

Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile

Dimensions of teachers' collaborative learning in Professional Learning Communities in Chile

Dimensões da aprendizagem colaborativa de professores em comunidades de aprendizagem profissional no Chile

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

Marcela Peña Ruz
Universidad de Chile
Universitat Autònoma de Barcelona
España
marcela.pena@uchile.cl
ORCID: 0000-0002-7553-0239

Recibido: 05/05/22
Aprobado: 29/06/22

Cómo citar: Peña Ruz, M. (2023). 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>

Resumen

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 (CPA) 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. 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. 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. Se observa la necesidad de avanzar en espacios de profundización especializada en la práctica docente, teniendo como base la documentación de investigaciones en materias 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. 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. 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 deepen collective learning. 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.

Keywords: 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. 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. 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 permitam aprofundar a aprendizagem coletiva. Observa-se a necessidade de avançar em espaços de aprofundamento especializado 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.

Introducción

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., 2005; Hord & Hirsh, 2008). Una CPA presenta distintas dimensiones que articulan su conformación, vinculadas 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, la Ley 20.903 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 la 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, 2018) 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, 2020, 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 el 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.

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 (Bellibas 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 los docentes (Bolam et al., 2005).

Hargreaves y O'Connor (2020) organizan la comprensión y el 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, 2018). 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 solo 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 reconstrucción 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: 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 estrategias comunes" (Aparicio & Sepúlveda, 2019, p. 4), pero no basta solo 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 en conclusión 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 específica 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:

- **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).
- **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.

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

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 seis 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; 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 (siete ítems) y Aprendizaje colaborativo entre docentes y su aplicación a la práctica (diez 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 de Unidad Técnico-Pedagógica, Inspector/a General y Encargado/a de Convivencia); además de 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 ocho 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, así como 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.

Resultados

La consistencia y confiabilidad de PLCA-R, en su validación al contexto chileno, fue asegurada por un análisis de coeficiente *Alfa de Crombach*, 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 3 se observa la referencia de *Alfa de Crombach*, 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

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

Nota. Elaboración propia en base a Domingo-Segovia et al., 2020

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 % con más de 50 años; un 20,5 % entre 40 y 48 años; y solo 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.º 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.º 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.º 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 que "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.º 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 entre de acuerdo (57,1 %) y totalmente de acuerdo (23,6 %).

Tabla 4

Frecuencias y medidas de tendencia central. Dimensión práctica personal compartida

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	0,74746
2. El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros(as) sobre sus prácticas docentes.	3,1%	30,4%	48,4%	18,0%	2,81	0,75998
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	0,66542
4. El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	3,1%	16,8%	49,1%	31,1%	3,08	0,77440
5. En la institución educativa existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	6,2%	27,3%	41,6%	24,8%	2,85	0,86755
6. En la institución educativa existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,5%	16,8%	57,1%	23,6%	3,01	0,71127
7. El equipo docente comparte habitualmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,1%	26,1%	47,8%	23,0%	2,90	0,78103
Media (Md) de la dimensión						2,96

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

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los ítems N.º 1, N.º 2 y N.º 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.º 3, N.º 4 y N.º 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, 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 requieren las instancias para compartir experiencias, 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 a 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 solo 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 (de compartir experiencias) hay que ir profundizándolas, 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 que "existen buenas relaciones entre el equipo docente que refleja compromiso con la mejora" (ítem N.º 9), con 96,9 % distribuido en de acuerdo (49,1 %) y totalmente de acuerdo (47,8 %); seguido del ítem N.º 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 (47,9 %) 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 (ítems N.º 8, N.º 11, N.º 16 y N.º 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 las respuestas totalmente en desacuerdo (1,19 %) y en desacuerdo (14,9 %) alcanza un total de 16,8 %. En esta misma línea, el ítem N.º 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

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	0,68700
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	0,59982
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	0,65973
11. El personal del centro educativo encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	2,5%	8,1%	55,3%	34,2%	3,21	0,69291
12. El equipo docente mantiene diálogos respetuosos entre sí, en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	2,5%	4,3%	45,3%	47,8%	3,38	0,68977
13. El desarrollo profesional docente se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	0,6%	5,6%	47,2%	46,6%	3,39	0,62529
14. El equipo docente aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	1,9%	7,5%	50,3%	40,4%	3,29	0,68593
15. El equipo docente está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	1,9%	2,5%	47,8%	47,8%	3,41	0,63796
16. El equipo docente analiza colaborativamente distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	1,2%	11,2%	48,4%	39,1%	3,25	0,70071

ÍTEMS	1	2	3	4	Md	De
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	0,74361
Media (Md) dimensión					3.31	

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

Como se puede observar en la Tabla 5, los ítems con medias más altas (N.º 9, N.º 12, N.º 13 y N.º 15) 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 N.º 11, N.º 16 y N.º 17 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, en los casos estudiados se ha relevado 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)

Discusión de resultados

La mayoría de los estudios 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). Se espera que dichos espacios 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 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, con el fin de 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 & Fullan, 2018), 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, 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:

1. 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;
2. 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 solo 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 & Fullan, 2018). 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).

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 (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.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

El artículo fue elaborado en todos sus procesos por la autora Marcela Peña Ruz.

Financiamiento:

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.

Referencias

- 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 Educativa*, 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. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- 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/o.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), 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 n.º 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 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. (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

- ESCUADERO, 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, 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 & 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 & G. Ion (Eds.), *Prácticas Educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. (pp.241-259). Ediciones Narcea.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2018). *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 & 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 XX1*, 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. 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., HIPPI, 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-TORTEROLO, 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 I

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