiadores.

Palavras-chave

Ensino colaborativo; aprendizagem organizacional; comunidades de aprendizagem profissional; aprendizagem cooperativa; desenvolvimento profissional

6.2.2 Introducción

El ejercicio de la profesión docente ha sido visto históricamente desde un paradigma individualista (Bozu e Inbernón, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014), donde los docentes cierran las puertas de sus aulas para -en algunos casos- evadirse de los problemas que surgen en los contextos donde ejercen su profesión (López-Hernández, 2019). Distintos autores identifican que los docentes aprenden y se desarrollan a través de experiencias colaborativas (Marcelo y Vaillant, 2018), por tanto, se requiere cambiar la forma de pensar el desarrollo profesional docente para caminar hacia prácticas colaborativas, modificando de este modo las relaciones e interacciones verticales por aquellas instancias horizontales que aporta el trabajo colaborativo (Gairín y Rodríguez, 2020). En este sentido, es necesario fomentar una cultura colaborativa, que promueva tanto el intercambio profesional como también relaciones positivas, donde el aprendizaje sea compartido (Armengol, 2001).

Una comprensión colaborativa del desarrollo profesional docente requiere un cambio de prácticas al interior de las comunidades educativas. De este modo, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) presentan una posibilidad de organizar un centro educativo, cuyo propósito sea potenciar el desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes mediante la colaboración (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Bolam *et al.*, 2007; Hord y Hirsh, 2008).

En la última década, las políticas educativas para el sector público en Chile han propuesto una mirada hacia el desarrollo profesional docente de carácter situado, colaborativo e indagativo, en el que se promueve el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y disciplinarias de los y las docentes. Todo ello es de responsabilidad de sostenedores y equipos de liderazgo escolar, siendo una tarea clave de líderes escolares, según la Ley 20.903 (Chile, 2016).

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y Sostenedores (Chile, 2014), como también el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Chile, 2015), son documentos orientativos para la autoevaluación institucional de directivos y sostenedores que instalan en sus prácticas y dimensiones el desarrollo de espacios colaborativos y de altas expectativas para el aprendizaje docente, promoviendo un desarrollo de capacidades de carácter contextualizado y orientado a la formación de CPA. Sin embargo, la categorización de centros educativos se basa principalmente en los resultados de pruebas estandarizadas que miden limitadamente los aprendizajes de estudiantes a través de pruebas SIMCE⁹, bajo la lógica de *accountability* o rendición de cuentas, modelo que no aporta precisamente aporta al desarrollo profesional docente (Rojas y Carrasco, 2021).

⁹ SIMCE corresponde al sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje, el cual aplica una prueba estandarizada que mide los aprendizajes en distintos niveles educativos contemplando las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Inglés, Historia Geografía y Ciencias sociales.

El desafío de los centros educativos y principalmente de los equipos de liderazgo es proveer espacios de diálogo e intercambio de experiencias docentes, para así de forma colaborativa generar conocimiento situado y social (Aparicio y Sepúlveda, 2019). Si bien, algunas investigaciones dan cuenta de un avance en proyectar CPA en Chile, esto es aún reciente y en general están centradas en conformar: redes de directivos (Mellado *et al.*, 2020); procesos formativos (Donoso, 2019; Marcelo y Vaillant, 2018); CPA de educadoras de párvulo con un carácter territorial (Guerra *et al.*, 2020); Microcentros de educación rural (Chile, 2018); Red de Maestros de Maestros (Chile, 2002), por lo que el estudio de las escuelas conformadas como CPA no ha sido abordado en profundidad.

Las dimensiones que articulan una CPA comprenden áreas educativas como el liderazgo, los recursos educativos, el aprendizaje colaborativo y la desprivatización de la práctica docente (DuFour *et al.*, 2021; Hord *et al.*, 2010; Krichesky y Murillo, 2011). En este contexto, esta investigación profundiza sobre las percepciones que tienen los y las docentes, asistentes de la educación y directivos sobre las dimensiones que componen una CPA considerando tres contextos educativos chilenos.

- **Comunidades Profesionales de Aprendizaje**

Las CPA han sido investigadas por diversos autores que han corroborado su efectividad, tanto en el incremento de los resultados de aprendizaje de estudiantes como en el desarrollo profesional docente (Bellibas *et al.*, 2017; Bolam *et al.*, 2005, 2007; Cheah *et al.*, 2019; DuFour *et al.*, 2021; Haiyan y Walker, 2020; Hord, 1997; Hord y Hirsh, 2008). A pesar de la diversidad de enfoques, existe acuerdo en que su foco se centra en el aprendizaje de estudiantes y docentes, el trabajo colaborativo entre pares para el aprendizaje e intercambio de experiencias, junto con la generación situada de

conocimiento, proyectando su trabajo en la innovación para la transformación pedagógica (Galaz, 2018). En este contexto, la investigación sobre la práctica se convierte en un elemento central (Peña, 2019; Vaillant, 2017).

Una CPA como una estrategia de desarrollo organizacional requiere *reculturar* la escuela (Bolívar, 2019) desde la colaboración genuina entre pares, junto con prácticas de liderazgo formal que contribuyan a su formación y desarrollo (Vaillant, 2017). En lo esencial, comprende el desarrollo de una visión y valores compartidos; el foco en el aprendizaje de docentes y estudiantes; la reflexión y el diálogo; la desprivatización de la práctica de aula a través de trabajo colaborativo (Qian y Walker, 2020).

En los estudios de CPA se proyecta su comprensión a través de distintas dimensiones articuladas entre sí, que organizan el quehacer de un centro educativo en su conjunto:

a) Liderazgo compartido y de apoyo. El rol del director/a en una CPA es clave, ya que a través de su trabajo propone una dinámica donde la comunidad en su conjunto aprende, problematiza e indaga con el fin de mejorar los aprendizajes de estudiantes, sin hacer prevalecer su autoridad (Hord *et al.*, 2010). En esta misma línea, proyecta la generación de nuevos liderazgos (Bolam *et al.*, 2005) propiciando espacios de participación activa en la toma de decisiones, a la vez que comparte información relevante (Hipp y Huffman, 2010), cuestiones que promueven un liderazgo distribuido que reparte el poder y estimula la interacción social (Busch *et al.*, 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Spillane, 2006).

b) Visión y Valores compartidos. Esta dimensión permite proyectar a través del aprendizaje y la colaboración, la construcción de una perspectiva común que

problematic las creencias predominantes (Hord *et al.*, 2010) con foco en el aprendizaje de estudiantes. Esto requiere de acuerdos sobre la visión de la enseñanza –qué y cómo aprenden los estudiantes– entre otros elementos centrales de carácter pedagógico (Krichesky, 2013). Todo esto en una cultura de altas expectativas educativas (Hipp y Huffman, 2010).

En el contexto de una visión compartida existen ideas centrales a considerar en una CPA: instalar una misión colectiva que proyecte la responsabilidad conjunta, acompañada de una visión ajustada a la realidad, atractiva y de diálogo colectivo, complementada con valores y metas afines que permitan el tránsito desde un trabajo individual hacia uno colectivo (Dufour *et al.*, 2021).

c) Práctica personal compartida. Esta dimensión implica –en lo central– hacer pública y colectiva la práctica docente (Bryk *et al.*, 1999) generando instancias para compartir el aula entre pares, ampliando la experiencia de generar conocimiento *in situ*. Los docentes, por lo general, se estimulan mutuamente a ser observados y observadores, en la búsqueda de respuestas situadas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hord *et al.*, 2010). No obstante, para el desarrollo de estas prácticas se requiere de una cultura de colaboración fuerte (Hord y Hirsh, 2008), donde se evidencie la voluntad de aprender y colaborar de forma activa (Armengol, 2001).

d) Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica. Esta dimensión da cuenta de espacios de reflexión desarrollados por los docentes en base al aprendizajes de estudiantes, donde el foco es, precisamente, que los hallazgos se apliquen directamente en la docencia (Hord *et al.*, 2010). Su desarrollo requiere de una vinculación entre la teoría y la práctica analizando investigaciones en ámbitos específicos (Hipp y Huffman,

2010), que permeten ampliar la perspectiva e indagar sobre problemàtiques concretes mitjançant un diàleg reflexiu (Louis y Kruse, 1995).

e) Condicions de suport: Relacions. El aprenentatge entre parells es genera a partir de diàlegs oberts, que es instal·len mitjançant relacions de respecte i valoració dels aportes individuals, generant interaccions basades en la confiança (Hord *et al.*, 2010). En aquest sentit, es espera que aquestes relacions traspassin les interaccions pedagògiques amb estudiants i amb ells mateixos (Bolam *et al.*, 2005), establint relacions de cura al interior de la comunitat (Hipp y Huffman, 2010).

f) Condicions de suport: Estructura. Aquesta dimensió té en compte processos de base que favoreixen les relacions fluides entre els estaments de la comunitat, considerant horaris d'encontre, mecanismes de comunicació i recursos materials que ofereixin accés al coneixement especialitzat (Hipp y Huffman, 2010; Hord *et al.*, 2010).

A modo de síntesis las dimensiones de CPA se pueden visualizar en el siguiente diagrama:

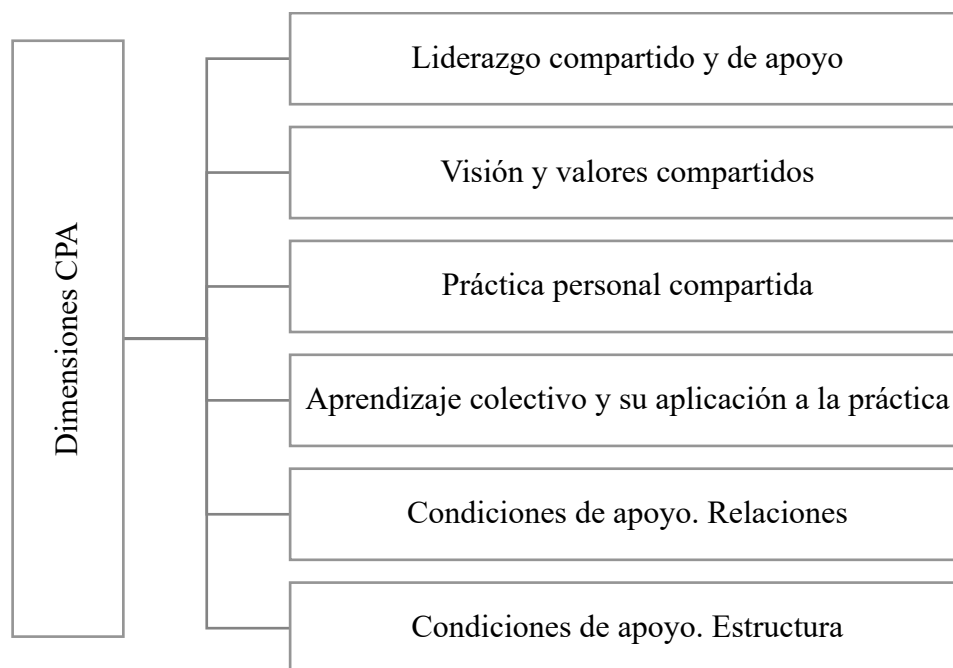


Figura 1

Dimensiones CPA

Elaboración propia de las autoras (2022) en base a Hord *et al.*, 2010 y Hipp y Huffman, 2010.

Todas estas dimensiones deben focalizar su desarrollo en el aprendizaje de estudiantes a partir de procedimientos, prácticas y políticas basadas en este propósito, considerando que se trata de un ciclo, donde para el más alto nivel de aprendizaje de estudiantes, los docentes deben prepararse en el contexto de una cultura de responsabilidad colectiva (Dufour *et al.*, 2021).

Hoy para Hargreaves y O'Connor (2020) las CPA se encuentran en una tercera generación centrada en la investigación colaborativa con foco en procesos metodológicos de investigación–acción y la generación de conocimiento situado. En este sentido, Gairín y Rodríguez (2020) señalan que, tanto el aprendizaje como la mejora escolar, no se darán sólo por la articulación de espacios de colaboración docente, sino que se requiere de

metodologías pertinentes para la reflexión profesional. Por tanto, no basta con la instalación de reuniones para la colaboración, pues también se necesita de una serie de elementos que profundizan las posibilidades de aprendizaje de dichos espacios.

6.2.3 Método

Esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes, asistentes de la educación y directivos sobre el desarrollo de CPA en distintos contextos educativos chilenos con el fin de identificar semejanzas y diferencias entre ellos. La metodología implementada corresponde a un enfoque mixto con una estrategia anidada concurrente, recolectando datos tanto cualitativos como cuantitativos en forma simultánea (Creswell, 2009). De este modo, la complementariedad de una metodología mixta disminuye las limitaciones potenciales de los dos enfoques implementados en forma separada (Hernández *et al.*, 2014).

En este estudio se utilizó la estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 1998). Los centros educativos analizados corresponden a casos típicos (Patton, 2002) del contexto chileno en base a tres consideraciones comunes:

1. Directivos que valoran en trabajo colaborativo docente como una estrategia de desarrollo profesional.
2. Desarrollo de experiencia de trabajo colaborativo en modalidad CPA en distintos niveles con más de un año de experiencia.
3. Centros educativos que imparten los niveles de enseñanza básica y educación parvularia.

Tabla 1

Características de casos de estudio

	Región	Sostenedor	Matrícula	Nº de docentes	Género director/a	Prácticas de colaboración
Caso 1	Metropolitana	Municipal	416	30	Masculina	CPA municipales y trabajo por departamento
Caso 2	Metropolitana	Servicio Local de Educación Pública (SLEP)	589	45	Femenina	Equipos de aula, trabajo interdisciplinario
Caso 3	Valparaíso	Particular Subvencionado	484	34	Masculina	CPA por disciplina

En relación a las diferencias entre casos se consideraron dos variables.

1) Sostenedor, perteneciente a tres ámbitos: a) Municipal, a cargo de la organización administrativa local con financiamiento público; b) SLEP, que comprende la administración de centros educativos de un conjunto territorial de municipios con recursos públicos; c) Particular Subvencionado, dependiente de una fundación sin fines de lucro que recibe aportes públicos y de las familias.

Cabe señalar que en Chile la Nueva Educación Pública, Ley 21.040 (Chile, 2017), contempla la creación de 70 SLEP, organismos que de forma paulatina reemplazarán a municipalidades y corporaciones municipales que han estado a cargo de gestionar los

centros educativos. A la fecha se han implementado 12 SLEP en distintos territorios de Chile. Se proyecta que en el año 2027 finalice el despliegue total de esta política.

2) Género del rol de director del centro educativo, siendo en el caso 1 y 3 masculino, mientras que el caso 2 femenino.

Se aplicó el cuestionario PLCA-R (Olivier *et al.*, 2010)¹⁰ en su versión en español, que mide las percepciones de los actores educativos sobre los atributos críticos de una CPA, siendo una herramienta diagnóstica de las dimensiones que constituyen una CPA (Domingo-Segovia *et al.* 2020). El instrumento está compuesto por 6 dimensiones con 52 afirmaciones en escala Likert de cuatro niveles de acuerdo: i) *Totalmente en desacuerdo*; ii) *En desacuerdo*; iii) *De acuerdo*; iv) *Totalmente de acuerdo*. Para su aplicación en el contexto chileno se desarrolló un proceso de validación por cuatro jueces en base a los criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia de ítems (Escobar y Cuervo, 2008).

Tabla 2

Ítems por dimensiones PLCA-R

Dimensiones	Nº de ítems
Liderazgo compartido y de apoyo	11
Visión y Valores compartidos	9
Práctica personal compartida	7
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	10
Condiciones de apoyo: Relaciones	5
Condiciones de apoyo: Estructura	10
Total	52

¹⁰ Este estudio cuenta con la autorización de la Doctora Dianne Olivier para la aplicación del cuestionario PLCA-R en su versión en español.

Para este estudio se implementaron 2 grupos de discusión (Barbour, 2013) por centro educativo, heterogéneos (Bisquerra, 2016) y con roles comunes (Bloor *et al.*, 2001), que tuvieron como objetivo profundizar en las percepciones de docentes y directivos sobre las dimensiones que constituye una CPA, identificando a su vez avances y obstáculos en cada ámbito. El primero, centrado en equipos directivos (Director, Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, Inspector general, Encargado de Convivencia; el segundo, compuesto por docentes y asistentes de la educación. Asimismo, la muestra consideró diversidad de género, ciclo de enseñanza y disciplina. En la Tabla 3, se observa la composición de los grupos de discusión implementados.

Tabla 3

Conformación de grupos de discusión

Grupo	Rol	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Directivo	Director	1	1	1
	Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica	1	1	1
	Encargados de Convivencia Escolar	1	1	1
	Inspector General	1	1	1
	Encargado de pastoral	-	-	1
	Docente de apoyo a Jefe Unidad Técnico-Pedagógica	-	1	-

Docente	Docente de enseñanza básica (1º ciclo)	2	3	3
	Docente de enseñanza básica (2º ciclo)	3	3	3
	Educadoras de párvulo	1	-	-
	Profesionales de Programa de integración	2	2	2
	Docente enseñanza media Científico Humanista	-	-	-
	Docente enseñanza media Técnico Profesional	-	-	-
	Total de participantes	12	13	13

El análisis de datos del componente cuantitativo se abordó a través de estadísticas descriptivas con SPSS por cada dimensión, obteniendo las medidas de tendencia central (Murillo y Martínez, 2012). Por otra parte, el análisis de los grupos de discusión se desarrolló a través de un análisis de contenido por dimensiones a partir de un marco de codificación previo (Barbour, 2013) como se aprecia en la Tabla 4.

Tabla 4

Dimensiones de análisis

Dimensiones	Descripción
-------------	-------------

1.Liderazgo compartido y de apoyo	Prácticas que propician la distribución del liderazgo y de las responsabilidades a través de mecanismos de participación.
2.Visión y valores compartidos	Prácticas que proyectan la generación de un ideario común en relación al aprendizaje de los y las estudiantes, y de la educación en su conjunto.
3. Práctica personal compartida	Instancias formales donde docentes y otros profesionales comparten prácticas pedagógicas a través de la retroalimentación entre pares y el trabajo pedagógico conjunto.
4.Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	Instancias de aprendizaje y desarrollo del personal docente a través de la colaboración entre profesionales y en base a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes.
5.Condiciones de apoyo: Relaciones	Prácticas que aseguran relaciones de confianza, respeto y valoración de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
6.Condiciones de apoyo: Estructura	Prácticas institucionales que aseguran la comunicación entre los actores educativos; la disponibilidad y coordinación del tiempo para el trabajo colaborativo; así como los materiales especializados para el trabajo docente.

6.2.4 Resultados

La consistencia y confiabilidad del cuestionario PLCA-R en su validación al contexto chileno fue desarrollada a través de un análisis de coeficiente *Alfa de Cronbach*. A continuación, se presentan los resultados de este instrumento en su versión original, en idioma español y validado a la realidad escolar chilena.

Tabla 5

Comparación de relatividad de resultados en dimensiones PLCA-R

Dimensión	Alfa de Cronbach		
	Validación contexto chileno	Versión original	Versión español
Liderazgo compartido y de apoyo	0.949	0.94	0.937
Visión y valores compartidos	0.942	0.92	0.919
Práctica personal compartida	0,908	0.81	0.926
Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica	0,937	0.91	0.932
Condiciones de apoyo. Relaciones	0.889	0.82	0.828
Condiciones de apoyo. Estructura	0.904	0.88	0.785

Elaboración propia de las autoras (2022) en base a Domingo-Segovia *et al.* (2020).

Los resultados de la investigación se presentan en base a los casos de estudio, analizando tanto los hallazgos del componente cuantitativo como cualitativo.

Caso 1. Escuela Municipal

La muestra de este caso corresponde a 29 participantes, donde el 79,3% se identifica con el género femenino, mientras que un 17,2% con el género masculino, y un 3,4% no binario. En relación a su función: un 79,3% corresponde a docentes, un 10,3% a directivos y un 10,3% a asistentes de la educación.

La media de las dimensiones corresponde a 3,01 siendo la dimensión *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica* la mejor evaluada con un 3,2 de media, donde un

89% se ubica entre las percepciones *Totalmente de acuerdo* (32,1%) y *De acuerdo* (56,9%) con sólo un 11% que se encuentra *En desacuerdo* y *Totalmente en Desacuerdo*. Esta dimensión da cuenta de instancias que permiten la reflexión entre pares, si se consideran los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Asimismo, a esta dimensión le siguen *Condiciones de apoyo. Relaciones* (media 3,19), junto a *Visión y valores compartidos* (media 3,13), lo que da cuenta de una base relacional y de sentido que permite un clima de trabajo colaborativo.

Por otra parte, la media más baja corresponde a la dimensión *Práctica personal compartida* (2,72), donde el 37,4% está distribuido entre los niveles *En desacuerdo* o *Totalmente en desacuerdo*, con respecto a las oportunidades que el centro educativo genera para el desarrollo de prácticas que permiten el intercambio entre pares a través de la observación y retroalimentación.

En esta misma línea la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo* presenta una media de 2,89, con un 26,6% de percepciones distribuidas en los niveles *Totalmente en desacuerdo* (22,9%) y *En desacuerdo* (3,8%), en relación al desarrollo de prácticas que propician la distribución del liderazgo y la participación efectiva de docentes.

Tabla 6

Resumen de resultados PLCA-R. Caso 1. Escuela Municipal

Dimensiones	Muy desacuerdo	en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Media
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	3,8%		22,9%	53,6%	19,7%	2,89

Visión y valores compartidos	0,8%	12,6%	59,0%	27,6%	3,13
Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica	1,0%	10,0%	56,9%	32,1%	3,2
Práctica personal compartida	5,9%	31,5%	46,8%	15,8%	2,72
Condiciones de apoyo. Relaciones	0,0%	13,8%	53,8%	32,4%	3,19
Condiciones de apoyo. Estructura	0,7%	24,8%	54,8%	19,7%	2,93
	2,1%	19,3%	54,5%	24,1%	3.01

Elaboración propia de las autoras (2022).

A partir de los grupos de discusión se advierte por parte de docentes dos elementos centrales a modo de obstáculos para los espacios de colaboración, el primero vinculado a los tiempos destinados al trabajo entre pares, haciendo referencia a la gran carga de trabajo docente que no permite profundizar en los temas pedagógicos, centrando el foco en análisis de convivencia escolar. Por otra parte, docentes relevan la necesidad de planificar y hacer seguimiento a las prácticas de colaboración ya desarrolladas, reconociendo sus avances: “yo siento que no hemos tenido bien un seguimiento, de si nos ha beneficiado o no, o sea qué tan productivo está siendo ese espacio de trabajo” (Docente).

En el equipo directivo emerge como un factor de obstáculo la resistencia de docentes al cambio, en tanto metodologías y tecnología educativas como de la comprensión de sellos educativos, que implican un cambio de paradigma en la práctica. Este último punto se distancia de los resultados del cuestionario, pues la dimensión *Visión*

y valores compartidos obtiene uno de los más altos resultados (media de 3,13), pero desafía al desarrollo de cambios más allá de los discursos, introduciendo transformaciones en la práctica docente: “tiene que ver con un cambio de paradigma entonces es como bien complejo el ir cambiando esta forma de pensar, también, de algunos docentes” (Directivo), esto requiere de la creación de un lenguaje común en base a sentidos compartidos, y de evidenciar el traspaso de la misión educativa a la práctica, lo que supone un reto al liderazgo y la comunidad en su conjunto (DuFour *et al*, 2021).

Los hallazgos en este caso dan cuenta de una positiva percepción sobre los espacios de aprendizaje entre pares, así como las relaciones entre docentes que permiten la colaboración, esto también se explica según docentes por las instancias que emergieron a partir de la pandemia, que motivo la colaboración como una necesidad compartida, potenciando el trabajo ya realizado por departamento disciplinar, los diálogos informales y la articulación de proyectos interdisciplinarios.

Caso 2. Escuela Servicio Local de Educación Pública

La muestra corresponde a 38 participantes, donde el 81,6% se identifica con el género femenino; el 13,2% con el género masculino; el 2,6% con no binario y 2,6% no contesta. En relación a su rol dentro de la escuela el 86,8% corresponde a docentes y el 13,2% a asistentes de la educación.

La media de todas las dimensiones es de 3,15. El más alto resultado lo obtiene la dimensión *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica* (3,35 de media) con un 93,4% de percepciones positivas distribuidas entre *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*.

Seguida de *Condiciones de apoyo. Relaciones* (media 3,33), junto con *Visión y valores compartidos* (media de 3,29).

La media más baja la alcanza la dimensión *Condiciones de apoyo. Estructura* (2,73), donde el 37,9% estar *En desacuerdo* o *Totalmente en desacuerdo* con respecto a las condiciones materiales que se requieren para el trabajo colaborativo (horarios, materiales, entre otros). Seguida de *Práctica personal compartida*, con una media de 3.02, que si bien es una percepción sobre 3, revela la necesidad de profundizar en espacios de observación entre pares, que permitan la retroalimentación docente.

Tabla 7

Resumen de resultados PLCA-R. Caso 2. Servicio Local de Educación. Pública

Dimensiones	Muy en En De Muy de Media desacuerdo desacuerdo acuerdo acuerdo
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	0,7% 14,6% 50,2% 34,4% 3,18
Visión y valores compartidos	2,6% 6,4% 50,3% 40,6% 3,29
Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica	2,6% 3,9% 49,5% 43,9% 3,35
Práctica personal compartida	2,3% 17,3% 56,4% 24,1% 3,02
Condiciones de apoyo. Relaciones	2,1% 7,4% 45,8% 44,7% 3,33
Condiciones de apoyo. Estructura	8,2% 29,7% 42,6% 19,5% 2,73
	3,2% 13,7% 49,0% 34,1% 3,15

Elaboración propia de las autoras (2022).

En los grupos de discusión docente se revelan como obstáculos al desarrollo de la colaboración, la falta de comprensión de la necesidad de una vinculación *voluntaria y con sentido* para quienes participan. El profesorado valora los espacios que ya están institucionalizados, sin embargo identifican el reto de avanzar a una cultura de aprendizaje entre pares a partir de las motivaciones y necesidades del profesorado en forma singular y colectiva, reflexiones que concuerdan con los resultados del cuestionario y proponen un desafío más profundo a líderes escolares en tanto metodologías apropiadas y especializadas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2020). “Distinto sería de que alguna manera se abriera la posibilidad de que a mí me dijeran ¿en qué clase te gustaría participar? O ¿Qué clase o a qué profesor te gustaría observar y cuáles son tus razones?”.
(Docente)

Desde la perspectiva de directivos se releva como dificultad la cultura individualista del profesorado (en general), que tensionada por las normativas curriculares, así como las políticas internas del centro que se instalan desde el sistema educativo de *accountability*, limitan el desarrollo instancias de colaboración, utilizando una parte importante del tiempo disponible en tareas administrativas de solicitud externa a la escuela.

Yo creo que definitivamente es el tiempo, porque como mencionaban antes, como mencionó también la directora, los consejos se nos hacen cortos, nos piden cosas cuando... quizás no se alinean bien con lo que realmente necesitamos, entonces hay un tema muy burocrático. (Directivo)

En este sentido, el estudio de Rojas y Carrasco (2021) sobre las implicancias del sistema de *accountability* en centros educativos chilenos, señala que no hay evidencia de una mejora en las prácticas de apoyo pedagógico docente bajo este modelo. Cabe

mencionar que de los tres casos es el único donde se expresa desde directivos el exceso de burocratización del trabajo tanto docente como directivo.

Los resultados de este caso presentan, en concordancia con el caso 1 una positiva percepción sobre el *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica*, junto con *Condiciones de apoyo. Relaciones*, sin embargo se puede observar una problematización en los grupos de discusión sobre los niveles de profundidad e implicancias de la colaboración y el desarrollo profesional docente, como un desafío institucional. Tanto directivos como docentes coinciden en la falta de recursos que permita una implementación de espacios de aprendizaje entre pares, responsabilidades que directivos posicionan fuera de la escuela.

Caso 3. Escuela Particular Subvencionada

La muestra corresponde a 42 miembros de la comunidad educativa, donde el 85,7% se identifica con el género femenino, el 11,9% con el género masculino, mientras que el 2,4% como no binario. Respecto a sus funciones: el 73,8% corresponde a docentes, el 19% a asistentes de la educación y el 7,1% al equipo directivo.

La media de las dimensiones es de 3,07. El resultado más alto lo alcanza dimensión *Condiciones de apoyo. Relaciones* (media 3,27), donde el 87,6% se distribuye entre los niveles *Totalmente de acuerdo* (46,7%) y *De acuerdo* (41%). Le sigue la dimensión *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica* (media de 3,25), con un 87,0% de aprobación (*Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*).

Por otra parte la media más baja la obtiene la dimensión *Condiciones de apoyo. Estructura* (2,89), donde un 27,4% está en *Desacuerdo* o *Totalmente en desacuerdo*, con respecto a las condiciones materiales que se requieren para el trabajo colaborativo

(horarios, materiales, entre otros), cuestión que coincide con el caso 2 de este estudio. Seguida de *Práctica personal compartida* (2,91), cuestión que es similar en los tres casos.

Tabla 8

Resumen de resultados PLCA-R. Caso 3. Escuela Particular Subvencionada

Dimensiones	Muy desacuerdo	en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Media
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	6,7%		17,7%	50,4%	25,1%	2,94
Visión y valores compartidos	3,7%		9,3%	52,4%	34,7%	3,18
Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica	3,3%		9,3%	46,2%	41,2%	3,25
Práctica personal compartida	4,8%		24,1%	46,3%	24,8%	2,91
Condiciones de apoyo. Relaciones	1,9%		10,5%	46,7%	41,0%	3,27
Condiciones de apoyo. Estructura	8,6%		18,8%	48,1%	24,5%	2,89
	5,2%		15,0%	48,6%	31,2%	3.07

Elaboración propia de las autoras (2022).

En los grupos de discusión de docentes se profundizó sobre la falta de condiciones para el desarrollo del trabajo colaborativo entre pares, aludiendo a una alta sobrecarga laboral en temas administrativos: “obviamente se suma todo lo que ustedes dicen del cansancio de los profesores, las exigencias administrativas que tienen por medio, el exceso de reuniones que tenemos copada toda la agenda” (Docente, caso 3). Lo anterior,

tanto con relación a los profesores como a los profesionales del Programa de Integración Escolar. Esta comprensión es ratificada por el equipo directivo, donde se pone énfasis en la complejidad de compatibilizar los horarios de trabajo conjunto en la modalidad presencial.

Asimismo, desde la perspectiva docente se observa una planificación inadecuada de los espacios de formación externa, cuestión que complejiza su implementación en las aulas:

Nos dicen “tienen que venir en enero” y ya nadie quiere venir en enero, porque estamos mal, o sea estamos en un año totalmente cansados y que te digan “tienen que ir en enero” y te dan una capacitación que para ti a lo mejor no es importante y no es creativo. (Docente, caso 3)

Por otra parte, en ambos grupos de discusión se da importancia a las relaciones que se generan al interior de la comunidad, debido a que potencia el tejido social para colaborar desde una mirada personal y profesional, lo que hace de la vinculación de las personas un sello institucional:

Acoger, que es como uno de los valores principales, que significa recibir, que significa también estar ahí, presente, mantener la preocupación por el otro, que creo que ahí es sumamente importante cómo nosotros nos importa la realidad que vive el otro, el que está frente a mí y al que recibimos dentro de nuestra institución. (Directivo, caso 3)

En particular en los grupos de discusión directiva se instala como obstáculo la experiencia previa que docentes tienen en el desarrollo del trabajo colaborativo, lo que genera una dificultad al ingresar al centro educativo, que reconocen, tienen una cultura de colaboración instalada a partir de distintas estructuras como el trabajo con el Programa

de Integración Educativa, CPA, departamentos, entre otras, lo que implica un proceso de adaptación de los nuevos docentes.

Creo que hay un par de profes pero generalmente le pasa de todos los profes que llegan, cuando llegan no es que haya resistencia sino que no saben trabajar colaborativamente y no pueden, y les cuesta hasta que ya finalmente se suman (Directivo)

Asimismo, destacan que el tiempo es un factor importante, que si bien en el contexto de pandemia se han integrado más horas laborales al trabajo colaborativo, que han aportado al fortalecimiento de las relaciones y aprendizaje docente, el desafío se instala una vez retomando las actividades completamente presenciales.

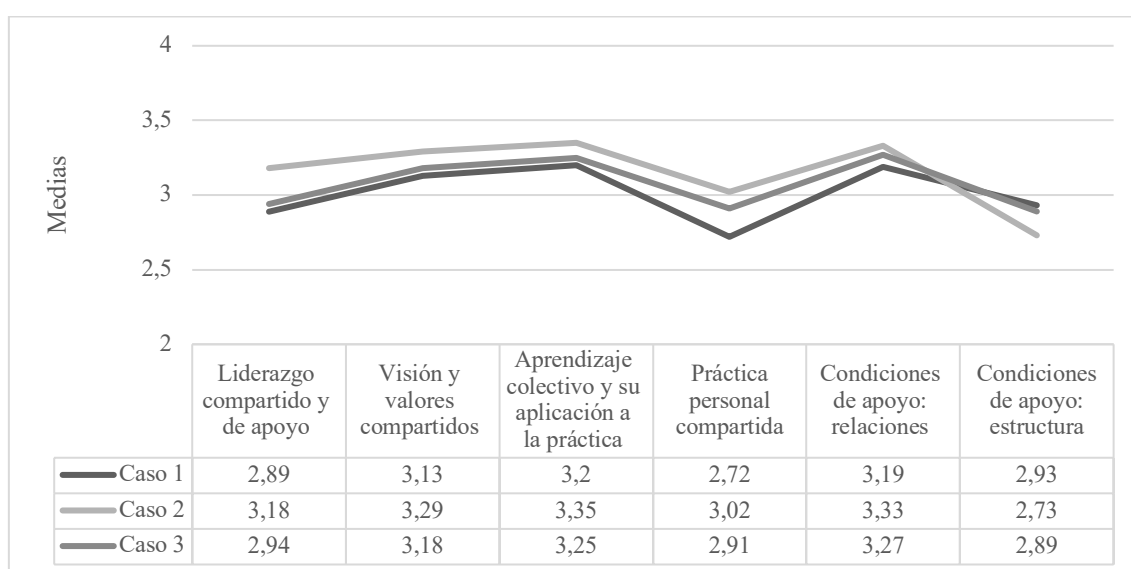
Semejanzas y Diferencias entre los Casos

Como se podrá observar en el Gráfico 1, el caso 2 en todas sus dimensiones se encuentra por sobre los demás casos, a excepción de la dimensión *Condiciones de apoyo. Estructura*, cuya media (2,73) es la más baja de todos los casos estudiados. Si bien, el caso 1 tiene una leve ventaja en este ítem, es en general el caso con las medias más bajas de todo el estudio. Cabe señalar, que los tres centros educativos tienen una trayectoria similar en todas las dimensiones, a excepción de aquella dimensión que comprende las prácticas relacionadas con estructura de horarios, recursos materiales y mecanismos de comunicación. Destaca además, la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo* que en el caso 2 presenta una leve distancia positiva sobre los demás casos.

Gráfico 1

Dimensiones CPA. Medias obtenidas por dimensión en los distintos casos de estudio

Elaboración propia de las autoras (2022).



Finalmente, en los grupos de discusión surge como un elemento a considerar en los hallazgos el contexto en que se desarrolla la investigación. Cabe señalar que los centros educativos en Chile durante el año escolar 2020 y el primer semestre del año 2021 desarrollaron actividades educativas y de gestión, principalmente, por vía remota.

En este ámbito, los tres casos estudiados coinciden en que el contexto de confinamiento potenció el trabajo colaborativo al menos desde dos perspectivas. La primera de ellas, dice relación con la necesidad de afrontar de forma conjunta una compleja situación educativa, que implicaba además el uso de tecnologías, siendo una oportunidad para colaborar de manera intergeneracional.

La segunda perspectiva hace referencia a la modalidad remota, cuestión que implicó no solo generar aprendizajes integrando las asignaturas, sino también *liberar*

tiempos de los horarios docentes para organizar el trabajo colaborativo entre pares, con el fin de compartir experiencias y soluciones educativas conjuntas.

6.2.5 Discusión

El desarrollo e implementación de CPA es un desafío complejo, sobre todo en contextos vulnerables (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Hipp y Weber, 2008). Asimismo, mantenerlas es un reto que requiere de compromiso y trabajo de líderes formales (Hipp y Huffman, 2010; Vaillant, 2017) en las distintas dimensiones que implica su desarrollo.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de un comportamiento relativamente homogéneo entre los casos estudiados con diferencias leves en algunas de las dimensiones abordadas, siendo el caso 2, dependencia de SLEP y de liderazgo femenino, el que destaca en casi todos los ámbitos, excepto en las *Condiciones de apoyo. Estructura*, donde obtiene la media más baja (2.73).

La dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo*, requiere de la implementación de prácticas de liderazgo distribuido que permitan la distribución del poder, mediante una interacción social activa, focalizada en el aprendizaje de estudiantes (Spillane, 2006), que a su vez abra espacios de participación efectiva. Los resultados señalan un promedio similar entre los centros, siendo el caso 2 de liderazgo femenino, el que presenta los más altos resultados con un 34,4% *Totalmente de acuerdo*, mientras que los demás casos obtienen cerca del 10% de diferencia en esta apreciación (el caso 1 obtiene un 19,7% *Totalmente de Acuerdo*, mientras que el caso 2 alcanza un 25,1% en el mismo nivel).

El liderazgo femenino en Chile ha ido en aumento, ya que un 64,7% de cargos de dirección escolar es ocupado por mujeres (Chile, 2021), este liderazgo se caracteriza por empoderar a otros actores educativos; fortalecer el trabajo colaborativo (Blackmore,

2006; Kaiser y Wallace, 2016); desarrollar gestiones más participativas (Queupil *et al.*, 2021) en concordancia con liderazgos inclusivos y para la justicia social (Ryan, 2017), cuestiones que son imprescindibles a la hora de pensar una CPA.

Asimismo, el rol de un líder en una CPA comprende, a su vez, un compromiso continuo con el propio desarrollo y con el de los demás, a partir de estándares de alta calidad (Hord, 2017). En este sentido, en los casos estudiados se observan algunos avances en esta materia (caso 2), que requieren de profundización y seguimiento (caso 1 y 3).

Por otra parte, comprender *liderazgos medios* como una pieza clave y dinamizadora de los procesos pedagógicos ayuda a la generación de una comunidad, potenciando el capital profesional de otros (Barrero *et al.*, 2020; Queupil y Montecinos, 2020) en base a la colaboración y las interacciones sociales (Harris y Jones, 2012), por ello en los casos estudiados se requiere el fortalecimiento a través de autonomía y desarrollo de roles como jefaturas de unidad técnico pedagógica, departamento, y/o coordinadores de ciclo, elemento que quedó ausente de los hallazgos.

La dimensión *Visión y valores compartidos* supone la existencia e implementación de un ideario conjunto sobre las cuestiones pedagógicas esenciales, proyectando de este modo responsabilidades conjuntas (Dufour *et al.*, 2021). Los casos estudiados presentan una percepción positiva sobre esta dimensión con una media de 3.0. No obstante, es necesario reflexionar sobre la forma en que se implementa un discurso educativo conjunto y a cuánta distancia se encuentra de la realidad (Dufour *et al.*, 2021), siendo necesario el desarrollo orgánico de estrategias de gestión más allá de la definición inicial de misión, visión y sellos educativos. Si se consideran los ítems que se encuentran en el nivel *Totalmente de acuerdo* podemos observar que sus resultados dan cuenta de un trabajo

previo de los centros escolares, alcanzado más de un 40% de aprobación en el caso 2; un 27,6% en el caso 1 y; un 34,7% en el caso 3.

La dimensión *Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica* es uno de los ámbitos con mayor nivel de percepciones positivas con una media de 3,2. En este sentido se da cuenta de un elemento central, que dice relación con los espacios de trabajo colaborativo, que en el contexto de pandemia se vio potenciado debido a la necesidad de enfrentarse colectivamente a un escenario de incertidumbre, según lo señalan docentes y directivos, donde el nivel *Totalmente de acuerdo* alcanza los más altos porcentajes (caso 1, 32,1%; caso 2, 43,9%; caso 3, 41,2%).

Por otra parte, las investigaciones recientes señalan que en contexto de pandemia la colaboración entre pares aumentó, si se la compara con el proceso educativo previo, constatándose una “transformación en las relaciones sociales debido a la crisis las oportunidades de adaptación que surgen para actores educativos” (Queupil *et al.*, 2021, p. 9), las que además se traspasaron a modalidad online (Fogo y Requa, 2020). El desafío que se instala es la permanencia de este *input* a la colaboración docente en los procesos presenciales pospandemia y sus consideraciones en las políticas públicas. Cabe señalar que, en las interacciones descritas en esta dimensión, no se observa la aplicación de investigaciones a los contextos de aula, elemento central en una CPA, que es importante profundizar para ampliar el aprendizaje docente (Peña, 2023).

El trabajo colaborativo se sostiene en base a relaciones sociales de carácter voluntario, positivas entre pares y que promuevan el intercambio en una cultura de colaboración (Armengol, 2001). De este modo, los resultados más altos en los casos estudiados corresponden precisamente a *Condiciones de apoyo. Relaciones* con una media de 3,26, siendo una base importante para el desarrollo de CPA, ya que la

generación de confianza y aprendizaje conjunto demanda tiempo en el cambio sustantivo de las relaciones al interior de la comunidad (Hargreaves y Fullan, 2014). Estas relaciones configuran la posibilidad de fomentar el aprendizaje informal entre pares que permita, establecer procesos de desarrollo profesional docente, más allá de las formaciones. Esto implica enfrentar problemas conjuntos que trasciendan el aprendizaje individual, generando a su vez aprendizaje institucional (Gairín *et al.*, 2020).

Las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente presentan un camino avanzado en los centros educativos estudiados, donde en distintos niveles se observa un avance en prácticas de liderazgo distribuido; un ideario conjunto; el aprendizaje colectivo y las relaciones sociales positivas. Sin embargo, el desafío se encuentra en dos dimensiones claves para el fortalecimiento y maduración de una CPA: *Práctica personal compartida* (con una media de 2,88) y *Condiciones de apoyo. Recursos* (2,85).

La dimensión *Práctica personal compartida* profundiza en las acciones que implican una relación de aprendizaje entre pares, donde se desarrollan instancias de observación, acompañamiento y retroalimentación, desprivatizando la práctica docente (Bryk *et al.*, 1999), implicándose en su aprendizaje en base a relaciones de confianza (Hord y Hirsh, 2008).

Estas oportunidades de trabajo colaborativo no son cotidianas en los casos estudiados, ya que los tiempos de colaboración asociados se traducen, principalmente, en reuniones entre equipos. Por lo general, la observación entre pares y la retroalimentación son algunas de las prácticas menos frecuentes entre el profesorado, y en aquellos centros donde se desarrollan son todavía a un nivel incipiente (Peña, 2023). En este sentido, el liderazgo directivo debe movilizar una CPA (Vaillant, 2017) y avanzar en la profundización de metodologías de desarrollo profesional docente que permitan la

colaboración en procesos de aprendizaje experiencial y de indagación colectiva (Kolb, 1984; Marcelo y Vaillant, 2018) a través de la construcción y reconstrucción de sus prácticas (Restrepo, 2004). En esta dimensión se destacan prácticas como los equipos de aula (caso 2), el trabajo con profesionales de Programas de Integración (caso 3), ambos en la lógica de coordinar y planificar en conjunto, sin desarrollar procesos de acompañamiento conjunto. Asimismo, se reconoce la necesidad de seguimiento y sistematización de las prácticas implementadas para evaluar su impacto en el aprendizaje de docentes y estudiantes (caso 1).

La colaboración docente puede ser estratégica en la medida que se “nutre de nuevas herramientas pedagógicas antes los problemas concretos de su práctica, reforzando así, su autonomía y capacidad de decisión” (Krichesky y Murillo, 2018, p.151). De este modo, las actividades de desarrollo profesional docente requieren de un aporte específico en el quehacer cotidiano, sin convertirse en otra tarea más de la carga laboral, como finalmente terminan siendo las actividades de “perfeccionamiento” que se suman a la carga administrativa señalada por docentes, como se explicita en el caso 1.

Por otra parte, la dimensión *Condiciones de apoyo. Estructura*, cuya media fue la más descendida del estudio (2,85), da cuenta de la disponibilidad de recursos para el aprendizaje, como el acceso a materiales especializados, horarios adecuados y flujos de comunicación (Hipp y Huffman, 2010; Hord *et al.*, 2010). En este sentido, el trabajo colaborativo se debe mejorar incorporando espacios reales de reflexión conjunta dentro de la rutina escolar (Aparicio y Sepúlveda, 2019).

Es en esta última dimensión donde se quiebra la trayectoria de los resultados de este estudio, siendo el caso 2 el que obtiene la media más baja (2,73). En Chile los recursos si bien son gestionados por equipos directivos, estos vienen delimitados por la

Ley 20.903 (Chile, 2016) que define la proporción de horas no lectivas, junto con otras normas que impactan en las condiciones laborales del profesorado.

Lo anterior, genera una doble tensión. Por un lado, la política educativa a través de la Ley 20.903 (Chile, 2016) aumentó las horas no lectivas de los docentes, desde un 25% a un 30% (o bien, un 40% en el caso de centros educativos con estudiantes vulnerables), lo que significa un avance no solo en términos de cantidad, sino que además se especifica que un 40% de estas horas debe ser destinada para actividades de desarrollo profesional y de carácter colaborativo. Proporción que podría considerarse suficiente para el desafío de aprendizaje colaborativo bajo CPA que la misma ley señala, si consideramos que estudios anteriores a la implementación de la ley en Chile identificaron que los docentes trabajaban fuera de su jornada contractual en un promedio 11 horas semanales (CPP UC y Elige Educar, 2016), factores que impactaban negativamente en la satisfacción laboral (Cabeza et al., 2017).

Por otro lado, es necesario problematizar de qué forma se ocupan las horas no lectivas disponibles para el desarrollo profesional docente en CPA. De hecho la dirección de cada centro educativo puede definir “discrecionalmente” a qué se dedican dichas horas aprobadas o no por los consejos docentes (Cabezas *et al.*, 2019). De este modo, pareciera que a 7 años de la implementación de la ley aún no es posible abordar las necesidades de aprendizaje docente bajo modelos de CPA, lo que implica para la política pública poner énfasis en la formación de directores de centros que fortalezcan la capacidades de desarrollar capacidades docentes de forma colaborativa, así proyectar la escuela como un espacio de aprendizaje permanente.

Si bien, los resultados de este estudio no pueden ser generalizados, se abre una reflexión sobre la incidencia de sostenedores en la conformación de CPA, ya que los más

altos puntajes se obtienen de un centro educativo correspondiente al SLEP y, a su vez, los más bajos corresponden al centro educativo de dependencia municipal. En este ámbito, la investigación señala que la influencia de sostenedores es esencial para potenciar o limitar la gestión de directores y directoras (Childress *et al.*, 2007), considerando que estos generan un impacto positivo en sus comunidades si se encuentran en distritos escolares efectivos (Leithwood y Azah, 2017). Los SLEP surgen con una perspectiva política que es la de “sacar a la Educación de mercado” (Donoso-Díaz, 2021, p. 379) desmunicipalizando su gestión, debido a la débil capacidad de los municipios para asumir esta tarea. En este sentido, los SLEP presentan una orgánica territorial dirigida por un equipo técnico y un Comité Directivo Local, donde participan representantes de todos los estamentos de la comunidad, el cual tiene por objetivo asegurar la calidad, mejora continua y equidad educativa (Chile, 2017). Esta iniciativa constituye un avance en el fortalecimiento de la educación pública, ya que la gestión educativa de los establecimientos dependía fuertemente de la visión y los intereses del alcalde de turno, cuestión que ha impactado negativamente a las escuelas en las últimas cuatro décadas (Donoso-Díaz, 2021). En resumen, los SLEP, como institución colegiada de apoyo técnico, puede aportar en el desarrollo de CPA, si es capaz de desarrollar capacidades en equipos directivos y generar las condiciones materiales para la colaboración.

Otro aspecto a considerar para la implementación de modelos de CPA en el contexto chileno es el sistema de rendición de cuentas que tensiona las prioridades educativas de directivos y docentes, ya que estos actores están bajo la presión de distintos agentes: del estado que audita y juzga las acciones desarrolladas; presiones del mercado; y la lógica del *management* (o administración empresarial) presente en la escuela (Rojas y Carrasco, 2021). De este modo, los resultados de evaluación estandarizada se

transforman en un *fin*, donde la colaboración docente se focaliza erróneamente en los resultados y no en el *proceso* de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, bajo este sistema no se ha demostrado que las prácticas directivas fortalezcan el desarrollo profesional docente, sino al contrario estas han aumentado el monitoreo académico, pero no el apoyo, el desarrollo profesional y la colaboración docente en las escuelas (Rojas y Carrasco, 2021).

Aun cuando una CPA se instala desde un centro educativo es necesario considerar la articulación de políticas que fortalezcan su desarrollo, ya sea para la generación de recursos adecuados y pertinentes; la formación directiva con foco en el desarrollo profesional docente; así como sistemas de evaluación de centros educativos amplios y transversales, que permitan poner en valor el aprendizaje de la escuela en su conjunto a partir de su trayectoria, contextos y condiciones de desarrollo.

6.2.6 Referencias bibliográficas

- APARICIO, C.; SEPÚLVEDA, F. Análisis del modelo de Comunidades profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencia de colaboración entre profesores. **Revista Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 44, n. 3, p. 55-73, 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- APARICIO, C.; SEPÚLVEDA, F. Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. **Psicología Escolar y Educativa**, São Paulo, v. 23, p. 1-7, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- ARMENGOL, C. **La cultura de la colaboración**. Reto para la enseñanza de calidad. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

- BARBOUR, R. **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Madrid: Morata Ediciones, 2013.
- BARRERO, B.; DOMINGO, J. ; FERNÁNDEZ, J. Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de prácticas: Lecciones emergentes de un estudio de caso. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v.19, n. 1, p. 1-13, 2020.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1751>
- BELLIBAS, M.; BULUT, O.; GEDIK, S. Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. **Professional Development in Education**, London, v. 43, n. 3, p. 353-374, 2017.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 2016.
- BLACKMORE, J. Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista. **Journal of Educational Administration and History**, London, v. 38, n. 2, p. 185-200, 2006.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14068995011/html/>
- BLOOR, M. *et al.* **Focus Groups in Social Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- BOLAM, R. *et al.* **Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities**. Bristol: University of Bristol, 2005.
- BOLAM, R.; STOLL, L.; GREENWOOD, A. The involvement of school support staff in professional learning communities. *In*: STOLL, L.; LOUIS, K. (Eds.). **Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas**. Berkshire: McGraw-Hill. Open University Press, 2007. p. 17-29.

- BOLÍVAR, A. **Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico**. Madrid: Editorial La Muralla, 2019.
- BOZU, Z.; IMBERNÓN, F. Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. **RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona/Armidale NSW, v. 6, n. 1, 2009. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v6n1-bozu-imbernon/0.html>
- BRYK, A.; CAMBURN E.; LOUIS, K. Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. **Educational Administration Quarterly**, New York, v. 35, n. 5, p. 751-781, 1999. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X99355004>
- BUSH, T.; NG, A.Y.M. Distributed leadership and the Malaysia education blueprint enactment in a highly centralised context. **Journal of Educational Administration**, Bingley, v. 57, n. 3, p. 279- 295, 2019. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0206>
- CABEZA, V.; MEDEIROS, M.; INOSTROZA, D.; GÓMEZ, C.; LOYOLA, V. Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral. Evidencia para el caso chileno. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, 25, n 64, p. 1-36, 2017. <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- CABEZA, V.; HOCHSCHILD, H.; MEDEIROS, M.; Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley?. En: CARRASCO, A; FLORES, L. (Eds.). **De la reforma a la transformación. Capacidades, innovación y regulación de la educación chilena**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2019.

- CHEAH, Y.H.; CHAI, C. S.; TOH, Y. Traversing the context of professional learning communities: development and implementation of Technological Pedagogical Content Knowledge of a primary science teacher. **Research in Science & Technological Education**, London, v. 37, n. 2, p. 147-167, 2019. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1504765>
- CHILDRESS, S. *et al.* (Eds.). **Managing school districts for high performance**. London: Harvard Education Press, 2007.
- CHILE. **Red Maestros de Maestros**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002. Disponible en: <https://www.rmm.cl/> . Acceso en: 10 ago. 2022.
- CHILE. **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y Sostenedores**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2014.
- CHILE. **Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015.
- CHILE. Ley n. 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 4 de mar. 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>. Acceso en: 10 ago. 2022.
- CHILE. Ley n. 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 24 de nov. 2017. Disponible en: <https://bcn.cl/2f72w>. Acceso en: 4 de mar. 2023.
- CHILE. **El Microcentro**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018. Disponible en: <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>. Acceso en: 10 ago. 2022.

CHILE. **Datos abiertos.** Cargos docentes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2021. Disponible en: <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>. Acceso en: 10 ago. 2022.

CRESWELL, J. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

DOMINGO-SEGOVIA, J. *et al.* Professional Learning Community Assement-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. **Learning Environments Research**, Netherlands, v. 23, p. 347-367, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>

DONOSO, P. Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. **Revista Chilena de Pedagogía**, Santiago de Chile, n. 2, p. 107-131, 2019. <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078>

DONOSO-DÍAZ, S. Los nuevos servicios locales de educación pública de Chile. Desafíos del proceso de implementación inicial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 29, n. 111, p. 378-398, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>

DUFOUR, R. *et al.* **Revisiting Professional Learning Communities at work.** Bloomington: Solution Tree Press, 2021.

ESCOBAR, J.; CUERVO, A. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, Bogotá, v. 6, p. 27-36, 2008. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- FOGO, B.; REQUA, M. Facilitating Meaningful Collaboration Between Special and General Education Teachers Through Synchronous Online Learning. **Issues in Teacher Education**, San Francisco, v. 29, n. 1/2, p. 93-103, 2020. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281858>
- GAIRÍN, J. *et al.* Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 1-24, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (Coords.). **Aprendizaje organizativo en informal en los centros educativos**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2020.
- GALAZ, A. Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. *In*: CANTÓN, I.; TARDIF, M. (Coords.). **Identidad profesional docente**. Madrid: Ediciones Narcea, 2018. p. 75-112.
- GUERRA, P.; RODRÍGUEZ, M.; ZAÑARTU, C. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. **Cuaderno de pesquisas**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 828-844, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- HAIYAN, Q.; WALKER, A. Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals, **Professional Development in Education**, United Kingdom, v. 47, n. 4, p. 586-598, 2020. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Madrid: Morata Ediciones, 2014.
- HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. **Profesionalismo colaborativo**. Madrid: Morata Ediciones, 2020.

- HARRIS, A.; JONES, M. **Connecting professional learning:** Leading effective collaborative enquiry across teaching alliances. United Kingdom: National College for School Leadership, 2012.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación.** México D.F.: McGraw-Hill, 2014.
- HIPP, K.; WEBER, P. Developing a professional learning community among urban school principals. **Journal of Urban Learning, Teaching, and Research.** United States, v. 4, p. 46-56, 2008.
- HIPP, K.; HUFFMAN, J. **Demystifying Professional Learning Communities.** Maryland: Rowman & Littlefield, 2010.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837804.pdf>
- HORD, S. **Professional learning communities:** Communities of continuous inquiry and improvement. Arlington: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.
- HORD, S.; HIRSH, S. Making the promise a reality. *In:* BLANKSTEIN, A.; HOUSTON, P.; COLE, R. (Eds.). **Sustaining Professional Learning Communities.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2008. p. 23-40.
- HORD, S.; ROUSSIN, J.; SOMMER, W. **Guiding Professional Learning Communities.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
- HORD, S. Learning Together for Leading Together. *In:* LOUIS, K; HORD, S.; VON FRANK, V. **Reach the Highest Standard in Professional Learning. Leadership.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2017. p. 82-102.
- KAISER, R.; WALLACE, W. Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative. **Consulting Psychology Journal:**

Practice and Research, Washington, DC., v. 68, n. 1, p. 72-89, 2016.

<https://doi.org/10.1037/cpb0000059>

KOLB, D. **Experiential learning**. Experience as the source of learning and development.

New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KRICHEKY, G. **El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje**.

Procesos y factores de cambio de las escuelas. 2013. 373 p. Tesis (Doctorado en

Educación) –Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2013.

KRICHEKY, G.; MURILLO, F. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una

estrategia de mejora para la nueva concepción de escuela. **REICE. Revista**

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v.

9, n. 1, p. 65-83, 2011. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>

KRICHEKY, G.; MURILLO F. La colaboración docente como factor de aprendizaje y

promotor de mejora. Un estudio de casos. **Educación XX1**, Madrid, v. 21, n. 1,

p.135-156, 2018. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

LEITHWOOD, K.; AZAH, V. Characteristics of high-performing school districts.

Leadership and Policy in Schools, United Kingdom, v. 16, n. 1, p. 27-53, 2017.

<https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197282>

LÓPEZ–HERNÁNDEZ, A. La competencia colaborativa en la formación inicial de

maestros AICLE: la propuesta de la Universidad Pontificia Comillas. **Revista P y**

M. Padres y Maestros, Madrid, n. 378, p. 31-38, 2019.

<https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.005>

LOUIS, K.S.; KRUSE, S. Developing professional community in new and restructuring

urban schools. *In*: LOUIS, K.S.; S. KRUSE (Eds.). **Professionalism and**

- Community:** perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks: Corwin Press, 1995. p. 228-250.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Hacia una formación disruptiva de docentes.** 10 claves para el cambio. Madrid: Ediciones Narcea, 2018.
- MELLADO, M. *et al.* Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. **Perfiles Educativos**, México D.F., v. 42, n. 169, p. 52-69, 2020.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- MURILLO J.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C. **Análisis de datos cuantitativo con SPSS en investigación socioeducativa.** Madrid: UAM Ediciones, 2012.
- OLIVIER, D. F.; HIPP, K. K.; HUFFMAN, J. B. Assessing and analyzing schools. *In:* HIPP, K.K; HUFFMAN, J.B. (Eds.). **Demystifying professional learning communities:** School leadership at its Best. Maryland: Rowman & Littlefield, 2010.
- PATTON, M. **Qualitative Evaluator and Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.
- PEÑA, M. Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del saber. *In:* PEÑA, M.; RAMIS, A. (Comp.). **Educación para la ciudadanía:** fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente. Santiago de Chile: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, 2019.
- PEÑA, M. Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2023.
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

- QUEUPIL, J.; MONTECINOS, C. El liderazgo distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes sociales en Departamentos de escuelas secundarias chilenas. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 97-114, 2020.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- QUEUPIL, J.; RAVEST-TROPA, J.; CUENCA, C. Colaboración en escuelas chilenas: Rol de atributos de docentes y directivos/as durante la pandemia Covid-19. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 20, n.3, p.1-13, 2021.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2433>
- RESTREPO, B. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. **Educación y educadores**, Colombia, n. 7, p. 45-56, 2004.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- ROJAS, J.; CARRASCO, D. Cambios en las Prácticas de Liderazgo Escolar bajo el Sistema de Accountability: El Caso de Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, n. 153, p. 1-22, 2021.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- RYAN, J. Un liderazgo inclusivo para las escuelas. In: WEINSTEIN, J. (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela**: Nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017. p. 177-204.
- SPELLANE, J. **Distributed Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata Ediciones, 1998.
- VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). **Mejoramiento y liderazgo en la escuela**. Once miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017

6.3 Artículo 3. Colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Marcela Andrea Peña Ruz
Universidad de Chile. Chile
marcela.pena@uchile.cl

Recibido: 29/9/2022

Aceptado: 27/3/2023

Publicado:

6.3.1 Resumen

La colaboración entre pares es reconocida como una práctica que fortalece el aprendizaje del profesorado. Es por ello por lo que resulta necesario avanzar hacia una cooperación sistemática que responda a los problemas de la práctica docente y donde se haga público el trabajo de aula hacia la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. El presente artículo analiza las posibilidades de establecer colaboración docente en el ejercicio de la profesión a través de un estudio mixto de casos múltiples que corresponden a tres centros educativos chilenos en los que se aplicó un cuestionario (PLCA-R) a los enseñantes y se realizaron dos grupos de discusión con docentes y directivos. Los hallazgos señalan que los casos presentan bajas oportunidades de desarrollo de prácticas de observación, retroalimentación y tutoría entre pares. Sin embargo, se observa una percepción positiva sobre los diálogos informales entre profesores para compartir sugerencias encaminadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Se concluye que, para desarrollar la colaboración, es necesaria la distribución adecuada de recursos materiales y de metodologías que propicien el trabajo entre iguales, junto con el fortalecimiento de un liderazgo que fomente la construcción de aprendizaje situado.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; colaboración docente; aprendizaje informal; comunidades profesionales de aprendizaje

Col·laboració docent envers el model de comunitats professionals d'aprenentatge

Resum. La col·laboració entre iguals és reconeguda com una pràctica que enforteix l'aprenentatge del professorat. Per aquesta raó esdevé necessari avançar vers una cooperació sistemàtica que doni resposta als problemes de la professió docent i que faci públic el treball d'aula cap a la construcció de comunitats professionals d'aprenentatge. El present article analitza la col·laboració docent en l'exercici de la professió a través d'un estudi mixt de casos múltiples que corresponen a tres centres educatius xilens on es va aplicar un qüestionari (PLCA-R) als ensenyants i on es van organitzar també dos grups de discussió amb docents i directius. Els resultats presenten baixes oportunitats de desenvolupament de pràctiques d'observació, retroalimentació i tutoria entre iguals. Ara bé, s'hi observa una percepció positiva sobre els diàlegs informals entre professors per compartir suggeriments encaminats a millorar l'aprenentatge dels estudiants. A l'article s'hi conclou que, per desenvolupar la col·laboració, es requereix una distribució adequada de recursos i de metodologies que propiciïn el treball entre iguals amb l'enfortiment d'un lideratge que fomenti la construcció d'aprenentatge situat.

Paraules clau: desenvolupament professional docent; col·laboració docent; aprenentatge informal; comunitats professionals d'aprenentatge

Teacher collaboration under the model of professional learning communities

Abstract. Peer collaboration is recognized as a practice that strengthens teacher learning. This is why it is necessary to move towards a systematic collaboration that responds to the problems of teaching practice, where classroom work is made public towards the construction of a professional learning community. This article analyzes the possibilities of teaching collaboration, in the exercise of the profession, through a mixed study of multiple cases. The cases correspond to three Chilean schools, in which a questionnaire (PLCA-R) was applied to teachers and two discussion groups were held with teachers and managers. The findings indicate that the cases present low opportunities for the development of observation, feedback and peer mentoring practices. However, there is a positive perception of informal dialogues between teachers to share suggestions for improving student learning. It is concluded that, for the development of the collaboration, it is necessary the adequate distribution of material resources and methodologies that favor the work among equals, together with the strengthening of a leadership that encourages the construction of situated learning.

Keywords: teacher professional development; teaching collaboration; informal learning; professional learning community.

6.3.2 Introducción

El ejercicio de la docencia es tensionado por diversos factores sociales, organizacionales y sistémicos, tales como reconocimiento social, cultura individualista (Hargreaves y Fullan, 2014), sistemas educativos basados en rendición de cuentas (Rojas y Carrasco, 2021) y procesos de evaluación de desempeño (Ávalos-Bevan, 2018), junto con bajos

niveles de participación del profesorado a nivel institucional y público. Dichas cuestiones han generado escenarios escolares con limitadas oportunidades de desarrollo profesional situado y común. Sin embargo, la literatura sostiene que los docentes aprenden de forma colectiva (Duran et al., 2020; Marcelo y Vaillant, 2018), mediante culturas que fomentan el intercambio profesional (Armengol, 2001). De este modo, una cultura colaborativa requiere cambiar prácticas y modelos relacionales verticales por interacciones horizontales que el trabajo colectivo aporta, junto con la generación de recursos y de herramientas metodológicas adecuadas para su desarrollo (Gairín y Rodríguez, 2020; Peña, 2019).

Las políticas educativas de América Latina han propuesto en la última década dirigir una mirada hacia el desarrollo profesional docente (DPD) de carácter situado, considerando el aprendizaje colaborativo e indagador de los contextos educativos donde se promueve el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y disciplinarias docentes. Así se comprende al profesor como un profesional que investiga, reflexiona y aprende junto a otros (Vaillant y Marcelo, 2015).

En este contexto, las comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante CPA) proponen una organización escolar que aprenda a través de la colaboración entre el profesorado, que desarrolle sentidos compartidos (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Bolam et al., 2007; Hord y Hirsh, 2008). De este modo, se instala una estructura organizacional que permite sostener la mejora escolar (Dufour et al., 2016) mediante el fortalecimiento de espacios de aprendizaje docente y la participación de otros profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza para buscar soluciones conjuntas a problemas pedagógicos desde una mirada crítica y reflexiva (Harris y Jones, 2017). El proceso de aprendizaje docente se proyecta como ciclos de investigación colaborativa en una espiral de diseño, acción y reflexión educativa (Hargreaves y O'Connor, 2020).

Una CPA comprende una serie de dimensiones de liderazgo, gestión y aprendizaje (Bolam et al., 2007; Hord y Hirsch, 2008). Ahora bien, para Hord et al. (2010) son seis las dimensiones centrales que deben articularse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes: *a)* creencias, valores y visión compartida; *b)* liderazgo distribuido y de apoyo; *c)* condiciones estructurales; *d)* condiciones relacionales; *e)* aprendizaje colectivo y aplicación a la práctica, y *f)* práctica personal compartida.

La dimensión *práctica personal compartida* implica abrir y colectivizar el ejercicio de la docencia a través de metodologías como tutorías, observación entre iguales y retroalimentación entre pares, así el profesorado se estimula mutuamente para ser observador y observado en la búsqueda de respuestas situadas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hord et al., 2010). Todo esto bajo un modelo de observación entre iguales, recíproco y simétrico, que «responde a una finalidad de mejora del desarrollo profesional docente» (Duran et al., 2020, p. 51), dejando atrás el paradigma de la evaluación o de la acreditación, que en diversos contextos escolares provoca tensiones entre el profesorado. De este modo, el cuerpo docente se enfrenta a distintos retos pedagógicos en conjunto, investigando sobre su práctica para generar conocimiento situado (Peña, 2019; Galaz, 2018).

Una de las expresiones utilizadas en la literatura sobre colaboración es la *desprivatización de la práctica docente* (Bryk et al., 1999), cuestión que implica abrir las salas de clases para que el profesorado practique «su oficio en público» (Kruse y Louis, 1993, p. 12), compartiendo *in situ* el despliegue de enseñanza. Sin embargo, comúnmente los docentes comparten solo sus prácticas exitosas o determinados problemas haciendo una *apertura selectiva* del aula (Ávalos, 2011). De este modo, se limita la comprensión y las posibilidades de transformación de la docencia y el aprendizaje profesional.

La implementación de prácticas colaborativas bajo el modelo de CPA implica considerar no solo cuestiones materiales para asegurar el aprendizaje, sino además prácticas que permitan superar las resistencias al cambio en la forma de trabajo (Flores-Fahara et al., 2021), transformándose en un desafío de cambio de paradigma educativo.

6.3.3 Metodología

Esta investigación se propone *analizar las posibilidades de establecer una colaboración docente en el ejercicio de la profesión* mediante tres objetivos: 1) recoger las percepciones de profesores y directivos en este ámbito; 2) caracterizar las instancias escolares donde se colabora entre docentes, y 3) identificar factores que impacten dicho proceso en los establecimientos estudiados.

La metodología comprende un enfoque mixto, con una estrategia anidada concurrente y recolectando los datos cualitativos y cuantitativos de forma sincrónica (Creswell, 2009). El componente cuantitativo aporta al estudio la posibilidad de levantar una mayor cantidad de opiniones respecto a la percepción de docentes y directivos sobre las prácticas de colaboración bajo el modelo de CPA, mediante la aplicación de un cuestionario validado internacionalmente. Por otra parte, la metodología cualitativa permite profundizar en la caracterización de las prácticas colaborativas que se desarrollan en los centros educativos, así como indagar sobre los factores que intervienen en la implementación de estas mediante grupos de discusión. A partir de tres centros educativos públicos chilenos se utilizó la estrategia de estudio de casos múltiples de carácter instrumental que permite establecer relaciones entre los diversos ejemplos para comprender cómo funciona determinado proceso (Stake, 1998).

Participantes

Los centros educativos analizados corresponden a casos típicos (Patton, 2002) del contexto chileno, considerando establecimientos con características semejantes. Para la selección de casos se tuvo en cuenta: 1) equipos de liderazgo que implementan estrategias de trabajo colaborativo docente orientado a la formación de CPA; 2) centros educativos de dependencia del Servicio Local de Educación Pública, y 3) establecimientos urbanos ubicados en la Región Metropolitana. Asimismo, para acceder al campo de estudio, se contempló el criterio de máxima rentabilidad para el aprendizaje del caso y la disponibilidad (Stake, 1998).

Los datos específicos de los casos se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de casos de estudio

Casos	Niveles educativos	Total docentes y directivos	Matrícula
Caso 1	Educación Parvularia	58	598
	Enseñanza Básica		
Caso 2	Educación Parvularia	27	299
	Enseñanza Básica		
Caso 3	Enseñanza Media Humanístico-Científica	37	415
	Enseñanza Media Técnico-Profesional, que incluye a la Enseñanza Comercial e Industrial		

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el componente cuantitativo, el universo total de los tres casos es de 122 actores educativos conformados por docentes y directivos. La participación

voluntaria total en el estudio fue de 87 integrantes (cifra correspondiente a un 71,3%); 38 de ellos involucrados en el caso 1; 20, en el caso 2, y 29, en el caso 3.

En términos específicos, un 6,9% son directivos, mientras que un 93,1% son docentes. Un 70,1% corresponde al género femenino; un 27,6%, al masculino, y un 2,3% señala ser no binario. Respecto a sus años de experiencia en educación, todos los participantes promedian 7,3 años en el centro educativo.

Respecto al componente cualitativo, participaron 8 docentes y 4 directivos por centro educativo (con un total de 36 informantes). Para la conformación del grupo de discusión de docentes se utilizaron criterios de igualdad de género, diferenciación de niveles educativos y diversidad de asignaturas a cargo, mientras que en el grupo de discusión de directivos participaron directores, jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica, inspectores generales y encargados de convivencia.

Instrumentos y procedimiento de aplicación

La metodología de este estudio comprendió un componente cuantitativo a través de la aplicación del cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised, PLCA-R (Olivier et al., 2010), considerando la adaptación al contexto español de Bolívar (2017). El instrumento corresponde a una escala tipo Likert de cuatro niveles de acuerdo, donde 1 es «Totalmente en desacuerdo» y 4, «Totalmente de acuerdo». Para su aplicación en el contexto chileno se desarrolló un proceso de validación conformado por cuatro jueces que evaluaron su adaptación cultural en base a criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia de ítems (Escobar y Cuervo, 2008). La finalidad es recoger las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA.

La consistencia y confiabilidad del cuestionario PLCA-R en su validación al contexto chileno fue desarrollada a través de un análisis de coeficiente Alfa de Cronbach. La dimensión *Práctica personal compartida* observada en este estudio obtiene un 0,90 de

media, mientras que su versión original en inglés obtiene un 0,81 y su versión en español, un 0,926 (Domingo-Segovia et al., 2020).

El componente cualitativo estuvo compuesto por el desarrollo de seis grupos de discusión (Barbour, 2013); dos por establecimiento, de carácter heterogéneo (Bisquerra, 2016) y con roles comunes (Bloor et al., 2001). El primero estuvo centrado en equipos directivos y el segundo, compuesto por docentes. El objetivo es caracterizar las instancias de trabajo colaborativas que se desarrollan en los centros educativos estudiados mediante la indagación de los factores que inciden en su desarrollo.

El cuestionario PLCA-R fue aplicado en línea y los datos fueron registrados y preparados en el software Excel. Por otra parte, la aplicación de los grupos de discusión se desarrolló a través del software Zoom Pro, debido a la condición de confinamiento generada por la pandemia del Covid-19 (Hernán et al., 2020). Las sesiones fueron grabadas, transcritas y procesadas mediante el programa ATLAS.ti 9.

Análisis de datos

Las categorías de análisis son de carácter deductivo y se desprenden de la literatura especializada, considerando de base el instrumento PLCA-R (Olivier et al., 2010). Este estudio recoge cuatro categorías señaladas en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías del estudio

Categorías		Definición
Acompañamiento entre pares	entre	Instancias de colaboración docente a partir de experiencias de observación y retroalimentación conjunta a nivel institucional.

Trabajo colaborativo	Instancias institucionales de trabajo docente, donde se comparten y se analizan prácticas pedagógicas junto con sus resultados a partir de evidencias.
Diálogos informales	Espacios improvisados por docentes para compartir experiencias e inquietudes profesionales a partir de sus necesidades.
Factores que impactan	Factores materiales y sociales que inciden en el desarrollo de instancias para el aprendizaje entre pares.

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de discusión fueron sometidos a un análisis de contenido por dimensiones a partir del marco de codificación previo (Barbour, 2013), mientras que el cuestionario se abordó a través de estadísticas descriptivas con SPSS V27 por cada ítem, obteniendo así las medidas de tendencia central. Finalmente, a partir de las categorías, se integraron los datos de ambos componentes para la construcción de resultados.

6.3.4 Resultados

A continuación se presenta una síntesis de los resultados de la aplicación del cuestionario PLCA-R considerando las medias por caso e indicador (ver Tabla 3). Cabe señalar que las diferencias entre centros educativos no son significativas. El contraste más notable de los casos es que el número 3 corresponde a un centro educativo de Enseñanza Media Técnico-Profesional, donde los grupos de profesores (departamentos y especialidades) parecen funcionar más autónomamente según los relatos directivos y docentes, obteniendo así la media más alta en todos los indicadores.

Tabla 3

Medias por indicador y casos de estudio. Dimensión de práctica personal compartida
PLCA-R (Olivier et al., 2010)

Indicadores	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Media general
1. El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros y compañeras analizando prácticas de aula.	2,8	2,7	3,1	2,8
2. El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros y compañeras sobre sus prácticas docentes.	2,9	2,7	3,2	2,8
3. En la institución educativa existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	2,9	2,7	3,2	2,9
4. El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas educativas.	3,2	3,2	3,3	3,1
5. El equipo docente comparte habitualmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,0	2,9	3,3	2,9
6. En la institución educativa existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,9	2,7	3,4	3,0
7. El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,4	3,3	3,5	3,3
Medias por caso	3,0	2,9	3,3	2,9

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se presentan los resultados organizados en las cuatro categorías de análisis e integrando el componente cualitativo con el cuantitativo.

Acompañamiento entre pares

Los hallazgos dan cuenta de limitadas oportunidades de desarrollo del trabajo docente a un nivel que permita exponer y analizar prácticas de aula entre pares. Estrategias como acompañamiento, retroalimentación y tutorías no aparecen en el discurso generalizado de profesores ni de directivos. Sin embargo, en los casos 1 y 3 se observa una primera aproximación intencionada desde los equipos directivos a evaluar posibles implementaciones, lo que es constatado por los docentes, que señalan la búsqueda inicial de un objetivo de observación entre iguales a partir de diálogos en reuniones docentes.

[...] hemos estado en algunos debates [por ejemplo] «podemos entrar a la clase de un colega, ¿cómo tiene que ser esta forma de observar la clase de un colega?

Si vamos a hablar de las cosas negativas o positivas. (Docente, caso 1)

Si bien en los casos estudiados se identifican una serie de prácticas colaborativas de aprendizaje profesional, todas ellas se centran en reuniones formales que están marcadas por el horario del profesorado, por el departamento o la especialidad, sin lograr pasar a la desprivatización del trabajo en el aula. Además, se señala que esta «exposición» de prácticas requiere de profundización y sentido:

[...] las instancias formales que hoy día se ofrecen muchas veces no logran ese nivel de profundización, o también un nivel de interés genuino por parte de cada uno para aprender del colega. (Docente, caso 2)

De este modo se instala una reflexión sobre aquello que moviliza un trabajo más profundo entre pares, reconociendo la necesidad de que se produzca motivación personal entre quienes participan.

Cabe señalar que el proceso de acompañamiento a docentes se desarrolla primero por iniciativa de las jefaturas de la Unidad Técnico-Pedagógica y luego por la del director o de la directora, cuestión que convierte este dispositivo de aprendizaje en una práctica evaluativa.

Por otra parte, en el cuestionario (ver Tabla 3) se observa una media de 2,8 (en un puntaje de 1 a 4, siendo 4 «Totalmente de acuerdo») en los indicadores 1 y 2 vinculados a las oportunidades de observación y retroalimentación entre pares, respectivamente, siendo las medias más bajas. Asimismo, el indicador 3 relacionado con el desarrollo de las tutorías presenta una media de 2,9. Este resultado se condice con las opiniones de docentes y directivos como una estrategia en construcción.

Trabajo colectivo docente

Una de las estrategias colaborativas comunes en los casos estudiados comprende la realización de *proyectos interdisciplinarios* diseñados entre docentes (en algunos casos, fuera del horario formal), por ejemplo: gestión de revistas educativas o diálogos virtuales con estudiantes y familias, entre otras actividades. En estas instancias, los docentes crean, dialogan y evalúan los resultados de implementaciones conjuntas en base a objetivos pedagógicos. La percepción de los docentes es que esta dinámica se da a partir del trabajo en grupos específicos (como departamentos), donde «invitan» a otros actores a ser parte, pero no se trata de una política institucional:

[...] siempre trabajamos con los otros departamentos [...] una de las instancias en las que nosotros estamos y que de cierta forma participan los profesores cuando nosotros se lo vamos solicitando es la revista. (Docente, caso 3)

Otra instancia desarrollada en los establecimientos estudiados corresponde a *equipos de aula*, que organizan reuniones quincenales compuestas por docentes, profesionales de proyectos de integración (PIE) y otros actores educativos, y donde se

planifica y se evalúa el aprendizaje de cada curso en su conjunto y/o de casos particulares. Allí se analizan datos para orientar el quehacer pedagógico. Esta práctica ha sido altamente valorada por docentes y directivos, ya que permite establecer un diálogo basado en evidencias y en distintas miradas:

[...] el año pasado [...] trabajé con el equipo de aula de prebásica, yo como docente, y realmente es una instancia súper enriquecedora para todos los participantes, además nos toman el parecer a los docentes y el apoyo técnico es maravilloso. (Directivo, caso 1)

En el cuestionario (ver Tabla 3) se observa una media de 3,1 en el indicador 4, vinculado al trabajo colaborativo en la revisión de trabajo de estudiantes, seguido con una media de 3,0 por el indicador 6, que señala las oportunidades de aplicar prácticas docentes y compartir resultados. Este resultado positivo se explica por el aumento de espacios de diálogos docentes en el contexto de pandemia, ya que se instaló la necesidad de aprender y compartir prácticas pedagógicas para buscar respuestas colectivas a problemas comunes. Por otra parte, con una media más baja de 2,9 se ubica el indicador que vincula los resultados de trabajos de estudiantes con una mirada institucional más amplia (indicador 5). Bajo el modelo de CPA, un punto fuerte es la mejora institucional, elemento que no ha sido observado en profundidad en los casos estudiados. De este modo, si bien se presentan instancias de trabajo conjunto y colegiado, no se observa una mirada estratégica vinculada con la mejora escolar y, a su vez, sobre los aprendizajes de estudiantes, del modo de analizar evidencias u otros factores que inciden en la docencia.

Diálogos informales

En este ámbito se destacan aquellas relaciones de apoyo no formales entre docentes, es decir, que no han sido propiciadas por la dirección del centro. Los hallazgos revelan que los diálogos pedagógicos informales entre docentes constituyen una acción permanente y

valorada por ellos. Estas conversaciones se desarrollan entre profesionales más cercanos, durante los tiempos destinados al descanso o a la alimentación, donde se comparten inquietudes didácticas, de convivencia escolar u otros temas relacionados con su quehacer, lo que les permite compartir vivencias a modo de «consejos». Esta modalidad de colaboración es reconocida por su efectividad, ya que es directa y resuelve un problema concreto a partir de la experiencia de otros docentes.

También se ha dado mucho, que más que trabajos colaborativos, es la conversación del día a día [...] más personal «oye, yo hice esto...», y ahí uno va también aprendiendo más que en una reunión. (Docente, caso 1)

Por otra parte, los docentes reconocen que, en las instancias formales, si bien se comparten experiencias, el tiempo es limitado y en general los consejos de profesores instalan una lógica de exposición de experiencias pedagógicas a partir de resultados a modo de «presentaciones», cuestión que limita el diálogo entre pares:

[...] la instancia que se da a compartir estas estrategias es más informativa, más de resultados, pero en lo informal, en otros espacios, se comparten bastante las estrategias entre todos los profesores. (Docente, caso 1)

El cuestionario (ver Tabla 3) muestra el ítem 7, que se vincula con la compartición informal de ideas o sugerencias entre el profesorado, con la más alta media de la dimensión (3,3), lo que resulta coherente con los relatos de docentes. Este «compartir» se da de forma «natural» en los grupos afines, donde surge la iniciativa de trabajo conjunto e interdisciplinario. Asimismo, los momentos de conversación entre pares suelen ser improvisados:

Casi siempre son, por ejemplo, almuerzos o pasillos, en los lugares y los momentos donde de alguna manera nosotros podíamos observar o darnos cuenta, o comentar. (Docente, caso 3)

Cabe señalar que los docentes consideran estos diálogos como espacios de confianza donde pueden exponer sus inquietudes y debilidades profesionales sin recibir críticas. Por ello se realizan en grupos afines, donde encuentran apoyo y comprensión.

Factores que impactan en el aprendizaje entre pares

En esta categoría se identifican tres ámbitos: los recursos materiales, las relaciones sociales y el contexto Covid-19.

Uno de los principales obstáculos para el desarrollo de prácticas de DPD corresponde a la disponibilidad de recursos, tanto en lo que se refiere a las horas disponibles para el trabajo colaborativo como a la falta de coordinación y seguimiento institucional de dichos espacios. A esto se suma la percepción de sobrecarga laboral de los docentes considerando el trabajo pedagógico y administrativo: “No es que no queramos, sino que no se nos dan bien las condiciones, los tiempos; cada uno está bombardeado con el trabajo” (Docente, caso 1).

Esta falta de tiempo es señalada por el profesorado como un impedimento para profundizar en el trabajo que implica la observación y la retroalimentación de pares dentro de la jornada laboral. Asimismo se observa que, aunque se lograra coordinar un trabajo de acompañamiento docente, esto significaría una «mayor carga laboral» si no existiera un interés genuino de responder a inquietudes profesionales individuales.

Por otra parte, las relaciones sociales son un punto clave, tanto para docentes como para directivos, donde se identifica que la motivación y las buenas relaciones entre el profesorado generan diálogos informales sobre prácticas pedagógicas. En este sentido, se revela la relación de confianza que se da espontáneamente entre grupos afines, que es identificada como una necesidad a nivel institucional para profundizar en el DPD, de modo que se apunta a la responsabilidad de las direcciones de centros educativos y administradores de gestionar y construir espacios colaborativos de aprendizaje.

[...] la dirección es la responsable aquí de dar los espacios, las confianzas. Creo que eso es lo vital, confianza en cada una de las personas [...] porque si no hay confianza, entonces no hay equipo. (Directivo, caso 2)

Finalmente, en esta categoría se identifica que la colaboración entre pares surgió como una herramienta para afrontar de forma comunitaria el contexto de incertidumbre generado por el Covid-19. Esto implicó gestionar prácticas de autoformación colectiva en temáticas atinentes al contexto, como el desarrollo socioemocional y la aplicación de herramientas TICs, junto con la incorporación activa de otros profesionales de la educación (asistentes sociales, psicólogos, educadoras diferenciales, entre otros). En este sentido, relata un director: «ayer mismo tuvimos una jornada de construcción socioemocional súper profunda, porque en la pandemia tú estás lidiando con la muerte en lo cotidiano, con el encierro, con la fatiga, con el agobio» (directivo, caso 3), por lo que se necesitó de apoyo multidisciplinario para afrontar los desafíos del medio.

Asimismo, el contexto transitorio de educación en línea y la necesidad de disminuir la carga horaria de los estudiantes y de los profesores implicó fomentar el trabajo interdisciplinario educativo en instancias de jornada disponible para compartir prácticas. Así lo expresa un docente:

[...] porque ahora, como no estamos con una jornada tan extensa con los niños, quedan horas como para realizar ese trabajo [colaborativo]. Entonces [...] la pandemia ha beneficiado el trabajo colaborativo. (Docente, caso 1)

6.3.5 Discusión

El estudio desarrollado permitió comprender uno de los elementos centrales del trabajo en CPA a partir de las posibilidades de establecer colaboración docente presentes en los casos investigados. Un denominador común de resultados positivos está relacionado con los *diálogos informales*, a partir de los cuales se proyecta un fértil terreno para el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, ya que se cuenta con instancias generadas por la voluntad del profesorado de compartir problemas que permiten construir saberes conjuntos (Calvo, 2014). Así, estos espacios se transforman en «apoyo mutuo» entre pares en contextos adversos y de exigencia emocional, como se comparte en el estudio de Aparicio y Sepúlveda (2018). Este hallazgo se vincula con la necesidad de construir sentido de pertenencia y emociones positivas como elemento central para la colaboración y la adquisición de conocimientos (Yu y Chao, 2022). Potenciar el aprendizaje informal permite su continuidad, cuando está centrado en problemas actuales cuyo proceso genera tanto capacidades como comprensiones conjuntas (Watkins, 2017).

De acuerdo con los tres casos estudiados, entre los niveles de más baja percepción se encuentran los ítems que se refieren a las oportunidades que tienen los docentes para la observación y la retroalimentación entre pares vinculados al acompañamiento. En Chile y otros países los procesos de este tipo están ligados a modalidades asimétricas y no recíprocas, donde se enfatiza un modelo de evaluación y acreditación (Duran et al., 2020). Este resultado se relaciona con el estudio de Cabezas et al. (2021), donde se identifica una baja percepción de docentes y directivos sobre prácticas de acompañamiento en centros educativos que desarrollan modelo de CPA. Esto a su vez podría relacionarse con la incipiente incorporación de estas orientaciones en la política pública (Ley 20.903/2016)

y la cultura escolar individualista de las escuelas, ya que la historia o las formas de trabajo previo facilitan (o no) la colaboración (Johannesson, 2022).

En relación con el trabajo colaborativo docente, se identifica una serie de prácticas iniciales que han permitido realizar el desarrollo conjunto de aprendizajes a través de instancias formales, donde existe una alta percepción de la colaboración y de los diálogos reflexivos al interior de los centros educativos, en concordancia con el estudio de Cabezas et al. (2021). Ahora bien, vale preguntarse por el nivel de profundidad de las interacciones, ya que el profesorado aprende desarrollando su propio repertorio en forma conjunta y generando compromisos mutuos en las tareas que aborda (Hargreaves y O'Connor, 2020; Johannesson, 2022; Vaillant y Marcelo, 2015)

Los procesos de observación, retroalimentación y trabajo colaborativo implican el desarrollo de capacidades que permiten realizar el aprendizaje en comunidad, así como también sentar las condiciones para su desarrollo (Bolam et al., 2007; Dufour et al., 2021; Hord et al., 2010). De este modo, en los hallazgos del estudio se constata la necesidad de contar con condiciones materiales —horas de trabajo, coordinación y metodologías— para la implementación de colaboración docente en CPA, así lo confirman los estudios de Flores-Fahara et al. (2021) y Cabezas et al. (2021). Estas investigaciones señalan además las resistencias y la disposición al cambio que estos procesos conllevan. Sin embargo, los hallazgos de este estudio identifican una orientación positiva a la colaboración y al cambio. Esto se explica a partir de la necesidad de realizar una interacción entre pares bajo el contexto de Covid-19.

6.3.6 Conclusiones

Desde una mirada macro, el desarrollo de prácticas colaborativas en CPA implica articular el sistema educativo en su conjunto, ya que en general está centrado en modelos de rendición de cuentas que se focalizan en resultados estandarizados, cuestión que no necesariamente permite un desarrollo profesional y aprendizajes sostenidos (Rojas y Carrasco, 2021), ya que genera condiciones que son identificadas como negativas para la colaboración docente (Webster-Wright, 2009). En el caso de Chile, la Ley 20.903/2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas, plantea que la formación continua del profesorado esté situada en el centro educativo, tenga un carácter colaborativo y propicie la formación de CPA como parte de la responsabilidad del director y administrador. No obstante, la evaluación docente sigue midiendo competencias individuales del profesorado.

A nivel de centro se observa que, para fomentar una colaboración que permita mirar críticamente la práctica docente, son necesarios líderes formales que propicien su desarrollo y generen las condiciones adecuadas para llevarla a cabo (Cabezas et al., 2021; Flores-Fahara et al., 2021; Vaillant, 2017). Asimismo, es importante considerar que las direcciones de los centros escolares no se desenvuelven de forma autónoma, sino que se articulan con las políticas locales que, en los casos estudiados, corresponden a los Servicios Locales de Educación Pública, de modo que su incidencia en el cambio de prácticas de DPD en CPA es fundamental para la generación de modificaciones en la comprensión del aprendizaje docente en el centro educativo y el territorio.

La conformación de culturas colaborativas requiere del cambio sistémico en la forma de comprender la pedagogía en su conjunto, con un carácter social de responsabilidad compartida donde docentes, directivos, estudiantes, administradores y

otros actores educativos participen activamente en el proceso compartiendo saberes, experiencias y necesidades.

6.3.7 Referencias bibliográficas

APARICIO, C. y SEPÚLVEDA, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.

<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>>

ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para la enseñanza de calidad*. La Muralla.

ÁVALOS, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/248535>>.

ÁVALOS-BEVAN, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311.

<<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>>

BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

BISQUERRA, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

BLOOR, M., FRANK, J., THOMAS, M. y ROBSON, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage.

BOLAM, R., STOLL, L. y GREENWOOD, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. STOLL y K. LOUIS (eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill. Open University Press.

BOLÍVAR, M. R. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
<<https://hera.ugr.es/tesisugr/26479436.pdf>>.

BRYK, A. S., CAMBURN, E. y LOUIS, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
<<https://doi.org/10.1177%2F0013161X99355004>>

CABEZAS, V., GÓMEZ, G., ORREGO, V., MEDEIROS, M., PALACIOS, P., NOGUEIRA, A., SUCKEL, M. y PERI, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>>

CALVO, G. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). CEPPE y UNESCO.

CRESWELL, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage.

DOMINGO-SEGOVIA, J., BOLÍVAR-RUANO, R., RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, S. y BOLÍVAR, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: Translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23, 347-367.
<<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>>

- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. y MANY, T. W. (2016). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Solution Tree Press.
<<https://bit.ly/3iVnH9m>>.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R., MATTOS, M. y MUHAMMAD, A. (2021).
Revisiting Professional Learning Communities at work. Solution Tree Press.
- DURAN, D., CORCELLES, M. y MIQUEL, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, 53, 49-61.
<<https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>>
- ESCOBAR, J. y CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
<https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf>.
- FLORES-FAHARA, M., BAILEY-MORENO, J. y MORTERA-CAVAZOS, L. E. (2021).
Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304.
<<https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>>
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (coord.) (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pirámide.
- GALAZ, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. CANTÓN y M. TARDIF (coord.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Narcea.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- HARGREAVES, A. y O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.

HARRIS, A. y JONES, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38.

<<https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>>

HERNÁN, M., LINEROS, C. y RUIZ, A. (2020). Cómo adaptar la investigación cualitativa en contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.

<<https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>>

HORD, S. y HIRSH, S. (2008). Making the promise a reality. En A. BLANKSTEIN, P. HOUSTON y R. COLE (eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin Press.

HORD, S., ROUSSIN, J. y SOMMER, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.

JOHANNESSON, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: Understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426.

<<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>>

KRUSE, S. D. y LOUIS, K. S. (12-16 abril de 1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community* [Speeches/Conference Papers]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia.

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>>.

Ley nº 20.903/2016, de 4 de marzo, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* (1 de abril, 2016). <<https://bcn.cl/2f72c>>.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.

OLIVIER, D. F., HIPPEL, K. K. y HUFFMAN, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools.

En K. K. HIPPEL y J. B. HUFFMAN (eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman y Littlefield.

PATTON, M. (2002). *Qualitative Evaluator and Research Methods*. Sage.

PEÑA, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En M. PEÑA y A. RAMIS (comp.), *Educación para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

ROJAS, J. y CARRASCO, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153), 2-22.

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

YU, T.-K. y CHAO, C.-M. (2022). Encouraging teacher participation in Professional Learning Communities: Exploring the Facilitating or restricting factors that Influence collaborative activities. *Education and Information Technologies*.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11376-y>

VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.

VAILLANT, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Universidad Diego Portales.

WATKINS, K. (2017). Defining and creating organizational knowledge performance. *Educación*, 53(1), 211-226.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.811>

WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

6.4 Artículo 4. Análisis de las prácticas de directores y directoras desde el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Resumen¹¹

El liderazgo en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado, en especial, su influencia en los resultados de aprendizaje de estudiantes y el desarrollo profesional docente, más aún, cuando la institución educativa se organiza a través de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) distribuyendo el liderazgo y desarrollando la colaboración entre pares (Bolam *et al.*, 2007; Hord y Hirsh, 2008). El presente artículo tiene por objetivo analizar las prácticas de liderazgo que directores y directoras realizan en el marco del fortalecimiento de la colaboración docente y su vinculación con el modelo de CPA. Se realizó un estudio cualitativo con estrategia de estudio de casos múltiples (Creswell, 2009) en cuatro centros educativos públicos chilenos. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directores y se formaron grupos de discusión con docentes y equipos directivos. Los resultados arrojan que las principales prácticas efectuadas corresponden a reforzar los liderazgos distribuidos, considerando además la ampliación de niveles de participación. Asimismo, se observa la gestión de cambio y la generación de espacios de aprendizaje colectivo entre docentes como factores relevantes que permiten el desarrollo profesional.

Palabras clave

Liderazgo; Cooperación; Aprendizaje profesional; Comunidad.

¹¹ Se incluye el resumen del cuarto artículo solo de referencia pues se encuentra aceptado con ajustes a la fecha de presentación de esta tesis doctoral. La relevancia radica en que este artículo aborda de forma directa las prácticas de directores(as) en el contexto de desarrollo de CPA.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Capítulo 7. Conclusiones

El presente capítulo aborda las principales conclusiones de la investigación considerando tanto los resultados como la indagación teórica, de modo de responder a los objetivos planteados. El apartado está organizado en base a los objetivos específicos definidos, esperando responder así al objetivo general: *Analizar la relación entre las prácticas de liderazgo del director(a) y la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en centros educativos chilenos*. Así, en la primera parte se reflexiona sobre los perfiles de directores(as) de los centros educativos, considerando su experiencia profesional. Seguido a ello se analizan las percepciones de docentes y directivos sobre las CPA, considerando las distintas dimensiones sistémicas que estas implican. Un tercer foco de la investigación está centrado en caracterizar las prácticas de aprendizaje colaborativo que se desarrollan al interior de los centros.

Finalmente, ligado al liderazgo escolar, se profundiza en dos objetivos: el primero vinculado a las prácticas de liderazgo de directores y directoras para el desarrollo de CPA; asimismo, como propuesta final se formulan una serie de dimensiones definidas a partir de los resultados de la investigación que es necesario propiciar en el desarrollo continuo de directores y directoras que permitan la configuración y desarrollo de CPA. Cabe señalar que el apartado se centra principalmente en dar respuesta a cada uno de los objetivos de la investigación y la discusión se puede ver desplegada en profundidad en cada uno de los artículos que forman parte de esta tesis por compendio de publicaciones.

7.1. Conclusiones generales

En síntesis y respondiendo al objetivo general de la investigación que es *Analizar la relación entre las prácticas de liderazgo del director(a) y la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en centros educativos chilenos*, se concluye que las prácticas desarrolladas por directores y directoras de establecimientos son una base fundamental para la constitución y desarrollo de CPA, en concordancia tanto con la literatura como con los hallazgos de esta investigación (DuFour *et al.*, 2021; Hord, 2017). Esta incidencia comprende distintos factores, algunos vinculados a las condiciones materiales y organizacionales del centro educativo y cómo estas están en concordancia con el desarrollo de la colaboración entre el profesorado, y otros relacionados con la generación de confianza entre los equipos de trabajo, algunas de ellas en vinculación con las dimensiones que dan cuenta de una CPA. Sin embargo, surgen dos ámbitos que no son tan explorados en el contexto latinoamericano: el rol de directores(as) como formadores de capacidades en otros y la gestión con sostenedores o administradores(as) de los centros educativos. A continuación, se profundiza en cuatro líneas de influencia que ejercen los directores y directoras a partir de la investigación.

1. Condiciones organizacionales. Uno de los factores más mencionados y descendido en los casos estudiados, corresponde a la gestión de los recursos necesarios para el desarrollo de procesos de colaboración bajo el modelo de CPA, de tal modo que las escuelas participantes señalaron la necesidad de contar con horas de trabajo para reunirse con sus pares, con el fin de articular el trabajo interdisciplinario y de colaboración. Esto en relación con el estudio de Aparicio y Sepúlveda (2018) en el contexto chileno y de Morales-Inga y Morales-Tristán (2020) en Perú, relevando así una dimensión crítica en centros educativos de alta vulnerabilidad como lo son las escuelas

de esta investigación. Sin embargo, no solo surge como carencia el tiempo, sino además la optimización de los recursos que ya se tienen disponibles, como las reuniones de consejo de profesores, reuniones de departamento u otras instancias de diálogo del profesorado, que efectivamente puedan nutrir el aprendizaje.

Un elemento que no surge como necesidad en los relatos, pero sí constituye un criterio descendido en los ítems de Condiciones de Apoyo: Recursos, es el acceso a materiales especializados, apoyo especializado de expertos y otros elementos que permiten que el profesorado aprenda y reflexione más allá de sus propias posibilidades; así, el director o directora es la figura responsable de asegurar dichas condiciones en el marco legal vigente. Ahora bien, es importante mencionar que dicha gestión de vinculación con apoyos externos requiere de una comprensión amplia del desarrollo profesional docente y la toma de decisiones pertinentes y oportunas, tal como refería un docente sobre las formaciones gestionadas para enero, cuando el año académico se está cerrando y la motivación docente no es la óptima para el aprendizaje.

Otro punto clave en este ámbito tiene relación con la organización del trabajo administrativo que el profesorado desarrolla, ya que en los relatos se observa una alta demanda de obligaciones que limitan la disponibilidad de tiempo de docentes, lo que está en concordancia con estudios sobre las condiciones laborales de docentes en Chile, que constatan que estas son precarias y con una alta carga (Cornejo, 2009); condiciones que con otros factores tensionan la permanencia de profesores(as) en ejercicio en el sistema educativo chileno (Gaete *et al.*, 2017), en línea con las reflexiones a nivel internacional (MacBeath, 2012).

2. Climas de aprendizaje. En este ámbito son importantes las prácticas del director o directora, ya que con su forma de vincularse y comprender las relaciones sociales al interior del centro permite el desarrollo de un clima positivo para el aprendizaje y la

colaboración (DuFour *et al.*, 2021; Hord, 2017). La figura de la dirección de escuela requiere fortalecer la confianza entre el profesorado, pero también desde su propia relación con los y las docentes, de modo de aportar al desarrollo profesional de estos. Según los hallazgos, las relaciones sociales entre pares son fuertes y permiten un nivel de compromiso, sin embargo, lo que corresponde al rol es poder fortalecer y ampliar la conexión, no solo a los grupos cercanos de docentes, sino relaciones fuertes entre el profesorado en su conjunto, siendo este un desafío para el rol. Para el desarrollo de CPA es necesario ampliar la colaboración y que esta sea de forma voluntaria, además que permita su crecimiento profesional; esto implica que la dirección de la escuela debe gatillar, a través de su ejemplo, una visión del centro, gestión organizacional, la motivación del profesorado por aprender y despertar su curiosidad, desafiando su propia práctica. Desde los relatos docentes se observa una necesidad de sentirse parte en la definición de los mecanismos y sentidos del aprendizaje entre pares, que estos procesos sean, precisamente, a partir de sus propios intereses y necesidades de desarrollo. En este sentido, es vital que directores y directoras propicien conversaciones abiertas, sinceras y con foco en el desarrollo profesional, que permitan establecer trayectorias de aprendizaje tanto individual como colectivo.

Estas relaciones sociales implican, además, comprender el mapa de vínculos en la escuela, identificar los distintos liderazgos y situaciones que pueden ser lideradas por otros actores, de modo de facilitar los vínculos y propiciar el desarrollo de otros a partir de responsabilidades compartidas, que desafíen el crecimiento profesional de docentes y otros profesionales de la escuela, todo ello en la lógica del liderazgo distribuido (Spillane, 2006). En Chile, el estudio de López *et al.* (2021) ha comprobado la relación directa entre prácticas de liderazgo distribuido en escuelas primarias de la Región Metropolitana, la eficacia colectiva y la sensación de estrés laboral: a mayor distribución del liderazgo,

mayor eficacia colectiva y menos efectos de estrés y sobrecarga docente. Consideración que se vincula con la línea anterior de influencia relacionada con las condiciones laborales y la percepción del profesorado.

Las prácticas señaladas implican, principalmente, gestionar las relaciones del centro, de modo de propiciar desafíos profesionales que motiven a docentes a ser parte de equipos de colaboración, porque encuentran allí una posibilidad de aprendizaje y apoyo, y que esto no sea la suma de otra labor en su carga de trabajo, generando con ello agobio y compromisos limitados. Por tanto, se espera que se propicien culturas colaborativas a lo menos de colegialidad artificiosa en palabras de Hargreaves y Fullan (2014), que facilitan espacios de trabajo entre pares y monitorean su avance, para pasar desde este nivel al desarrollo de CPA, lo que releva la motivación personal y el cambio institucional como motores de la acción.

3. Desarrollo de capacidades. Este ámbito es clave para el desarrollo de CPA, y el rol que juega el director o directora del centro es fundamental. Los hallazgos señalan que la dirección del centro en esta área requiere proyectar en su propio proceso de aprendizaje la figura de un(a) líder que se desafía a sí mismo(a) y aprende en el propio ejercicio de su rol, de modo de motivar el aprendizaje permanente en el profesorado, como ya mencionaba Stoll *et al.* (2004), considerando como una clave el poder persuadirse personal y profesionalmente a aprender, y así llegar a que otros puedan y quieran cambiar sus prácticas. En este mismo sentido, los otros ámbitos (condiciones organizacionales y clima de aprendizaje) se articulan en el proceso de desarrollo de capacidades, de esta forma se profundiza en el aprendizaje de docentes. Así, las prácticas que se requieren en este ámbito comprenden el diseño y planificación de espacios de aprendizaje docente, que permitan la reflexión y generación de conocimiento entre el profesorado; esto considerando niveles de profundidad en un periodo más amplio que las

instancias en sí mismas y el seguimiento a las definiciones acordadas. Lo anterior ha sido señalado por docentes, por lo que desarrollar instancias poco sistemáticas incide en la motivación del profesorado hacia las actividades de desarrollo profesional.

Asimismo, la dirección del centro juega un rol fundamental en detectar las necesidades de aprendizaje de docentes a partir de las necesidades declaradas por ellas y ellos mismos, pero además que se articulen con los desafíos de aprendizaje del estudiantado y los lineamientos estratégicos del proyecto educativo, orientando el trabajo del centro en este ámbito, esto en concordancia con la normativa vigente. Esta concepción supone un liderazgo de carácter pedagógico, que presenta dificultades en su implementación debido a la convivencia de un rol administrativo instalado en el sistema educativo con el cambio de paradigma expresado en la política (Campos *et al.*, 2019) y demandado por el profesorado, tensionando el foco del quehacer directivo.

Finalmente, propiciar procesos de sistematización y profundización ha sido una de las necesidades detectadas en esta investigación a partir de las narraciones docentes, en esta lógica de poder proponer sistemas gestión de conocimiento donde las mejoras en las prácticas docentes, la generación de conocimiento, innovaciones y otras reflexiones docentes se puedan constituir en un aporte significativo a su trabajo, y con ello el reconocimiento de los logros del profesorado, visibilizando y proyectando su trayectoria profesional.

4. Gestión con sostenedores. Un ámbito importante que se ha relevado en la investigación comprende la gestión que directores y directoras realizan con sostenedores (privados, públicos o municipales) que les permita crear las condiciones necesarias para el desarrollo de CPA, ámbito que ha sido ratificado por los distintos actores educativos (docentes, directivos y otros profesionales) poniendo en relevancia el rol que han desarrollado y deben desarrollar en la “defensa” de un proyecto educativo determinado y

de carácter colaborativo, lo que demostraría una inconsistencia entre las definiciones del propio centro y los sostenedores, ya que para la formación de una CPA es fundamental contar con una visión conjunta entre ambos actores.

En este punto se juega el nivel de negociación y comprensión del contexto educativo, donde directores y directoras deben demostrar un conocimiento sobre las necesidades del profesorado, que aportan a la mejora institucional, siendo mediadores entre las exigencias del sistema del mercado, el contexto y la propia escuela. El estudio de Pineda *et al.* (2020) indaga sobre la relación entre liderazgo intermedio (sostenedores y administradores) con directores(as) de centros educativos, concluyendo que si bien en el marco de diseño de instrumentos de gestión, como Planes de Mejoramiento Escolar, esto los acercaba en las discusiones, la tensión se generaba precisamente en el rol de “controlador(a)” de uso de los fondos con que cuenta el centro escolar para implementar innovaciones como lo son las CPA.

Más allá del relevante rol que cumplen los y las directoras en la conformación de CPA, los hallazgos señalan que no son los únicos actores que inciden de forma importante; ya se han mencionado los sostenedores, pero también los liderazgos medios que gestionan la intermediación entre la dirección del centro y el profesorado, siendo una clave en la articulación de los procesos de aprendizaje docente e institucional en el desarrollo de capacidades y acompañamiento al cuerpo docente, así lo han reconocido los distintos participantes de la investigación. Por tanto, poder indagar sobre el rol que cumplen y las necesidades de desarrollo que requieren para su rol dentro de CPA es una línea de exploración necesaria.

Por otra parte, un factor que es importante dimensionar en los procesos de formación y desarrollo de CPA es el sistema educativo de *accountability*, que está permanentemente presionando los resultados de las escuelas (Bellei *et al.*, 2016) y la

motivación del profesorado (Gaete *et al.*, 2017), en tanto sus evaluaciones están vinculadas directamente a algunas áreas de aprendizaje (lenguaje, matemática y ciencias), y que además clasifica a las escuelas a partir de ello principalmente, sin proponer una mirada integral a la mejora institucional en su conjunto, incluido el desarrollo profesional docente. Sumado a ello, el sistema de evaluación docente, si bien incorpora procesos de colaboración y reflexión dentro de los indicadores, instala una evaluación individual, en que los resultados están en directa relación con las condiciones que el profesorado tiene en el sistema público y municipal, no así en los centros educativos privados o particulares subvencionados, que desarrollan sus propios procesos de evaluación de desempeño, las que en general tienden al individualismo. En este sentido, proyectar investigaciones en esta línea aporta a la comprensión de la articulación del sistema educativo en su conjunto.

7.2 Conclusiones por objetivos específicos

7.2.1 Objetivo 1

El primer objetivo de la investigación corresponde a *Analizar el perfil de directores(as) de centros educativos en relación con su experiencia en educación y motivaciones en el desarrollo de su cargo*. Los y las directoras de los casos estudiados presentan una trayectoria laboral similar, ya que han ejercido distintos cargos de liderazgo medio a modo de preparación para asumir la dirección del centro. En la mayoría de los casos, este proceso se transforma en el trayecto, por lo que van asumiendo más responsabilidades dentro de la escuela, principalmente, en centros educativos de sostenedores particulares subvencionados o privados, incluso también en aquellos casos que hoy ejercen la dirección en centros educativos públicos.

Por otra parte, su preparación profesional es robusta en términos de formación de posgrado en el área de educación, con distintos magísteres, siendo además todos profesores y profesoras en su formación de pregrado, lo que les entrega una experiencia desde el aula de clases, coordinaciones intermedias, jefaturas u otros cargos. Es interesante que en algunos de los casos ese trayecto es azaroso, pues se va configurando a partir de las oportunidades que el contexto va entregando, reemplazos, subrogancias, entre otras situaciones. Como se ha dicho, su formación continua es cuantitativamente importante, de modo de responder al desarrollo de capacidades específicas en momentos determinados.

Si bien las directoras y directores se han preparado, tanto académica como laboralmente, se identifica que esta formación está centrada en la gestión de los centros y, en algunos casos, en el liderazgo, sin tener una especialización de carácter curricular

que permita un conocimiento y capacidades específicas del desarrollo pedagógico del centro, incluso habiendo pasado por cargos de jefaturas técnico-pedagógicas.

Otro elemento a considerar en las trayectorias es la alta movilidad de los cargos desarrollados, los relatos dan cuenta de variadas experiencias laborales, incluso fuera de la región de residencia inicial familiar, teniendo que trasladarse de forma transitoria a vivir en otras latitudes, considerando además que esta movilidad se proyecta, especialmente, en centros educativos privados y particulares subvencionados, cuya contratación en Chile no se somete a concurso público y tampoco asegura un mínimo de permanencia en el cargo, procesos que intervienen directamente en la consecución de logros institucionales, cambios culturales y mejora educativa. Cabe señalar que al finalizar la investigación, solo dos de los cinco directores y directoras ejercía aún el cargo en los centros educativos estudiados, ejerciendo la dirección en otras escuelas públicas, en concordancia con Valenzuela *et al.* (2018), que señalan que en un estudio sobre trayectoria profesional de directores(as), un 60% de estos luego de cinco años no se encuentra ejerciendo el mismo cargo en el mismo establecimiento, lo que evidencia limitadas posibilidades de dar continuidad y sostenibilidad a las innovaciones y mejoras escolares como lo son las CPA.

7.2.2 Objetivo 2

Un segundo elemento a considerar fue *Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en centros educativos*. En este sentido, en los casos estudiados se presentan tres dimensiones con menores percepciones positivas, las que corresponden a Liderazgo compartido y de apoyo, Práctica personal compartida, junto con Condiciones de apoyo: Recursos. Estas prácticas constituyen ejes centrales de las CPA, que condicionan

directamente el aprendizaje entre el profesorado. Por un lado, el liderazgo distribuido es un trayecto de cambio cultural de larga temporalidad, que requiere de varios otros elementos, como reconocer cuáles son las situaciones de liderazgo que generan las capacidades de otros para el desarrollo de esas acciones (Spillane, 2006), lo que pareciera no sucede en los centros estudiados; además requiere contar con la seguridad de quienes ejercen la dirección en cuanto a sus capacidades y su rol para potenciar otros liderazgos en la escuela.

En esta línea, se espera que directores y directoras desarrollen un liderazgo democrático, que no son solo características individuales, sino que responde a una cultura organizacional, una relación horizontal con otros profesionales que fueron sus pares, bajo un cargo que concentra un trabajo en “solitario” y que requiere de acuerdos comunes (Poggi, 2019).

La práctica personal compartida se ubica en un nivel de aprendizaje profundo entre los y las docentes, ya que implica un nivel de colaboración y reflexión alto, considerando amplios niveles de confianza, respeto y diálogo pedagógico. Este nivel de cultura de colaboración, precisamente, supera la coordinación (Hargreaves y Fullan, 2014) y –a opinión de docentes y directivos– es uno de los más descendidos. Las condiciones antes señaladas están en concordancia con los dos elementos disminuidos: liderazgo distribuido y condiciones, ya que el desarrollo de estas prácticas debe ser dirigido, en conceptos de Hargreaves, gestionando los recursos, pero a la vez transitando a las relaciones horizontales, que permitan la apertura y motivación de los y las docentes hacia el aprendizaje.

Otro elemento que se encuentra disminuido según docentes y directivos son las Condiciones de apoyo: Recursos, elementos que se vinculan con el acceso a materiales especializados, disposiciones de trabajo docente (horas, coordinación y espacios), entre

otros elementos. Estas condiciones nos solo dependen de la administración que el director o directora puede desarrollar, sin embargo, el rol de estos se vincula con la gestión que realizan con los sostenedores, el nivel de burocracia de dichas gestiones y la comprensión que administradores(as) tienen sobre el desarrollo profesional docente, además de la política pública, que establece la normativa laboral y profesional docente.

Por otro lado, las dimensiones con mayores percepciones positivas las alcanzan Visión y valores compartidos, Aprendizaje entre el equipo y su aplicación a la práctica, junto con Condiciones de apoyo: Relaciones; todas ellas vinculadas al ámbito relacional. En la investigación se observa una base robusta de tejido social entre el profesorado y la proyección del ideario del centro, que se fortaleció en el contexto de pandemia, pues los equipos docentes y otros profesionales desarrollaron distintas instancias de interacción que les permitieron afrontar los desafíos propios de la implementación de una educación 100% a distancia. Es interesante el punto, pues en las narraciones de docentes y directivos no se identifican niveles de agobio bajo este contexto, sino más bien una apertura a responder a las necesidades de los y las estudiantes.

El rol de equipos directivos de poder establecer una visión conjunta de la educación en el equipo ha sido posicionado como un elemento central en los discursos de estos, no así en el cuerpo docente, que reconoce un lineamiento de trabajo, sin embargo, se percibe como un discurso más bien vertical desde la dirección. Esto es un elemento crítico para la conformación de CPA, ya que estas construcciones discursivas deben ser desarrolladas en forma participativa porque, en la medida en que la participación horizontal se propicia, la comunidad y, especialmente, el profesorado, se apropian y se responsabilizan por dicha construcción.

7.2.3 Objetivo 3

El tercer objetivo, *Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos*, implica comprender las distintas instancias de aprendizaje colaborativo que se desarrollan en los centros. Un elemento que se releva es la incidencia del contexto de pandemia en la implementación de dichas instancias, lo que provocó que docentes, por motivos de organización curricular y necesidad de abordar en conjunto las dificultades, se vincularan de una forma más sistemática. De este modo, se identifican prácticas colaborativas de análisis de ejercicio docente a partir de equipos multidisciplinares, que incorporan elementos de carácter pedagógico, sumado con la convivencia escolar; esto implica el desarrollo de diálogos centrados en los y las estudiantes y no siempre en las prácticas que docentes implementan y su impacto en el aprendizaje del estudiantado.

Por otra parte, se identifican prácticas entre docentes a partir de proyectos interdisciplinares, que permiten integrar asignaturas o áreas disciplinarias. Estos implican un nivel de coordinación y elaboración de trabajos conjuntos, materiales u otros dispositivos didácticos, lo que implicó que docentes diseñan en conjunto, en el orden de una colaboración tipo *coordinación* (Armengol, 2001; Krichesky y Murillo, 2018), lo que supone un buen pie para el fortalecimiento del aprendizaje entre pares. Estas acciones surgen, en algunos casos, por iniciativa docente, con el fin de compartir el abordaje integrado de un grupo de estudiantes; en otros más bien han sido direccionadas por la dirección del centro, desde una lógica de *colegialidad artificial* (Hargreaves y Fullan, 2014). Ahora bien, es importante mencionar que el sentir del profesorado, sobre todo en aquellos que han tenido la iniciativa de trabajar en conjunto propiciando el aprendizaje informal entre pares, es que no perciben apoyo del liderazgo formal, tanto para poder

sostener las prácticas como para profundizarlas, desmotivando su desarrollo. De este modo, el rol de directores(as) y liderazgos medios es fundamental para propiciar las condiciones de encuentro entre docentes, levantando aquellas prácticas que ya han sido desarrolladas por ellos y, por cierto, generando las condiciones laborales pertinentes (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Avalos, 2013), factor ya constatado en otros ámbitos de esta investigación.

Un tercer elemento está vinculado al desarrollo de procesos de autoformación autogestionados, al igual que los proyectos interdisciplinarios, tanto por directores, directoras o liderazgos medios como por docentes u otros profesionales. En este punto es interesante destacar que los perfiles de especialistas como educadoras(es) diferenciales, psicopedagogos(as) u otros sobresalen como necesarios para la comprensión de nuevas formas de aprendizaje, construcción de herramientas que lo profundizan y diálogos pedagógicos que nutren las prácticas, en coherencia con otros estudios nacionales que relevan este rol como clave en la colaboración entre pares (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Queupil *et al.*, 2021).

Los espacios de autoformación son una estrategia valorada por el profesorado en investigaciones internacionales, entre otros elementos, por la decisión conjunta de las implicaciones y porque, a su vez, presentan mejores posibilidades de aplicación a la práctica (Aneas-Novo *et al.*, 2019), ya que sitúan el aprendizaje en contexto y de forma colaborativa (Imbernón, 2017), generando así cohesión y cooperación en el profesorado (Santos, 2010). Por otro lado, surge una línea de exploración que dice relación con la colaboración intergeneracional de docentes, así señalada por los y las informantes que participaron en la investigación, valorando la disposición de profesores “jóvenes” para apoyar con el uso de medios tecnológicos el desarrollo de clases, lo que es relevante en la medida en que el profesorado con más experiencia valore el aporte de las nuevas

generaciones. Así, los tópicos que se desarrollan están vinculados principalmente al manejo de herramientas TIC (Tecnología de la Información y Comunicaciones), metodologías de evaluación de los aprendizajes y temáticas socioemocionales a partir de las necesidades de los contextos educativos.

7.2.4 Objetivo 4

El cuarto objetivo comprende el *Análisis de las prácticas de liderazgo que requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de la colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. En este contexto, se identificaron variadas acciones que directores y directoras han desarrollado en sus establecimientos con el fin de poder fortalecer la colaboración docente. Tomando en consideración las dimensiones de CPA, se señala que una de las áreas donde más han invertido tiempo los y las directoras está vinculada a la *Distribución del liderazgo*, que ha sido una preocupación permanente según sus relatos, en la lógica de intentar cambiar prácticas de carácter jerárquico y vertical a relaciones más horizontales, en concordancia con el modelo de las CPA, a partir del fomento de la participación, reconocimiento de capacidades de otros(as), distribución de responsabilidades y acompañamiento de las mismas, junto con la generación de confianza en los equipos. Al revisar los resultados del cuestionario PLCA-R en la misma dimensión, esta corresponde a una de las más descendidas, al igual que en los relatos docentes, que señalan en algunos casos directrices desde “arriba”, sin consensuar decisiones pedagógicas; en otros se observan aproximaciones a procesos más participativos, sin embargo, con menos reconocimiento del valor de los liderazgos medios en los diálogos con el profesorado.

Respecto a la dimensión *Misión y visión compartida*, esta presenta tres focos de prácticas, en cuanto a la proyección y problematización de los sentidos de la escuela. Este

punto es señalado por directoras y directores como una clave de su trabajo, con mayor razón en periodo de pandemia, donde era necesario insistir en no perder el “rumbo” entre las emergencias de la contingencia, así como la proyección de una visión estratégica, en la misma lógica de anticipar acciones a partir de una lectura del contexto, las políticas educativas, orientaciones de sostenedores, entre otros factores. Este mismo ámbito es reconocido en el cuestionario y los grupos de discusión docente como un punto fuerte de las comunidades educativas.

Por otra parte, las prácticas que directores destacan están vinculadas con el *Aprendizaje individual y colectivo*, se reconocen como profesionales que, en sí mismos, deben (y han) fortalecido sus propias capacidades para enfrentar la dirección del centro, siendo *aprendices permanentes*. Asimismo, desde su rol y desde el equipo directivo reconocen desarrollar prácticas para movilizar el aprendizaje en la escuela, tanto para docentes como para estudiantes, a partir de la generación de espacios colaborativos y reflexivos, que permitan el crecimiento profesional. En esta misma lógica, se identifica la gestión de los procesos de autoformación que se desarrollan en la escuela, como ya se explicó en el objetivo anterior. Esto es ratificado por los equipos docentes en las percepciones sobre los espacios de colaboración en la escuela y la autoformación.

Finalmente, las *Condiciones de apoyo* (tanto relaciones como de recursos) comprenden prácticas de carácter personal, como la fluidez de los canales de comunicación, la escucha activa a los distintos miembros de la comunidad y la empatía, los que se reconocen como elementos que configuran el perfil de director y directora que aporta a la construcción de climas laborales de confianza. Se suma a esta área la gestión de los tiempos y recursos para el aprendizaje docente. Reconocen, además, apoyar las iniciativas que surgen desde el profesorado como una práctica sistemática, sin embargo, a opinión del cuerpo docente, esto no es percibido como tal.

Un último punto que se destaca es la gestión del cambio como un área de prácticas que directores y directoras relevan de su labor en el marco de desarrollo de CPA. En primera instancia, el cambio en este estilo de liderazgo, vinculado a las prácticas de distribución del mismo; en segundo lugar, repensar el paradigma educativo en que se inserta la escuela en su conjunto, esto también relacionado con la permanente tensión del contexto de pandemia, que generó una problematización reiterada sobre el modelo educativo que se propicia en la escuela, lo que además en el mismo contexto ha generado la gestión del cambio de comprensión del rol de docentes en el marco de estos sucesos.

7.2.5. Objetivo 5

El último objetivo planteado en esta investigación corresponde a *Diseñar una propuesta de aprendizaje directivo para la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, el que fue abordado a través de una propuesta de desarrollo de capacidades para directores, directoras y equipos directivos en general. La proposición comprende la organización de 38 prácticas en cuatro ejes y, a su vez, cada eje está conformado por ámbitos, todos estos componentes articulados entre sí recogen los hallazgos del estudio.

El primer eje, *Gestión estratégica participativa*, considera aquellas prácticas que permiten la construcción de un ideario participativo, así como la gestión del cambio bajo estas mismas características de participación y desarrollo de capacidades, junto con las condiciones materiales y organizacionales que sostienen dicho cambio. En este eje se profundiza sobre la valoración de la participación de la comunidad y, especialmente, del profesorado, que ha señalado la necesidad de ser considerados en su condición de profesionales en la toma de decisiones pedagógicas del centro educativo así como en otras instancias.

El segundo eje, *Liderazgo distribuido*, recoge tanto las principales investigaciones de CPA como los hallazgos de este estudio. De este modo, el eje comprende prácticas que se vinculan con la participación, el desarrollo de capacidades, empoderamiento de nuevos liderazgos, así como acciones que permitan profundizar la confianza y el cuidado de la comunidad educativa. Finalmente, incorpora prácticas de autodesarrollo, lo que es un ejemplo de desarrollo profesional, aportando con ello a la motivación del profesorado, como lo han señalado los directores y directoras que son parte del estudio.

Un tercer eje, *Aprendizaje colectivo*, comprende prácticas vinculadas a la colaboración del profesorado y el aprendizaje individual, colectivo e institucional, haciendo énfasis en potenciar el aprendizaje informal de los y las docentes, así como profundizar en los mecanismos de sistematización y proyección del trabajo colaborativo, tal como ha sido destacado como necesidad por parte de los profesores participantes.

Finalmente, el eje *Vinculación y redes* propicia la relación entre escuelas de un territorio para compartir prácticas y experiencias, así como potenciar el vínculo con sostenedores, ya que son un actor clave en el desarrollo de CPA por su responsabilidad en la gestión de recursos, actividades de desarrollo profesional docente, condiciones laborales del profesorado y del equipo en general, como ha sido relevado tanto por los equipos directivos como por el mismo profesorado.

En la siguiente Figura se observan los ejes, descripciones y ámbitos del modelo de aprendizaje directivo.

Figura 13

Ejes y ámbitos del aprendizaje directivo para la conformación de CPA



7.3 Limitaciones y perspectivas de la investigación

La investigación desarrollada presenta algunas limitaciones propias de su alcance temporal y profundidad. A continuación, se desarrollan cuatro amplias limitaciones consideradas principalmente en relación con las metodologías: 1) diseño y características de los casos; 2) acceso al trabajo de campo; 3) análisis de datos del cuestionario; y finalmente, 4) La validación del modelo de aprendizaje directivo presentado en la tesis vinculado al objetivo 5.

1) El diseño metodológico se basa en estudios de casos múltiples (Yin, 2003), lo que presenta una limitación, pero que a su vez responde a la metodología planteada, que es la cantidad de casos abordados. En este sentido, los casos corresponden a cinco centros educativos, que para el diseño es pertinente, sin embargo, los resultados de la tesis no se pueden generalizar a otros contextos educativos.

En esta misma línea la selección de la muestra se basó principalmente en el acceso y motivación de los equipos directivos por participar en la investigación, lo que provocó que si bien los casos fueron variados en cuanto a género y experiencia de la dirección del centro así como en los sostenedores, se focalizaron principalmente en la Región Metropolitana (Santiago) a excepción de un centro educativo de la Región de Valparaíso, por lo que se reconoce una mirada limitada de los contextos educativos, centralizada en una región o zona determinada.

2) En relación al trabajo de campo, la fase 3, correspondiente al levantamiento de datos, se desarrolló entre abril y agosto de 2021, momento en que los centros educativos de Chile estaban bajo condiciones específicas de pandemia (Covid-19), como por ejemplo el trabajo general y la formación de estudiantes a distancia, lo que generó la

reestructuración curricular y, con ello, la modificación de prácticas tanto de docentes y como de directivos, elementos que se visualizan en los relatos recogidos desde las distintas fuentes. El cierre físico de las escuelas, además, limitó el acceso directo al campo de estudio, por lo que técnicas como las observaciones no participantes de espacios colaborativos u otras dinámicas entre los actores no fueron registradas para esta investigación.

3) En relación al análisis de datos del componente cuantitativo, específicamente del cuestionario PLCA-R, se presentó una metodología sencilla de análisis descriptivos debido a la muestra (161 participantes entre los cinco casos) y alcance de los mismos en el contexto de la investigación, pudiendo haber establecido otras relaciones entre las distintas características de directores y directoras, niveles de trayectoria laboral y formativa de docentes y sus percepciones en cuanto a las dimensiones de las CPA, entre otros elementos que pudieran abrir otras líneas de investigación.

4) Por otra parte, la investigación no contempló inicialmente la validación del modelo de aprendizaje para directivos presentado en esta investigación. Este proceso será retomado en acciones posteriores al cierre de la tesis doctoral, considerando la relevancia de someter dicho modelo a la opinión de expertos y expertas, junto con actores del contexto educativo, para de esta forma ampliar el impacto de esta investigación en los contextos de formación continua de líderes escolares.

En este mismo sentido, la proyección de la investigación se visualiza mediante dos posibles líneas de trabajo que reforzarían los hallazgos y que vendrían a profundizar en los temas de liderazgo y las propias CPA en el contexto educativo.

Una primera línea que se visualiza es profundizar en cómo inciden las trayectorias directivas, vale decir, las experiencias que directores y directoras tienen en el cargo y en el centro educativo que lideran como un factor diferenciador en el cómo gestionan las

CPA. Asimismo, poder identificar incidencias en base al género de los y las directoras en el desarrollo de CPA, lo que de alguna forma se identificó, de manera superficial, en uno de los artículos que comprende esta tesis por compendio de publicaciones. Estos elementos podrían ser interesantes en la comprensión de fondo sobre el liderazgo y los factores que inciden en la generación de climas de confianza y aprendizaje.

Finalmente, otro ámbito de proyección de la investigación está relacionado con la implementación del modelo de aprendizaje diseñado para directivos escolares, con el objetivo de evaluar su incidencia en el desarrollo de una cultura de colaboración en la escuela, avanzando en procesos de investigación en profundidad sobre experiencias de implementación de CPA, y así determinar cómo el modelo efectivamente impacta en el aprendizaje de los y las docentes en estos contextos.

De este modo, la investigación proyecta su desarrollo en otros ámbitos y en la profundización sobre el liderazgo para la formación de CPA, motivaciones que la investigadora desarrollará una vez finalizada la tesis doctoral.

CAPÍTULO 8

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 8. Referencias bibliográficas

- Aneas-Novó, C., Sánchez-Rodríguez, J., Sánchez-Rivas, E., (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (21), 94-108.
<https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencia de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educacional*. 23, 1-7.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad*. Editorial La Muralla.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/248535>
- Ávalos, B. (Org.). (2013). *Héroes o villanos. La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from within*. Jossey Bass.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata Ediciones.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Bogotch, I. (2011). The state of the art: Leadership training and development: US perspectives: above and beyond recorded history. *School Leadership & Management*, 31(2), 123–138.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.560662>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol.
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill. Open University Press.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En Villa, A. (Coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, (pp.291-317) V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial La Muralla.
- Bolívar - Ruano, M. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. [Tesis de

- Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug) de la Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/26479436.pdf>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *Int. J. Manag. Rev.* (13), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bryk, A. S., Camburn E., y Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), pp. 751-781. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X99355004>
- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del director de escuela en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Chen, H. T. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, 13(1), 75-83. https://www.researchgate.net/publication/228713942_A_theory-driven_evaluation_perspective_on_mixed_methods_research
- Collinson, V., Cook, T., y Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107-116. <http://www.jstor.org/stable/40071584>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedades*. 30(107) <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications Ltd.

Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage Publications.

Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M. y Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools. A practical guide for learning and improvement*. Routledge.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Observación participante. Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 263-306). Dykinson.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. En: N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. ix-xvi). Sage Publications.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.

Eaker, R., DuFour, R. y DuFour, R. (2002). *Getting Started. Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. National Education Service.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6) 27-36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp.117-142). Editorial Síntesis.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp.303-406). Paidós.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- Fullan, M., Bertani, A., y Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. *Educational Leadership*, 61(7), 42-46.
https://www.researchgate.net/publication/228391821_New_Lessons_for_Districtwide_Reform
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata Ediciones.
- Gairín, J. (1997). La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. En *Alta Dirección*, (191), 69-77.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, (1), 125-154. <https://doi.org/10.18172/con.374>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coords.). (2020). *Aprendizaje organizativo en informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- Gairín, J., Muñoz, J., Silva, P. y Suárez, C. (2020) Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- Gaete, F., 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* 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Narcea.
- Galdames, M. (2020). *Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Un estudio de caso en el municipio de Colina, Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671984>
- Gallegos, V. y López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Revista Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- García, I. (2009). Liderazgo distribuido y acción social. Una visión del liderazgo educativo desde las interrelaciones sociales. *Revista Línea Imaginaria*, 4(12), 42-63.
https://www.researchgate.net/publication/276856317_Liderazgo_Distribuido_y_Accion_Social_Una_Vision_del_Liderazgo_Educativo_desde_Las_Interrelaciones_Sociales_Distributed_Leadership_and_Social_Action_A_Vision_of_Educational_Leadership_from_Social_Inte
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cuaderno de Pesquisas*, 50(177), 828-844.
<https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)

- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata Ediciones.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata Ediciones.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership in Schools: Developing leader tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Im-plications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02621711211190961/full/html>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Corwin Press.
- Hernán, M., Lineros, C. y Ruiz, A. (2020). Cómo adaptar la investigación cualitativa en contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed). McGraw-Hill.
- Hipp, K. y Huffman, J. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Scarecrow Education.
- Hipp, K. y Huffman, J. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities*. Rowman y Littlefield Education.
- Hord, S. M. (1996). *School professional staff as learning community questionnaire*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (2004). Professional Learning Communities: An Overview, in S. Hord (Ed.) *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. Teachers College Press and Alexandria.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin Press.
- Hord, S., Roussin, J. y Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- Hord, S. (2017). Learning Together for Leading Together. En K. Louis, S. Hord, S. y V. Von Frank, *Reach the Highest Standard in Professional Learning. Leadership* (pp. 82-102). Corwin Press.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-146.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Grao.
- Kools, M. y Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, (137). OECD Publishing.
- Krichesky, G. (2013). El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Procesos y factores de cambio de las escuelas [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/13311>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para la nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>

Krichesky, G., y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

Kruse, S. D., Louis, K. S. y Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school- based professional community. In Louis, K. S. y Kruse, S. D. (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives from urban schools*, (pp. 26-40). Corwin Press.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning*. Department for Education and Skills, DfES.

<http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project- file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>

Ley 20.903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. D.O. N°. 41421.

Lieberman, A. y McLaughlin, M. (1992). Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.

Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. En A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1-17). Teachers College Press.

- López P., Gallegos V. y Maureira, O. (2021). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 531-541. <https://doi.org/10.5209/rced.74519>
- Louis, K. S. y Kruse, S. (1995a). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Sage Publications.
- Louis, K. S. y Kruse, S. (1995b). Developing professional community in new and restructuring urban schools. En K.S. Louis y S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools* (pp. 228-250). Corwin Press.
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. <https://doi.org/10.3102%2F00028312033004757>
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489. <https://doi.org/10.1177/10526846060160050>
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Educational International Research Institute and University of Cambridge
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Salesianos Impresiones S.A.
- Martín- Crespo, C. y Salamanca, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Científica de enfermería*, (27), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779030>

- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas*, 6(1), 89-105.
<https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/34>
- Maureira, O. (2017). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Maureira, O., Garay, S., Ahumada, L. y Ascencio, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad en la educación*, (51), 164-191.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.681>
- McLaughlin, M. W. and Talbert, J. E. (1993). *Contexts that Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Education Goals*. Center for Research on the Context of Secondary.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf>
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teachers College Press.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook oh New Methods*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco de la buena dirección y liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. [Archivo pdf].
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

- Ministerio de Educación. (2022) *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. [Archivo pdf].
- https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID_estandar.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Morales-Inga, S., y Morales-Tristan, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112.
- <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- Mullford, W. (1998). Organizational learning and educational change. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.), (2005). *Extending Educational Change* (pp. 336-361).
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Quiroz, J. (2022). Políticas de liderança escolar em cinco sistemas de educação latino-americanos: aprendizagens e desafios. En *Liderança escolar: diretores como fatores-chave para transformação da educação no Brasil*. UNESCO.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp y J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.
- Onwuegbuzie, A. J., y Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.

- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluator and Research Methods*. Sage Publications Ltd.
- Peña, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En M. Peña y A. Ramis (Comp.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Peña, M. (2023a). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Peña, M. (2023b). Análisis de las prácticas de directores y directoras desde el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*. [Manuscrito no publicado].
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J. y Redondo, J. (2020). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-60. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>
- Poggi, M. (2019). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 109-139). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Queupil, J., Maldonado, C. y Cuenca, C., (2021) Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (PIE) y docentes durante la pandemia covid-19. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 60(3), 57-83.
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1222

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand, Ministry of Education.
- Rojas, J. y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153), 2-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 26(89), 449-474. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/66187/1405-6666-rmie-26-89-449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden, *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276058>
- Sarason, S. (1990). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. Teachers College Press.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Granica.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Toward a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass Ltd.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Editorial Octaedro.

- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system-pedagogy, professional development and leadership: Teaching schools R&D network national themes project 2012-14*. National College for Teaching & Leadership, Nottingham.
- Stoll, L. y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Tesh, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. RoutledgeFalmer.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Valenzuela, J. P., Allende, C., y Vanni, X. (2018). Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: Primeros hallazgos para políticas públicas. *Nota Técnica No 8. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

CAPÍTULO 9

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de códigos de dimensiones, variables y códigos.

Anexo 2. Carta de autorización de uso cuestionario PLCA-R.

Anexo 3. Instrumentos.

Anexo 4. Ejemplo informe de devolución centro educativo. Caso 1.

Anexo 5. Cartas de aceptación de artículos 2, y 3.

Anexos de la investigación

Anexo 1. Matriz de dimensiones, categorías y códigos.

Dimensión	Categorías	Definición	Código
Trayectoria director/a Experiencias profesionales y personales, formación inicial, de posgrado y continua, junto con las motivaciones y retos que directores(as) han desarrollado antes de asumir el cargo y en el ejercicio de este.	C1. Experiencia profesional	Vivencias profesionales considerando roles, instituciones, cargos y tiempo de su desarrollo.	TD-EXP-PROF
	C2. Formación de pregrado y posgrado	Experiencia en programas de formación cursados tanto en pregrado como pos grado (licenciaturas, títulos, postítulos, magister, doctorado)	TD-FORM-PP
	C3. Formación continua	Experiencia de formación continua considerando cursos, pasantías u otras formaciones de desarrollo profesional directivo	TD-FORM-C
	C4. Motivaciones	Experiencias personales que gatillan las decisiones de trayectoria profesional como ser docente, directivo y/u otro cargo que haya desempeñado, considerando sus contexto.	TD-MOT
Liderazgo para CPA Capacidades y prácticas que directores(as) y equipo directivo	C1. Prácticas para el desarrollo de CPA	Prácticas que director/a y/o equipo directivo han desplegado o requieren desplegar para el desarrollo de CPA	LCAPA-CAP

requieren desplegar y fortalecer para el fomento del aprendizaje docente colaborativo y entre pares, junto con las experiencias que generan aprendizaje en los mismos directores(as) y equipos directivos para el desempeño de su rol de líderes escolares con foco en el desarrollo de personas.	C2. Desafíos del liderazgo	Tópicos o problemáticas que director/a y/o equipo directivo han abordado en el contexto del liderazgo escolar con foco en el desarrollo profesional docente a través de la colaboración.	LCPA-DES-LID
Comunidades Profesionales de Aprendizaje Prácticas y experiencias desarrolladas de manera institucional (formal) e informal que permiten la conformación y fortalecimiento de	C1. Liderazgo compartido y de apoyo	Prácticas y experiencia desarrolladas en el centro educativo que promuevan un liderazgo distribuido a través de instancias de participación en la toma de decisiones y responsabilidades compartidas por docentes, directivos y otros actores educativos	CPA-LID-COM
	C2. Visión y valores compartidos	Prácticas y experiencias que se desarrollan en el centro educativo que promueven el desarrollo de las acciones del centro educativo en base a la misión y visión del proyecto educativo	CPA-VI-VA

espacios de aprendizaje docente colectivo con foco en el aprendizaje de los y las estudiantes.	C3. Aprendizaje colectivo	Prácticas y experiencias que se desarrollan en el centro educativo que promueven que docentes y otros actores educativos aprendan juntos considerando el aprendizaje de estudiantes	CPA-AP-COLEC
	C4. Práctica docente compartida	Prácticas y experiencias que se desarrollan en el centro educativo que promueven que docentes entre pares compartan prácticas y se retroalimenten y mejoran su práctica docente	CPA-PRA-DOC-COM
	C5. Condiciones de apoyo	Condiciones y recursos que permiten el desarrollo de espacios de colaboración entre docentes tanto materiales como en la generación de climas de confianza y aprendizaje	CPA-CON-AP
	C6. Obstaculizadores y resistencias	Condiciones, prácticas y creencias que limitan el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo en el centro educativo, tanto institucionales como personales	CPA-OBST-RES
	C.7 Evaluación y mejora	Procesos desarrollados o necesarios para la evaluación de los resultados de la implementación de prácticas colaborativas docentes.	CPA-EVA-MEJ
Categoría emergente			
Contexto para el desarrollo del liderazgo	C1. Pandemia Covid-19	Tensiones y/o prácticas que director/a han tenido que desplegar o fortalecer en el contexto de pandemia mundial.	CDL-C-19
	C2. Cultura escolar	Tensiones y/o prácticas que director/a han tenido que desplegar considerando aspectos	CDL-CUL

director/a y/o equipo directivo han enfrentado debido tanto a factores externos como internos al centro educativo		relacionales de cada centro educativo con las características sociales de su contexto.	
	C3. Relación con sostenedor	Tensiones y/o prácticas en relación a la vinculación con sostenedor o cambio de sostenedor (educación pública con sostenedor comunal o SLEP)	CDL- SOS

Anexo 2. Carta de autorización uso PLCA-R español.



November 5, 2021

Marcela Andrea Peña Ruz
Ph D Researcher
Autonomous University of Barcelona
Barcelona State, Catalunya
Spain 08001

Dear Marcela Andrea Peña Ruz:

This correspondence is to grant permission for the utilization of the *Professional Learning Community Assessment-Revised* (PLCA-R) for your research at the Autonomous University of Barcelona. Our research team is pleased you are interested in using the PLCA-R measure to *analyze relationships between leadership capacities of directors and formation of professional learning communities in Chilean educational centers*. Findings from your study will contribute to the PLC and leadership literature on a global perspective.

This permission letter allows the researcher use of the PLCA-R, Spanish version with the intent of adaptations to account for terminology (language changes, not content) within Chilean educational settings. While this letter provides permission to use the measure in your study, authorship of the measure will remain as Olivier, Hipp, and Huffman, 2010 (exact citation on the following page). This permission does not allow renaming the measure or claiming authorship. Additionally, our research team formally requests an electronic copy of the updated Chilean version.

Upon completion of your study, our research team would be interested in learning about your findings and would welcome the opportunity to receive an electronic version of your study outcomes. Thank you for your interest in our research and measure for assessing professional learning community attributes within schools. Should you require any additional information, please feel free to contact me.

Sincerely,

Dianne F. Olivier

Dianne F. Olivier, Ph. D.
Associate Dean of Administration and Academic Affairs
College of Education, University of Louisiana at Lafayette
Professor, Department of Educational Foundations and Leadership
University Eminent Scholar/Dr. Ray P. Authement Excellence in Teaching Award
Joan D. and Alexander S. Haig/BORSF Professor
P.O. Box 43091, Lafayette, LA 70504-3091
(337) 482-6716
dianne.olivier@louisiana.edu
<http://www.plcassociates.org>

cc: Dr. Jane Huffman
Dr. D'Ette Cowan

Anexo 3. Instrumentos de la investigación

Anexo 3.A. PLCA-R

Cuestionario Comunidades Profesionales de Aprendizaje¹²

Instrucciones

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca del grado en que su centro (director o directora, equipo docente y familias), de acuerdo con las dimensiones y atributos principales, puede ser considerado como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que pueden darse en los centros educativos. Lea cada declaración y señale el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicha declaración. Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación.

Escala:

1	2	3	4
Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

APARTADO 1. CENTRO EDUCATIVO

1.1 Nombre Centro Educativo	
-----------------------------	--

APARTADO 2. PERFIL

2.1 Género

Femenino	Masculino	Otro		
----------	-----------	------	--	--

¹² Este instrumento fue tomado del trabajo de traducción, adaptación y validación desarrollada por María Rosel Bolívar Ruano (2017) al contexto español del instrumento Professional Learning Community Assessment Revised (PLCA-R) como trabajo de su tesis doctoral de la Universidad de Granada. Sólo se modificó el planteamiento de datos iniciales para su contextualización al sistema educativo chileno y se incorpora una pregunta abierta.

2.2 Edad: ____ (años)

2.3 Cargo

Dirección	Coordinación pedagógica	Cuerpo docente
a.1.Director/a	b.1. Coordinador/a de Ciclo	c.1.Docente educación parvularia
a.2. Sub director/a	b.2. Jefe/a de Departamento	c.2 Docente educación básica
a.3. Jefe/a Unidad Técnica Pedagógica	b.3. Otro cargo _____	c.3 Docente educación media

2.4 Años de experiencia

Años como director/a en este centro educativo	Años como director/a en total	Años como miembro del equipo directivo en este centro educativo (no incluir los años como director/a)	Años como miembro del equipo directivo en total (no incluir los años como director/a)	Experiencia docente en este centro	Experiencia docente en total ____

2.5. Formación

Título profesional área de Educación	Educador(a) Diferencial: Educador(a) de Párvulos: Profesor(a) Enseñanza Básica: Profesor(a) Enseñanza Media HC: Profesor(a) Enseñanza Media TP:
Grados	Postítulo

	Magíster
	Doctorado

APARTADO 3. PERCEPCIONES SOBRE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

En este apartado se espera que usted responda las siguientes declaraciones según su percepción respecto de cada una de ellas. Se le invita a considerar las prácticas desarrolladas en la institución educativa en que se desempeña actualmente.

DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO		1	2	3	4
1.	El equipo docente participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.				
2.	La dirección tiene en cuenta los aportes del equipo docente en la toma de decisiones institucionales.				
3.	El equipo docente tiene acceso a información institucional clave.				
4.	La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.				
5.	Se dan oportunidades al equipo docente para que pueda iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.				
6.	La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.				
7.	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el equipo docente.				
8.	Se promueve y apoya el liderazgo entre el equipo docente.				
9.	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el equipo docente de los distintos cursos y niveles.				
10.	La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y rinde cuantas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.				
11.	El equipo docente usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				
DECLARACIONES		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		1	2	3	4
12.	Los valores compartidos de la institución educativa se determinan a través de procesos de colaboración entre el equipo docente.				
13.	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento sobre las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.				
14.	El equipo docente comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante				

15.	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.				
16.	Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el equipo docente.				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.				
19.	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
20.	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión o metas compartidas.				

DECLARACIONES		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL EQUIPO DOCENTE Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA		1	2	3	4
21.	El equipo docente trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre el equipo docente que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.				
23.	El equipo docente trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.				
24.	El personal del centro educativo encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.				
25.	El equipo docente mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.				
26.	El desarrollo profesional docente se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
27.	El equipo docente aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.				
28.	El equipo docente está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.				
29.	El equipo docente analiza colaborativamente distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.				
30.	El equipo docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
DECLARACIONES		ESCALA			
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA		1	2	3	4
31.	El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.				
32.	El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				

33.	El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.				
35.	En la institución educativa existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.				
36.	En la institución educativa existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	El equipo docente comparte habitualmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES		1	2	3	4
38.	Existen relaciones afectivas entre equipo docente y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.				
39.	En la institución educativa existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos				
40.	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.				
41.	El equipo docente y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para incorporar el cambio en la cultura de la escuela.				
42.	Las relaciones entre el equipo docente permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA		1	2	3	4
43.	Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.				
44.	El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				
46.	El equipo docente dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.				
47.	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del equipo docente.				
48.	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.				
49.	La organización entre el equipo docente de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el equipo docente.				
51.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.				
52.	La información se encuentra organizada y disponible para que el equipo docente pueda acceder fácilmente.				

I. Preguntas abiertas finales

De las prácticas de trabajo colaborativo desarrollado en el centro educativos ¿Cuál destacaría y por qué?

En el contexto del trabajo colaborativo entre pares ¿Qué facilitadores y obstaculizadores observa en el centro educativo?

¿Qué recomendaciones haría al director(a) para propiciar espacios de aprendizaje profesional colaborativo docente en el centro educativo para los siguientes años?. (entre 100 y 500 caracteres)

¿Qué capacidades considera fundamentales de un director(a) para el desarrollo de espacios de aprendizaje colaborativo docente ? (entre 100 y 500 caracteres)

Anexo 3.B. Pauta de entrevista directores(as)

Objetivos de la investigación:

- Analizar el perfil de directores(as) de centros educativos en relación a su experiencia en educación y motivaciones en el desarrollo de su cargo
- Analizar las prácticas de liderazgo requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Estructura:

0. Contexto de la entrevista:

En principio agradecer la disposición y participación. Esta entrevista corresponde a una de las instancias de trabajo de campo de la investigación Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile que comprende:

¿Qué?	¿Con quién?	¿Cuánto tiempo?
Desarrollo de una entrevista semiestructurada.	Director(a).	Entrevista 1 hora en marzo 2021 online.
Participación en grupo de discusión.	6 docentes del centro educativo.	Conversación con 6 docentes del centro educativo 1 hora on line
Participación en grupo de discusión.	3 a 5 miembros del equipo de liderazgo del centro educativo.	Conversación con equipo de liderazgo del centro educativo 1 hora on line
Aplicación de un Cuestionario online PLCA-R, que mide las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.	Docentes y directivos del centro educativo.	20 minutos en consejo de profesores(as) para contestar la encuesta on line.

Instancias que se desarrollarán entre los meses de marzo a junio 2021.

1. Consentimiento informado

La siguiente entrevista corresponde al trabajo de campo del estudio “Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile” liderada por la investigadora Marcela Peña Ruz. Esta instancia de participación es:

- Voluntaria, su participación es absolutamente voluntaria. Usted tiene la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- Confidencial, todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre y/o el del centro educativo que lidera no aparecerán asociados a ninguna opinión particular.

Para registrar los datos de la entrevista será grabada y posteriormente analizada, registro que será usado sólo con fines investigativos y generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Usted no recibirá ningún beneficio directo, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información sobre el centro educativo que lidera que, una vez se desarrollen todas las instancias de trabajo de campo, será entregado a través de la presentación de un informe.

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio: Marcela Peña Ruz, correo: marcela.pena@uchile.cl.

Si está de acuerdo con las condiciones de la entrevista y participación del estudio, señale su nombre y junto con la frase “estoy de acuerdo”

2. Función y breve caracterización del centro educativo

3. Trayectoria profesional

P.1 ¿Cuál ha sido su experiencia previa profesional y trayectoria formativa al asumir el cargo de dirección?

P.2 ¿Qué motivaciones tuvo para buscar o asumir este cargo?

P.3 ¿Qué desafíos ha enfrentado en el ejercicio de su cargo considerando el desarrollo profesional de equipos de trabajo tanto docentes como directivos?

4. Prácticas de liderazgo para CPA

P.4 ¿Qué experiencias han desarrollado/impulsado en el centro educativo que fortalezcan el trabajo colaborativo y aprendizaje entre docentes? (Antes y durante la pandemia).¿De qué se trata?¿cómo se aplican al trabajo de aula? (¿Está centrado en el aprendizaje de los y las estudiantes?)

P.5 En este mismo sentido ¿Qué condiciones estructurales han considerado para ello? (horas, horarios, orientaciones de trabajo, apoyo en desarrollo de capacidades, etc)

Nota si las experiencias que relata no son impulsadas por ellos ¿Qué condiciones cree que serían prioritarias de abordar para el trabajo colaborativo docente?

P.6 ¿De qué forma se abordan los procesos de participación del equipo docente en las decisiones pedagógicas institucionales?

P.7 ¿Cómo observa que valores expresados en el ideario del centro educativo se expresan en el quehacer pedagógico? (proyectos de innovación, priorización curricular, proceso de evaluación, etc) ¿Es compartido por el equipo docente?

P.8 ¿Qué experiencias han desarrollado en el centro educativo que fortalezcan el trabajo colaborativo y aprendizaje entre directivos? (Antes y durante la pandemia). ¿De qué se trata?; ¿Cómo las evaluaría?; ¿Qué desafíos ha implicado?

P.9 En base a su experiencia ¿Qué capacidades cree usted debe desplegar un director(a) para fortalecer el aprendizaje colaborativo docente entre pares?; ¿ y el equipo de liderazgo?.

P. 10 Pensando en un modelo de formación directiva para fortalecer el aprendizaje colaborativo docente y su experiencia profesional ¿Qué capacidades y contenidos cree necesarios fortalecer en su rol y el del equipo directivo?; ¿Qué metodologías propondría para un proceso de formación directiva?

Anexo 3.C. Grupos de discusión equipo directivo

Objetivos de la investigación

- Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos
- Analizar las prácticas de liderazgo requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Estructura:

0. Contexto del grupo de discusión

En principio agradecer la disposición y participación. Esta entrevista corresponde a una de las instancias de trabajo de campo de la investigación Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile que comprende:

¿Qué?	¿Con quién?	¿Cuánto tiempo?
Desarrollo de una entrevista semiestructurada.	Director(a).	Entrevista 1 hora en marzo 2021 online.
Participación en grupo de discusión.	6 docentes del centro educativo.	Conversación con 6 docentes del centro educativo 1 hora on line
Participación en grupo de discusión.	3 a 5 miembros del equipo de liderazgo del centro educativo.	Conversación con equipo de liderazgo del centro educativo 1 hora on line
Aplicación de un Cuestionario online PLCA-R, que mide las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.	Docentes y directivos del centro educativo.	20 minutos en consejo de profesores(as) para contestar la encuesta on line.

Instancias que se desarrollarán entre los meses de marzo a junio 2021.

1. Consentimiento informado

El siguiente grupo de discusión corresponde al trabajo de campo del estudio “Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile” liderada por la investigadora Marcela Peña Ruz. Esta instancia de participación es:

- Voluntaria, su participación es absolutamente voluntaria. Usted tiene la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- Confidencial, todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre y/o el del centro educativo que lidera no aparecerán asociados a ninguna opinión particular.

Para registrar los datos de la entrevista será grabada y posteriormente analizada, registro que será usado sólo con fines investigativos y generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Usted no recibirá ningún beneficio directo, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información sobre el centro educativo que lidera que, una vez se desarrollen todas las instancias de trabajo de campo, será entregado a través de la presentación de un informe.

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio: Marcela Peña Ruz, correo: marcela.pena@uchile.cl.

Si está de acuerdo con las condiciones de la entrevista y participación del estudio, señale su nombre y junto con la frase “estoy de acuerdo”

2. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

P.1 ¿Qué instancias de trabajo colaborativo se desarrollan en el centro educativo?

(¿cuál es el trabajo específico?; ¿qué productos tiene?; ¿Qué tiempo le dedican?; ¿tiene seguimiento y evaluación? ; ¿En qué se centra?)

¿De qué forma evalúan el trabajo que desarrollan? O en ¿qué instancias se desarrolla?

P.2 Dentro del trabajo colaborativo que se desarrolla en el centro educativo ¿De qué forma se comparten prácticas pedagógicas? ¿Para qué?

¿Qué rol le toca a cada uno para dinamizar la colaboración y aprendizaje conjunto?; ¿Cómo se puede mejorar el proceso descrito?

P.3 ¿En estas instancias descritas sienten que aprenden, ustedes y los equipos? ¿Por qué?

¿Qué obstáculos han percibido en el desarrollo de las prácticas colaborativas?

3. Prácticas de liderazgo para CPA:

Desde su experiencia

P.4 ¿Qué capacidades y prácticas de liderazgo escolar, específicamente del director(a) se requieren para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes?

4. Aportes a la investigación

Con el fin de poder potenciar el trabajo de la investigación y el sentido para el centro educativo ¿Qué tema o pregunta en particular que se vincule con la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje les parece importante considerar en la encuesta que se aplicará al cuerpo docente?

Anexo 3.D. Grupos de discusión equipo docente

Objetivos de la investigación

- Caracterizar las prácticas de aprendizaje docente desarrollado en forma colaborativa al interior de centros educativos
- Analizar las prácticas de liderazgo requiere desplegar el director(a) para el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Estructura:

0. Contexto de la entrevista:

En principio agradecer la disposición y participación. Esta entrevista corresponde a una de las instancias de trabajo de campo de la investigación Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile que comprende:

¿Qué?	¿Con quién?	¿Cuánto tiempo?
Desarrollo de una entrevista semiestructurada.	Director(a).	Entrevista 1 hora en marzo 2021 online.
Participación en grupo de discusión.	6 docentes del centro educativo.	Conversación con 6 docentes del centro educativo 1 hora on line
Participación en grupo de discusión.	3 a 5 miembros del equipo de liderazgo del centro educativo.	Conversación con equipo de liderazgo del centro educativo 1 hora on line
Aplicación de un Cuestionario online PLCA-R, que mide las dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.	Docentes y directivos del centro educativo.	20 minutos en consejo de profesores(as) para contestar la encuesta on line.

Instancias que se desarrollarán entre los meses de marzo a junio 2021.

1. Consentimiento informado

El siguiente grupo de discusión corresponde al trabajo de campo del estudio “Comunidades Profesionales de Aprendizaje, un desafío para el liderazgo escolar en Chile” liderada por la investigadora Marcela Peña Ruz. Esta instancia de participación es:

- Voluntaria, su participación es absolutamente voluntaria. Usted tiene la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- Confidencial, todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre y/o el del centro educativo que lidera no aparecerán asociados a ninguna opinión particular.

Para registrar los datos de la entrevista será grabada y posteriormente analizada, registro que será usado sólo con fines investigativos y generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Usted no recibirá ningún beneficio directo, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información sobre el centro educativo, una vez se desarrollen todas las instancias de trabajo de campo, será entregado a través de la presentación de un informe.

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio: Marcela Peña Ruz, correo: marcela.pena@uchile.cl.

Si está de acuerdo con las condiciones de la entrevista y participación del estudio, señale su nombre y junto con la frase “estoy de acuerdo”

2. Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

¿Qué instancias de trabajo colaborativo se desarrollan en el centro educativo?, desde la instancia más sencilla a la más compleja.

(¿cuál es el trabajo específico?; ¿qué productos tiene?; ¿Qué tiempo le dedican?; ¿tiene seguimiento y evaluación? ;¿En qué se centra?) ¿De qué forma evalúan el trabajo que desarrollan? O en ¿qué instancias se desarrolla?

Dentro del trabajo colaborativo que se desarrolla en el centro educativo. ¿Existe algún mecanismo para compartir la práctica pedagógica?

¿En estas instancias descritas sienten que aprenden, ustedes y los equipos? ¿Por qué?

¿Qué obstáculos han percibido en el desarrollo de las prácticas colaborativas?

Y en lo personal ¿qué identifican como resistencia para el trabajo colaborativo?

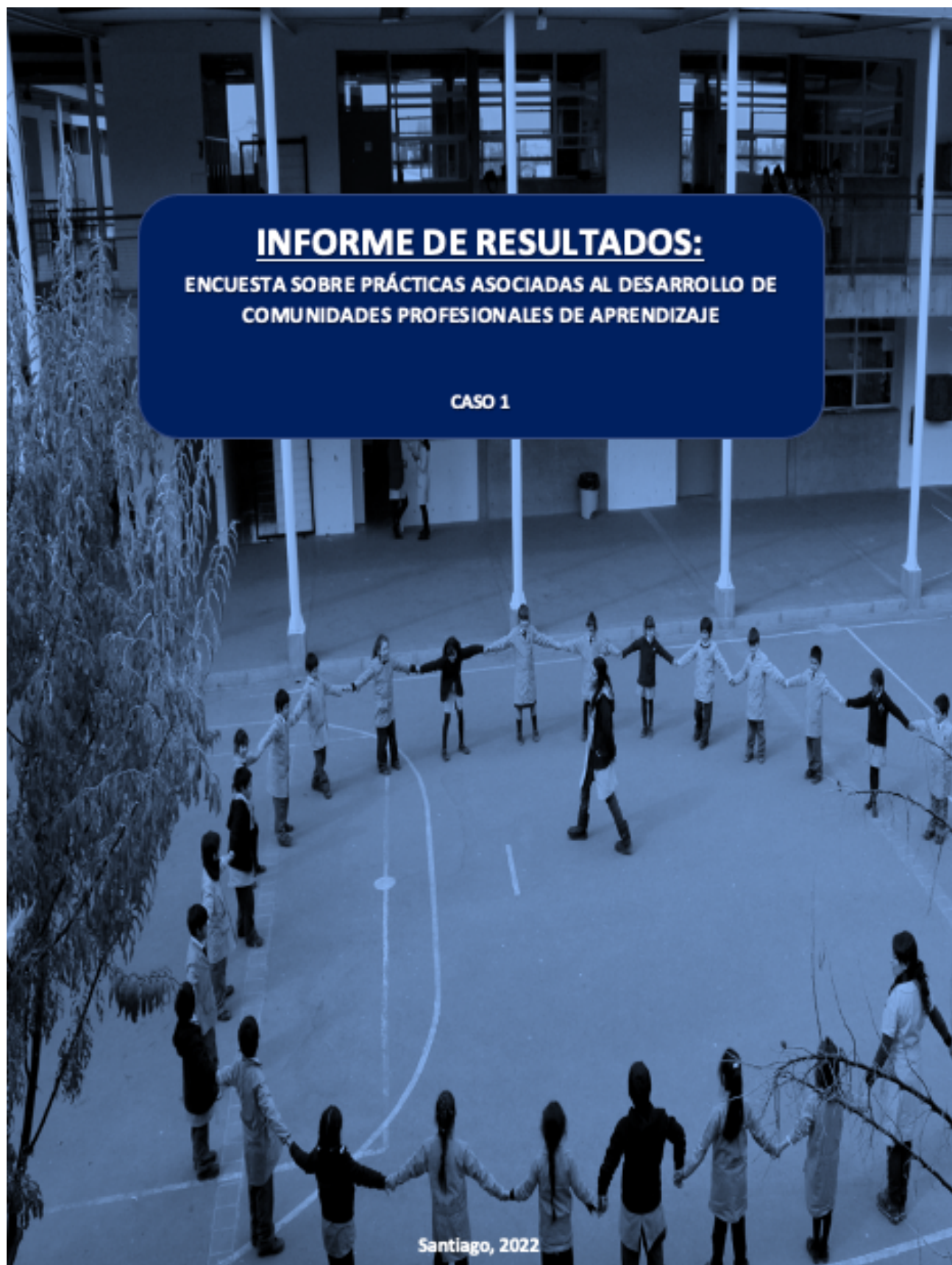
¿Cómo se puede mejorar el proceso descrito?

3. Prácticas de liderazgo para CPA:

Desde su experiencia

¿Qué capacidades y prácticas de liderazgo escolar, específicamente del director(a) se requieren para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes?

¿A equipos directivos?

Anexo 4. Ejemplo informe de devolución centro educativo. Caso 1

PRESENTACIÓN

El siguiente informe tiene como objeto presentar los resultados generales del componente cuantitativo de un estudio que tuvo como foco identificar las capacidades y condiciones que se requieren para el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, desarrollada entre marzo a agosto del 2021 por la investigadora principal Marcela Peña Ruz.

Para dicho estudio se utilizó como instrumento de levantamiento de información principal, la versión en español del *Professional Learning Communities Assessment-Revised* (PLCA-R) (Hipp y Huffman, 2010), el cual se compone de una batería de 52 ítems en escala Likert agrupados en un total de cinco dimensiones de estudio, las que se presentan a continuación.

Tabla 1

Dimensiones del cuestionario PLCA-R

Dimensión	Descripción	Ítems
Liderazgo compartido y de apoyo	Comprende prácticas de liderazgo que propician espacios democráticos de participación para la toma de decisiones y la generación de responsabilidades compartidas.	11
Visión y valores compartidos	Comprende prácticas institucionales que generan la definición e implementación de valores y visiones compartidas del proyecto educativo institucional.	9
Aprendizaje colectivo entre el equipo y su aplicación	Prácticas que promueven el aprendizaje entre pares a través de la generación de espacios para analizar, planificar y desarrollar competencias para la docencia.	10
Práctica personal compartida	Prácticas que promueven oportunidades para que docentes y profesionales de la educación se retroalimenten en un clima de confianza.	7
Condiciones de apoyo: Relaciones	Prácticas que permiten la generación de un clima de confianza y apoyo para el desarrollo del aprendizaje profesional.	5
Condiciones de apoyo: Estructura	Prácticas que aseguran los recursos materiales y apoyos para el desarrollo del aprendizaje profesional.	10

Asimismo, este instrumento incluyó un grupo de preguntas abiertas que buscaron profundizar en las temáticas de la investigación, las que corresponden a prácticas que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo entre docentes, junto con recomendaciones para el equipo directivo. Para ello, fueron consultados docentes, directivos y asistentes de la educación.

Finalmente, los resultados que a continuación se presentan son de **carácter descriptivo**, siendo insumo para profundizar algunas prácticas aquí mencionadas y, en ningún caso, corresponden a soluciones para la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Se sigue desarrollando una lectura general en conjunto con los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación que participaron en este proceso.

Los datos presentados en este informe son de uso interno para los equipos directivos y no pueden ser publicados o usados con otra finalidad de difusión académica o social. El uso del cuestionario sólo es autorizado por su autora (Dra. Dianne Olivier) en el contexto de la investigación citada.

Les agradecemos vuestra participación en esta investigación.

I. ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO

El Centro Educacional corresponde a un establecimiento de dependencia municipal, cuyo sostenedor es el Departamento de Educación (DEM) de la Ilustre Municipalidad de Huechuraba, Región Metropolitana. Cuenta con una planta de 30 docentes y una matrícula al año 2021 de 416 estudiantes, distribuidos en Ed. Parvularia y Ed. Básica¹³.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento para el periodo 2019-2022, su visión resulta ser:

“Una escuela pública cuya comunidad escolar pretende educar y formar de manera integral a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, desde una perspectiva crítica y afectiva, comprometidos con su desarrollo y el de su entorno, para que sean protagonistas activos de una sociedad en permanente cambio”.

Mientras que su misión es:

“Educar integralmente a los y las estudiantes, en el marco de una educación pública con enfoque de derechos, en un contexto institucional democrático, participativo, que promueve el respeto a la diversidad, la responsabilidad, la solidaridad, la honestidad, la autonomía, el compromiso consigo mismo, con su entorno social y ambiental, desde una perspectiva crítica y afectiva”.

II. METODOLOGÍA Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

El levantamiento de información, tal como se señaló en la presentación de este documento, se realizó a partir de una adaptación del cuestionario PLCA-R (Hipp y Huffman, 2010), el que fue auto aplicado de manera online y que tuvo como objeto central el identificar las capacidades y condiciones que se requieren para el desarrollo de

¹³ Antecedentes recopilados a través de la plataforma MIME MINEDUC y Datos Abiertos, Centro de Estudios MINEDUC.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje, así como también, caracterizar a los(as) sujetos consultados para tales fines.

En este escenario, la aplicación del cuestionario contempló la utilización de una muestra no probabilística, intencional y voluntaria, dirigiéndose principalmente a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación del establecimiento en cuestión.

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el software estadístico IBM® SPSS Statistics® V.23, mediante el cual se utilizó preferentemente el análisis de frecuencia, comparación de medias y tablas contingencia. Para el caso de las preguntas abiertas de este instrumento, se utilizó el software de cálculos Microsoft Excel 365 para realizar un análisis de contenido, en cuyo proceso se clasificó, codificó y se midió la frecuencia con que los sujetos mencionaron diferentes conceptos ligados a los temas consultados.

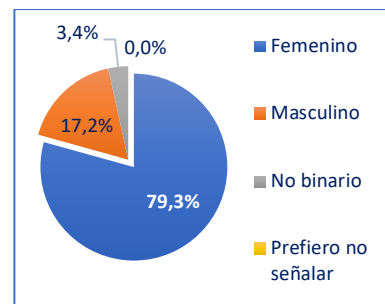
Finalmente, los criterios éticos del estudio contemplaron informar a cada sujeto los objetivos, usos y tratamientos de la información levantada, así como la confidencialidad de cada dato obtenido.

A continuación, se invita a revisar una breve caracterización de la muestra comprendida en este informe.

2.1 Caracterización de la muestra

El instrumento de levantamiento de información fue respondido por un total de **29 personas** que forman parte del equipo del Centro Educacional. En términos de género (ver Gráfico 1), la gran mayoría de las personas que respondieron el instrumento se identifican con el género femenino (79,3% - N: 23), un 17,2% (N: 5) con el género masculino y solo un 3,4% (N: 1) como no binario.

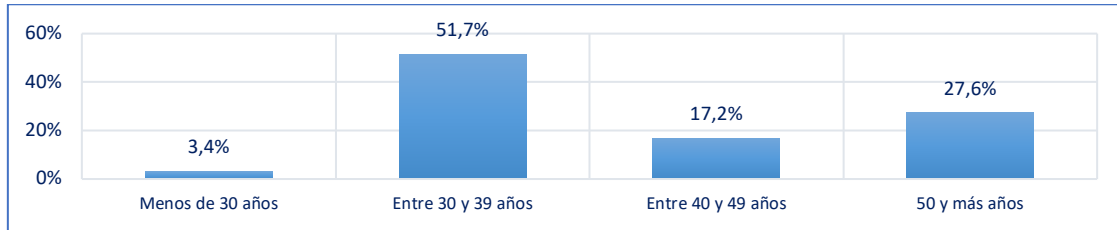
Gráfico 1: Género de los(as) encuestados(as)



En términos etarios (ver Gráfico 2), la edad de las personas consultadas oscila entre los 29 y 63 años, con una edad media de 43 años; con referencia a finales del 2021. En esta misma línea, según rangos, es posible visualizar que la mayoría (51,7% - N: 15) de las personas consultadas se encuentra en el rango etario de entre 30 y 39 años, seguido por un 27,6% (N: 8) que se ubica entre los 50 y más años y, más abajo aún, un 17,2% (N: 5) que se ubica entre 40 y 49 años. Por su parte solo una persona consultada (3,4%) señaló tener menos de 30 años.

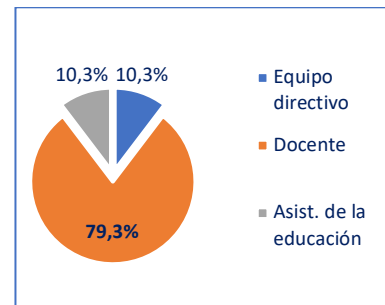
Gráfico 2

Rangos etarios de los(as) encuestados(as)



En términos de estamentos (ver Gráfico 3) presentes en los datos levantados en el instrumento, la gran mayoría (79,3% - N: 23) señala pertenecer a la planta docente en las diferentes asignaturas impartidas, mientras que, equiparado en porcentaje (10,3% - N: 3; cada uno) se ubica parte del equipo directivo y asistentes de la educación.

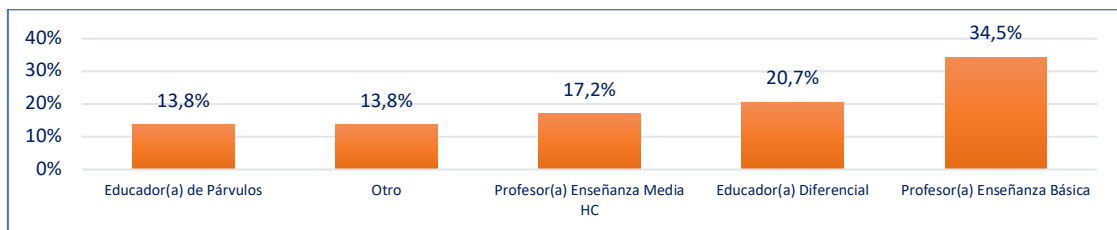
Gráfico 3: Estamento de los(as) encuestados(as)



En relación con la formación y, más específicamente, al título de las y los sujetos consultados (ver Gráfico 4), podemos ubicar que un porcentaje mayor de personas (34,5% - N°: 10) declara ser poseedor de un título de Profesor(a) de Enseñanza Básica, mientras que en términos mínimos, con igual porcentaje y frecuencia cada uno, se ubican aquellos(as) que declaran tener título de Educador(a) de Párvulo u otro tipo de título.

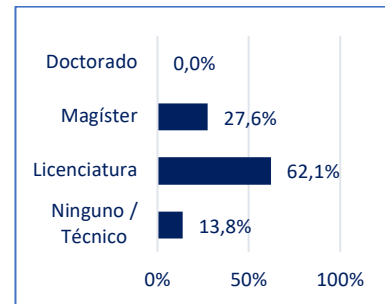
Gráfico N° 4

Título profesional de los(as) encuestados(as)



En este contexto, cabe mencionar que la mayoría (62,1% - N: 18) de las personas consultadas señala ser poseedor de una Licenciatura, seguido muy por debajo, por un 27,6% (N: 8) que señalan tener como grado máximo un Magíster. Por su parte, un 13,8% (N: 4) de los(as) consultados(as) señala no tener un grado académico o disponer solo de educación técnica (ver Gráfico 5).

Gráfico 5: Máximo grado académico obtenido por los(as) encuestados(as)



III. DIMENSIONES ASOCIADAS A COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJES

A continuación, se presentan los resultados registrados en el instrumento que recoge las percepciones del equipo del establecimiento en cuanto a las prácticas asociadas al desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizajes.

En lo particular, se revisan los resultados generales de las dimensiones que forman parte del análisis, los resultados detallados de cada una de estas y los resultados registrados en las preguntas abiertas que buscaron profundizar aquellas prácticas facilitadoras y obstaculizadoras para el desarrollo del trabajo colaborativo, así como las recomendaciones que el equipo del establecimiento señaló en esta misma materia, siendo estas, tratadas de manera estadísticas a través de las categorías y dimensiones que emergieron.

3.1 Resultados generales

En términos generales (ver Gráfico y Tabla 2), la gran mayoría (76,8%) de los(as) consultados(as) presentó una percepción positiva a las diferentes dimensiones examinadas en el instrumento, mostrándose como *De acuerdo o Muy de acuerdo* con las distintas prácticas que integraron—en términos de afirmaciones— dichas dimensiones. Por su parte, un no menor 21,4% tuvo una percepción más bien negativa a las distintas dimensiones consultadas al mostrarse *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con dichas prácticas.

En este contexto, cabe señalar que los resultados promedios de cada dimensión en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*) oscilaron entre un 62,6% y 89,0%.

El dominio que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue **Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica (89,0%)** que dice relación a las prácticas que promueven el aprendizaje entre pares a través de la generación de espacios para analizar, planificar y desarrollar competencias para la docencia.

Por su parte, los resultados promedios de cada dimensión en términos de percepciones negativas (sumatoria entre las categorías *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*) fluctuaron entre un 11,0% y 37,4%.

El dominio que promedió el mayor porcentaje de percepciones negativas fue **Práctica personal compartida (37,4%)** que alude precisamente a aquellas prácticas que promueven oportunidades para que docentes y profesionales de la educación se retroalimenten en un clima de confianza.

Gráfico 6

Resultados generales de las dimensiones según percepción amplia de las y los sujetos consultados

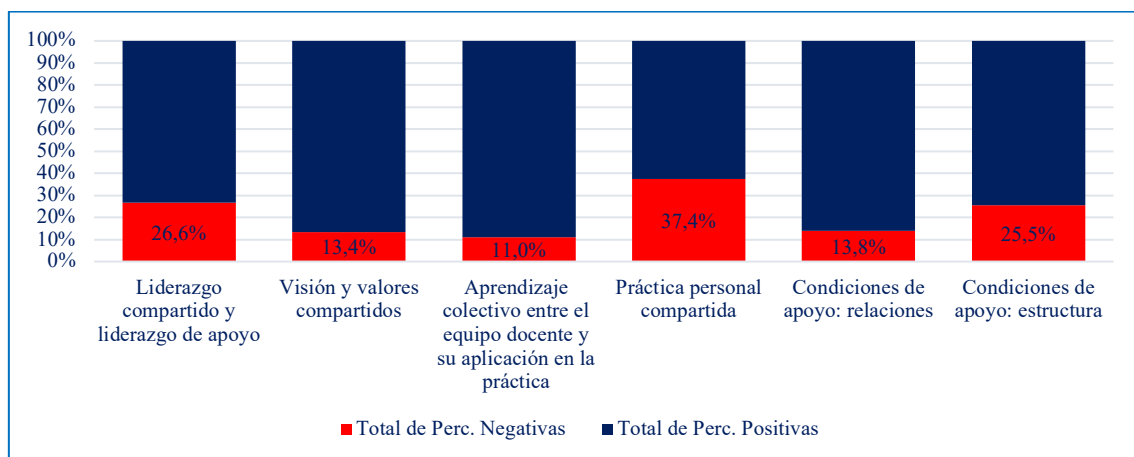


Tabla 2

Resultados generales de las dimensiones según percepción desagregada de las y los sujetos consultados

DIMENSIONES	FRECUENCIAS					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Total (-)	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total (+)
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	3,8%	22,9%	26,6%	53,6%	19,7%	73,4%
Visión y valores compartidos	0,8%	12,6%	13,4%	59,0%	27,6%	86,6%
Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica	1,0%	10,0%	11,0%	56,9%	32,1%	89,0%
Práctica personal compartida	5,9%	31,5%	37,4%	46,8%	15,8%	62,6%
Condiciones de apoyo: Relaciones	0,0%	13,8%	13,8%	53,8%	32,4%	86,2%
Condiciones de apoyo: Estructura	0,7%	24,8%	25,5%	54,8%	19,7%	74,5%
	2,1%	19,3%	21,4%	54,5%	24,1%	78,6%

A continuación, se invita a revisar el detalle de los resultados de cada dominio evaluado en el instrumento.

3.2 Resultados según dimensión

3.2.1 Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo

En términos generales, la mayoría (73,4%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo o Muy de acuerdo* con las prácticas de liderazgo que propician espacios democráticos de participación para la toma de decisiones y la generación de responsabilidades compartidas. Por el contrario, un no menor 26,6% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítems en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo y Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 48,3% y 89,7%.

La práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “1.4 *La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes*”, donde la gran mayoría (89,7%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones negativas fue “1.7 *La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el equipo docente*”, donde la mayoría (51,7%) de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con tal afirmación.

3.2.2 Visión y valores compartidos

En términos generales, la gran mayoría (86,6%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con las prácticas institucionales que generan la definición e implementación de valores y visiones compartidas del proyecto educativo institucional. Por el contrario, un 13,4% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítem en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 79,3% y 93,1%.

La práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “2.2 *Los valores compartidos guían las normas de comportamiento sobre las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje*”, donde la gran mayoría (93,1%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, las prácticas que promediaron el mayor porcentaje de percepciones negativas fueron “2.4 *Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela*” y “2.6 *Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones*”, donde, en ambos casos, un 20,7% de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con tales afirmaciones.

3.2.3 Aprendizaje colectivo entre el equipo docente y su aplicación en la práctica

En términos generales, la gran mayoría (89,0%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo o Muy de acuerdo* con las prácticas que promueven el aprendizaje entre pares a través de la generación de espacios para analizar, planificar y desarrollar competencias para la docencia. Por el contrario, un 11,0% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítems en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo y Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 75,9% y 100%.

En este dominio la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “3.8 El equipo docente está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje”, donde la totalidad (100%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo y Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, las prácticas que promediaron el mayor porcentaje de percepciones negativas fueron “3.9 El equipo docente analiza colaborativamente distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes” y “3.10 El equipo docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.”, donde, en ambos casos, un 24,1% de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con tales afirmaciones.

3.2.4 Práctica personal compartida

En términos generales, la mayoría (62,6%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo o Muy de acuerdo* con las prácticas que promueven oportunidades para que docentes y profesionales de la educación se retroalimenten en un clima de confianza. Por el contrario, un no menor 37,4% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítem en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 41,4% y 93,1%.

En este dominio la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “4.3 *El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*”, donde la gran mayoría (93,1%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, las prácticas que promediaron el mayor porcentaje de percepciones negativas fueron “4.1 *El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros(as) analizando prácticas de aula*” y “4.2 *El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros(as) sobre sus prácticas docentes*”, donde, en ambos casos, la mayoría (58,6%) de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con tales afirmaciones.

3.2.5 Condiciones de apoyo: Relaciones

En términos generales, la gran mayoría (86,2%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con las prácticas que permiten la generación de un clima de confianza y apoyo para el desarrollo del aprendizaje profesional. Por el contrario, un 13,8% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítem en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 72,4% y 96,6%.

En este dominio la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “5.4 *El equipo docente y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para incorporar el cambio en la cultura de la escuela*”, donde la gran mayoría (96,6%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones negativas fue “5.2 *En la institución educativa existe una cultura de confianza y respeto*”

que permite asumir riesgos”, donde un no menor 21,4% de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con tal afirmación.

3.2.6 Condiciones de apoyo: Estructura

En términos generales, la mayoría (74,5%) de los(as) encuestados(as) presentó una percepción positiva de la dimensión en cuestión, mostrándose *De acuerdo o Muy de acuerdo* con las prácticas que aseguran los recursos materiales y apoyos para el desarrollo del aprendizaje profesional. Por el contrario, un no menor 25,5% de los(as) encuestados(as) mostró una percepción negativa a estas prácticas al situarse *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con las distintas afirmaciones planteadas.

Los resultados promedios de cada ítem en términos de percepciones positivas (sumatoria entre las categorías *De acuerdo y Muy de acuerdo*) fluctuaron entre un 58,6% y 89,7%.

En este dominio la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones positivas fue “6.4 El equipo docente dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente”, donde la gran mayoría (89,7%) de los(as) encuestados(as) se mostró *De acuerdo y Muy de acuerdo* con tal afirmación.

Por el contrario, la práctica que promedió el mayor porcentaje de percepciones negativas fue “6.5 El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del equipo docente”, donde un considerable 41,4% de los(as) encuestados(as) se mostró *En desacuerdo o Muy en desacuerdo* con tal afirmación.

3.3 Resultados de las preguntas abiertas

3.3.1 Prácticas facilitadoras para el trabajo colaborativo

En relación con las prácticas que facilitan el trabajo colaborativo en el establecimiento (ver Tabla 3), el **37,9%** de las menciones se centraron en la dimensión de *Condiciones de apoyo en estructura*, que tiene que ver –a juicio de los(as) encuestados(as)– con el tiempo exclusivo y los recursos tecnológicos. Asimismo, un poco más abajo, se advierte que el **24,1%** de las menciones se concentró también en la dimensión de *Condiciones de apoyo*, pero ahora de las *relaciones*, que a juicio de los(as) consultados(as) se asocia a la disposición, las relaciones sociales y la voluntad del equipo.

Tabla 3

Categorías y dimensiones de prácticas facilitadoras para el trabajo colaborativo

CATEGORÍA	N	%	DIMENSIÓN	N	%
Tiempo exclusivo	6	20,7%	Condiciones de apoyo: Estructura	11	37,9%
Recursos tecnológicos	5	17,2%			
Disposición	3	10,3%	Condiciones de apoyo: Relaciones	7	24,1%
Relaciones sociales	3	10,3%			
Voluntad	1	3,4%			
Compromiso	2	6,9%	Visión y valores compartidos	3	10,3%
Trabajo colaborativo	1	3,4%			
Participación	2	6,9%	Liderazgo compartido y de apoyo	3	10,3%
Capacidades equipo directivo	1	3,4%			
Capacidades docentes	3	10,3%	Aprendizaje colectivo	3	10,3%
Educación remota	2	6,9%	Educación a distancia por pandemia	2	6,9%
	29	100%		29	100%

3.3.2 Prácticas obstaculizadoras para el trabajo colaborativo

Por su parte, respecto a las prácticas que obstaculizan el trabajo colaborativo en el establecimiento (ver Tabla 4), la mayoría **52,2%** de las menciones se centraron también en la dimensión de *Condiciones de apoyo en estructura*, pero en esta vereda tiene que ver –a juicio de los(as) encuestados(as)– con el tiempo para la profundización, la desvinculación entre trabajo administrativo y de aula, así como los recursos para los equipos docentes y para la profundización. Asimismo, un poco más abajo, se advierte que el **21,7%** de las menciones se centró en la dimensión asociada a la Falta de sistematicidad en las prácticas colaborativas.

Tabla 4

Categorías y dimensiones de prácticas obstaculizadoras para el trabajo colaborativo

CATEGORÍA	N	%	DIMENSIÓN	N	%
Tiempo para profundización	9	39,1%	Condiciones de apoyo: Estructura	12	52,2%

CATEGORÍA	N	%	DIMENSIÓN	N	%
Desvinculación entre trabajo administrativo y de aula	1	4,3%			
Recursos para docentes	1	4,3%			
Recursos para profundización	1	4,3%			
Falta de sistematicidad de prácticas colaborativas	5	21,7%	Falta de sistematicidad en prácticas colaborativas	5	21,7%
Desconocimiento del trabajo de otro/a	1	4,3%	Liderazgo compartido y de apoyo	2	8,7%
Falta de participación efectiva	1	4,3%			
Educación híbrida	2	8,7%	Educación a distancia por pandemia	2	8,7%
Desmotivación	1	4,3%	Condiciones de apoyo: Relaciones	1	4,3%
Falta de sentido	1	4,3%	Visión y valores compartidos	1	4,3%
	23	100,0%		23	100,0%

3.3.3 Recomendaciones para el trabajo colaborativo

Por último, entorno a las recomendaciones que se sugirieron para el buen desarrollo del trabajo colaborativo en el establecimiento (ver Tabla 5), el **42,3%** de las menciones se centraron en la dimensión de *Liderazgo compartido y de apoyo*, que tiene que ver –a juicio de los(as) consultados(as)– con la participación efectiva, el liderazgo intermedio, la autonomía docente y la prudencia. De manera seguida, pero con un porcentaje claramente más bajo, se advierte que el **19,2%** de las menciones, en cada una de las dimensiones, se centró en la *Práctica personal compartida* y la *Planificación y sistematicidad del trabajo colaborativo*, siendo la primera de estas conformadas por taxonomías asociadas a los espacios de reflexión entre pares, el acompañamiento docente no punitivo y la innovación pedagógica.

Tabla 5

Recomendaciones para el trabajo colaborativo

CATEGORÍA	N	%	DIMENSIÓN	N	%
Participación efectiva	7	26,9%	Liderazgo compartido y de apoyo	11	42,3%
Liderazgo intermedio	2	7,7%			
Autonomía docente	1	3,8%			

Prudencia	1	3,8%			
Espacios de reflexión entre pares	3	11,5%	Práctica personal compartida	5	19,2%
Acompañamiento docente no punitivo	1	3,8%			
Innovación educativa	1	3,8%			
Planificación y sistematización del trabajo colaborativo	5	19,2%	Planificación y sistematización del trabajo colaborativo	5	19,2%
Gestión de tiempo	2	7,7%	Condiciones de apoyo: Estructura	4	15,4%
Proporcionalidad entre trabajo administrativo y pedagógico	1	3,8%			
Formación de capacidades externas	1	3,8%			
Flexibilidad	1	3,8%	Condiciones de apoyo: Relaciones	1	3,8%
	26	100,0%		26	100,0%

Anexo 5. Cartas de aceptación de artículos

revista brasileira de educação

rbe

Rio de Janeiro, 20 de março de 2023.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que as professoras **Marcela Peña Ruz** e **Carme Armengol Asparó** tiveram o artigo intitulado “**ESTUDIO DE LAS DIMENSIONES DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE**” aprovado na *Revista Brasileira de Educação* (RBE).



Elizeu Clementino de Souza
Editor-chefe da Revista Brasileira de Educação

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 - sala 206/208
CEP 20560-120 - Vila Isabel - Rio de Janeiro - RJ
rbe@anped.org.br - www.anped.org.br

Dr. Diego Castro Ceacero, como director de la revista **EDUCAR**, con ISSN: 0211-819X, que edita el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona

HACE CONSTAR

Que el artículo *Colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje* cuya autora es Marcela Andrea Peña Ruz, ha sido aceptado el 27/03/2023 para ser publicado en la revista EDUCAR en los próximos números.

Y para que así conste firma la presente en Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) a 27 de marzo 2023.

DIEGO CASTRO CEACERO - DNI
46729125w

Signat digitalment per DIEGO CASTRO CEACERO
- DNI 46729125w
Data: 2023.03.29 09:18:47 +02'00'

Dr. Diego Castro Ceacero

Revista EDUCAR