

Docentes líderes en una comunidad profesional de aprendizaje: preparación, expectativas y necesidades

Teacher leaders in a professional learning community: preparation, expectations and needs

Professores líderes em uma comunidade de aprendizagem profissional: preparação, expectativas e necessidades

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4107>

Marcela Andrea Peña Ruz

Universidad de Chile

Chile

marcela.pena@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7553-0239>

Rebecca Esther Ipinza Villamán

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

rebecca.ipinza@pucv.cl

<https://orcid.org/0009-0000-2786-4077>

Germán Cona Canío

Universidad Diego Portales

Chile

german.cona@udp.cl

<https://orcid.org/0009-0002-4709-7201>

Recibido: 14/03/25

Aprobado: 16/06/25

Cómo citar:

Peña Ruz, M. A., Ipinza

Villamán, R. E., &

Cona Canío, G. (2025).

Docentes líderes en una comunidad profesional de aprendizaje:

preparación, expectativas y necesidades. *Cuadernos de Investigación*

Educativa, 16(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4107>

<https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4107>

<https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4107>

<https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4107>

Resumen

El liderazgo educativo como factor de incidencia en la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) ha sido ampliamente estudiado: esto supone el desarrollo de un liderazgo distribuido que potencia la emergencia de otros actores líderes en las comunidades, de este modo, el profesorado se proyecta como necesario en la distribución del liderazgo. La literatura ha identificado prácticas y capacidades que docentes líderes de CPA despliegan para su desarrollo, en Chile no se ha profundizado en el nivel de preparación que docentes tienen para liderar estos procesos, siendo la formación de CPA una orientación de la política pública educativa nacional, por ello es fundamental investigar el liderazgo docente en CPA. La metodología es un estudio de casos múltiples con un enfoque mixto, participaron 10 profesores que lideran CPA, participantes de un proyecto de acompañamiento. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos señalan que los docentes se sienten preparados para poder apoyar a sus pares en situaciones pedagógicas críticas, ya que se reconocen como referentes con grupos específicos. Además, reconocen contar con la construcción de generaciones de confianza con sus pares. Sin embargo, el poder resolver problemas relacionales complejos y diseñar metodologías que fortalezcan el desarrollo profesional docente son prácticas donde se sienten menos preparados. Es fundamental fortalecer el liderazgo docente generando oportunidades de colaboración formal entre pares, así como acompañar institucionalmente a quienes lideran la formación de CPA.

Abstract

Educational leadership as a factor of incidence in the formation of Professional Learning Communities (PLC) has been widely studied, this supposes the development of a distributed leadership that enhances the emergence of other leading actors in the communities, in this way, teachers are projected as necessary in the distribution of leadership. The literature has identified practices and capacities that teacher leaders in PLC deploy for their development. In Chile, the level of preparation that teachers have to lead these processes has not been studied in depth, being the training of PLC an orientation of the national educational public policy, therefore, it is essential to investigate teacher leadership in PLC. The methodology is a multiple case study with a mixed approach, with the participation of 10 teachers who lead PLC, participants of an accompaniment project. Questionnaires and semi-structured interviews were applied. The findings indicate that teachers feel prepared to support their peers in critical pedagogical situations, since they recognize themselves as referents with specific groups. In addition, they recognize that they can count on the construction of generations of trust with their peers. However, the ability to solve complex relational problems and to design methodologies that strengthen teachers' professional development are practices in which they feel less prepared. It is essential to strengthen teacher leadership by generating opportunities for formal peer-to-peer collaboration, as well as to institutionally accompany those who lead the formation of PLCs.

Palabras clave:

docente, liderazgo, aprendizaje informal, cooperación educativa, innovación pedagógica.

Keywords:

teacher, leadership, informal learning, educational cooperation, pedagogical innovation.

Resumo

O papel da liderança educacional como fator de incidência na formação de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPAs) tem sido amplamente estudado. Isso implica o desenvolvimento de uma liderança distribuída que favorece o surgimento de outros atores líderes dentro das comunidades. Neste processo, o corpo docente se projeta como elemento crucial na distribuição da liderança. A literatura já identificou práticas e competências que professores líderes de CPAs implementam para seu desenvolvimento. No entanto, no Chile, ainda não foi estudado em profundidade o nível de preparação que os professores têm para liderar esses processos, mesmo sendo a formação de CPAs uma orientação da política pública educacional nacional. Por isso, é essencial investigar o papel da liderança dos professores nas CPAs. A metodologia é um estudo de casos múltiplos com uma abordagem mista, com a participação de dez professores que lideram CPAs e que integram um projeto de acompanhamento. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que os professores se sentem preparados para apoiar seus pares em situações pedagógicas críticas, pois se veem como referências dentro de grupos específicos. Além disso, reconhecem ter construído relações de confiança com seus colegas. Entretanto, sentem-se menos preparados para lidar com problemas relacionais complexos e criar metodologias que fortaleçam o desenvolvimento profissional docente. É essencial fortalecer a liderança dos professores gerando oportunidades de colaboração formal entre pares, bem como acompanhar institucionalmente aqueles que lideram a formação de CPAs.

Palavras-chave:

professores, liderança, aprendizado informal, cooperação educacional, inovação pedagógica.

Introducción

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), como estrategia de desarrollo profesional docente y mejora educativa, han sido validadas en distintos contextos. Desde la década del 2000, diversos estudios han profundizado en sus dimensiones (Bolam *et al.*, 2005; Olivier *et al.*, 2010) y en los factores que inciden en los procesos de colaboración docente (Aparicio & Molina, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2020), así como en las prácticas directivas que fomentan su desarrollo (DuFour *et al.*, 2021; Peña & Armengol, 2024). De este modo, se ha conformado un variado cuerpo de investigaciones que han nutrido el conocimiento sobre la formación y el desarrollo de las CPA.

En este contexto, las CPA han transformado la mirada sobre el desarrollo profesional docente que ha permeado las políticas públicas educativas de diversos países que promovieron esta forma de organización escolar, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, España, Perú, Chile, entre otros.

Planteamiento del problema

En Chile, la normativa educativa proyecta el desarrollo de CPA en distintos niveles, desde las orientaciones del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, como en los marcos institucionales de la Nueva Educación Pública para los procesos de acompañamiento educativo, así como en los Estándares Indicativos de desempeño escolar, poniendo como énfasis la formación de CPA para el desarrollo profesional docente. De este modo, se genera un desafío para los centros educativos y líderes que requiere del apoyo de distintos actores, proyectando la distribución del liderazgo, así como generación de condiciones para su desarrollo (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Peña, 2023b).

Una CPA centrada en el desarrollo profesional docente, instala su quehacer en el aprendizaje profesional entre pares, con prácticas colaborativas y de investigación (Peña, 2023b). Sin embargo, a pesar de la amplia investigación sobre la temática, se ha abordado en menor medida las dinámicas que facilitan dicho desarrollo entre pares. En este sentido, las CPA requieren de un liderazgo docente que sea capaz de guiar, inspirar y sostener la reflexión sobre la práctica docente (Venables, 2018). Los y las docentes líderes no solo deben ser referentes de innovación entre sus pares, sino también se espera que puedan desplegar competencias que propicien el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional docente y el fomento de una cultura de confianza y aprendizaje compartido.

Para implementar una CPA que fomente el aprendizaje entre pares no es suficiente contar con condiciones materiales como horas o recursos (Bolívar & Domingo, 2024; Gairín & Rodríguez-Gómez (2020), sino es clave proponer metodologías pertinentes y contextualizadas que permitan la generación de conocimiento situado, por tanto, el rol de docentes líderes que faciliten los diálogos se transforma en esencial para el éxito de una CPA.

En este contexto, este artículo explora la preparación de un grupo de docentes de centros educativos públicos chilenos examinando su percepción sobre el nivel de preparación para desarrollar el rol de facilitar una CPA, en el marco de implementación de un proyecto de acompañamiento al desarrollo de CPA.

Fundamentación teórica

Las CPA han logrado establecerse a nivel internacional como una estrategia que promueve la formación y desarrollo profesional docente enfocada en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes, a través de la colaboración y reflexión (Weddle, 2022), impulsando la formación y el desarrollo profesional docente mediante la colaboración y la reflexión, siempre con el foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Stoll *et al.*, 2006; Vangrieken *et al.*, 2015; Kelchtermans, 2006; Vescio *et al.*, 2008).

Los beneficios principales de las CPA incluyen:

- reducción de aislamiento docente,
- fortalecimiento de las relaciones de apoyo,
- enriquecimiento de los conocimientos y enfoques pedagógicos,
- mejora en el rendimiento académico estudiantil.

Para asegurar la implementación de las CPA de manera óptima y promover una reforma educativa sistémica, es crucial establecer condiciones que fomenten la comprensión, la colaboración y la acción colectiva en todos los niveles del sistema educativo (Van Clay *et al.*, 2011); así como trabajar de manera conjunta para lograr condiciones estructurales adecuadas para la colaboración; definir expectativas y procesos de manera compartida; proporcionar un apoyo continuo y facilitar oportunidades de aprendizaje para adultos (DuFour & Fullan, 2013). El liderazgo compartido es un elemento clave, ya que permite desarrollar capacidades entre docentes y otros actores educativos (Vaillant, 2017). De este modo, profundizar sobre el liderazgo docente en el marco de una CPA es fundamental para su desarrollo.

El liderazgo docente implica que el profesorado visualice las capacidades que tienen al tomar decisiones y que dichas decisiones se alineen con la visión y cultura de aprendizaje construida dentro del centro educativo. Sumado a lo anterior, los docentes líderes, dentro de las CPA, cumplen y desempeñan funciones cruciales para su desarrollo (Day & Harris, 2003; Harris *et al.*, 2017), así como ciertas responsabilidades (Venables, 2018) y prácticas (Chen & Zhang, 2022) que deben propender a la generación de aprendizaje entre pares (Grimm, 2024).

La literatura reconoce cuatro funciones fundamentales asociadas al liderazgo docente (Day & Harris, 2003; Harris *et al.*, 2017). En primer lugar, estos líderes ejercen influencia sobre sus colegas desde una posición no necesariamente formal, actuando como agentes de innovación y transformación educativa. En segundo término, fomentan la colaboración profesional, extendiendo su acción más allá del ámbito individual de sus aulas, ya sea mediante la participación en CPA o a través de estructuras informales. En tercer lugar, su compromiso va más allá de la mejora de su práctica pedagógica, orientándose también al desarrollo institucional y a la mejora global de la escuela. Por último, estos docentes reconocen el impacto que sus acciones tienen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual guía y sostiene su liderazgo. De este modo, el rol de líderes docentes potencia el aprendizaje entre pares (Grimm, 2024; Peña, 2023b).

El funcionamiento efectivo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje requiere del ejercicio de diversas responsabilidades por parte de los docentes que

asumen roles de liderazgo. En este sentido, Venables (2018) identifica una serie de competencias clave que deben desarrollar estos líderes, donde se combinan aspectos relacionales con acciones orientadas al desarrollo profesional del profesorado.

Entre estas responsabilidades se encuentran:

- orientar al grupo hacia el logro de los objetivos propuestos;
- formular preguntas que estimulen la reflexión crítica, cuestionen las perspectivas dominantes y profundicen el diálogo colectivo;
- velar por un clima emocional seguro durante las interacciones;
- asegurar la participación equitativa y la escucha activa de todos los miembros;
- fomentar y ejemplificar la honestidad y el respeto en las conversaciones;
- mantener el foco en los propósitos comunes y facilitar el avance cuando se experimentan estancamientos;
- intervenir en situaciones de conflicto y apoyar la gestión de las complejidades inherentes a las relaciones interpersonales;
- actuar con un compromiso genuino hacia el bienestar colectivo;
- finalmente, tener la capacidad de tomar distancia en contextos emocionalmente cargados, priorizando siempre el beneficio de la comunidad por sobre intereses personales o tensiones individuales.

Por su parte, Chen & Zhang (2022) identifican ciertas actividades principales que desarrollan docentes líderes en el contexto de desarrollo de CPA, todas ellas vinculadas al trabajo de York-Barr & Duke (2004), a saber:

- traducir objetivos abstractos de desarrollo escolar en proyectos temáticos operativos;
- demostrar prácticas ejemplares en la aplicación de innovaciones pedagógicas;
- formación y tutoría de profesores para lograr la excelencia docente, diseñar e implementar estrategias de trabajo entre pares con foco en las mentorías docentes;
- supervisión y evaluación de las prácticas docentes de los profesores para seguir mejorando;
- conexión con recursos profesionales externos para actualizar los conocimientos del profesorado;
- creación de redes como estrategia para promover y mantener las CPA;
- reforzar las relaciones entre colegas para una cultura de colaboración, fomentando un clima armonioso y generando confianza en el grupo.

Asimismo, la evidencia empírica demuestra que el liderazgo docente tiene un impacto positivo en la autoestima, motivación y satisfacción de los profesores, lo que conlleva a incrementar su motivación, tener mejores rendimientos (Muijs & Harris, 2003) y, con ello, a mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes. Las prácticas y actitudes asociadas al liderazgo docente desempeñan un papel importante en el desarrollo, ya que amplían su comprensión sobre el aprendizaje, la enseñanza y la escuela, mientras les permiten reconocer que liderar y aprender están intrínsecamente vinculados (York-Barr & Duke, 2004).

A pesar de la evidencia existente sobre la implementación de CPA en los establecimientos, en Latinoamérica el estudio sobre estas comunidades es incipiente. Las investigaciones que se han realizado se focalizan principalmente en los procesos de colaboración (Cabezas *et al.*, 2021; Peña, 2024a), sin abordar en profundidad otros elementos relevantes dentro del funcionamiento de una CPA, tales como el liderazgo docente (Venables, 2018). El presente estudio profundiza sobre el nivel de preparación de docentes para liderar una CPA en el contexto educativo chileno.

Diseño y metodología

El presente artículo se enmarca en un estudio de casos múltiples (Stake, 1998), de tipo instrumental, que busca explorar en profundidad las experiencias y percepciones de docentes en relación con el rol de facilitador de una CPA, estableciendo relaciones transversales entre los casos. La metodología adoptada combina instrumentos de corte cualitativo como cuantitativos.

Los casos corresponden a diez docentes en ejercicio de centros educativos públicos de la Región Metropolitana, son profesores que han sido invitados a desarrollar el rol de facilitadores de CPA en proceso de iniciación. Esta iniciativa forma parte de un proyecto de innovación educativa desarrollada durante dos años con el objetivo de formar CPA. Los criterios de selección de casos solo consideraron la experiencia de liderar CPA por más de tres meses y el interés de participar en el estudio en el marco del proyecto.

De un total de 26 docentes líderes, se seleccionaron los 10 casos, considerando variedad en género, años de experiencia y formación, como se observa en la Tabla 1.

Para la participación de los docentes se tuvieron en cuenta todas las consideraciones éticas y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

Tabla 1

Características de los casos

Casos	Género	Formación	Rango de edad	Años de experiencia como docente
Caso 1	Femenino	Pedagogía General Básica	25-35	1 - 5 años
Caso 2	Masculino	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias	25-35	1 - 5 años
Caso 3	Femenino	Pedagogía General Básica	36-45	6 - 12 años
Caso 4	Masculino	Profesor de Historia	25-35	6 - 12 años
Caso 5	Femenino	Educación de Párvulos y Pedagogía mención lenguaje y comunicación	46-55	Más de 20 años
Caso 6	Femenino	Pedagogía General Básica mención lenguaje	36-45	6 y 12 años
Caso 7	Femenino	Ed. de Párvulos	25-35	6 y 12 años

Casos	Género	Formación	Rango de edad	Años de experiencia como docente
Caso 8	Masculino	Pedagogía en historia y ciencias sociales	25-35	6 y 12 años
Caso 9	Femenino	Pedagogía mención lenguaje y comunicación	36-45	13 y 20 años
Caso 10	Femenino	Pedagogía General Básica	36-45	6 y 12 años

Instrumentos

El estudio contempló el diseño y aplicación de dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y cuestionario de percepciones.

Las entrevistas se diseñaron en base a dimensiones previamente definidas, que fueron validadas por juicio de expertos (Cuervo & Escobar, 2008). Estas entrevistas permitieron una exploración profunda de sus experiencias, desafíos enfrentados y percepciones sobre el rol de facilitador de una CPA. La flexibilidad de este enfoque posibilitó la adaptación de preguntas según las respuestas y permitió el surgimiento de nuevas categorías.

Por otra parte, se diseñó un cuestionario tipo Likert para medir la percepción sobre la preparación para asumir el rol de facilitador de una CPA, considerando una serie de prácticas levantadas a partir de la revisión de la literatura: se consideraron 8 prácticas a nivel institucional y 18 a nivel de facilitación de CPA, formando un total de 25 prácticas organizadas en base a siete ámbitos. Este instrumento fue validado a través de un juicio de expertos (ver Anexo 1).

La aplicación de los instrumentos fue secuencial, pues primero se administró el cuestionario y, tomado como base sus resultados, se ajustó la pauta de entrevista. El cuestionario se aplicó vía formulario online, mientras que las entrevistas se desarrollaron a distancia mediante el uso de la plataforma Zoom.

Análisis de datos

El enfoque cuantitativo, los datos se prepararon en Excel para Mac versión 16.91 y se desarrollaron estadísticos descriptivos para analizar los datos numéricos recopilados del cuestionario. El objetivo fue cuantificar patrones, tendencias o relaciones cuantificables dentro de la muestra estudiada.

En la fase cualitativa, se transcribieron los audios de entrevistas y se preparó el material para su análisis a través del software Dedosse. Se desarrolló un análisis de contenido (Berelson, 1967) a partir de las dimensiones definidas en la literatura, con el fin de organizar y categorizar los datos correspondientes a la dimensión de percepción sobre las prácticas para liderar una CPA. Esto facilitó la identificación de conceptos clave y relaciones significativas.

Por otra parte, se analizaron con teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) las dimensiones "Expectativa del rol docente facilitador de una CPA" y "Necesidades de aprendizaje para desarrollar el rol de facilitador de una CPA" a partir del discurso de los casos, levantando subdimensiones emergentes (Ver Tabla 2).

Tabla 2*Preguntas y dimensiones del estudio*

Preguntas de investigación	Dimensiones del estudio		Subdimensiones
¿Qué tan preparados se sienten para liderar una CPA?	Percepciones sobre prácticas para liderar una CPA	Percepciones acerca de su preparación para desempeñar el rol de facilitador de una CPA, considerando ámbitos institucionales como de la propia CPA	Prácticas institucionales <i>Aporta a la mejora institucional; traduce objetivos abstractos de las políticas; referente de innovación.</i> Prácticas de facilitación de una CPA <i>Liderazgo CPA; generación de colaboración; generación de niveles de confianza; profundidad de la conversación</i>
¿Cómo les gustaría desarrollar su rol de liderar una CPA?	Expectativa del rol docente facilitador de una CPA	Percepción de los roles que debe cumplir los facilitadores en su ejercicio profesional y en relación con sus pares	Generación de un trabajo conjunto entre pares (*) Generación de sentidos compartidos Generación de reflexión
¿Qué áreas del conocimiento requieren fortalecer para facilitar una CPA?	Necesidades de aprendizaje para desarrollar el rol de facilitador de una CPA	Percepción sobre sus necesidades de fortalecimiento de capacidades y conocimientos para ejercer el rol de facilitación de una CPA	Conocimientos generales del currículum y didáctica (*) Conocimientos en liderazgo

Nota. (*) Subdimensiones emergentes a partir del análisis.

La triangulación de resultados se realizó mediante la comparación y contrastación de los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Este enfoque fortalece la validez y la confiabilidad de las conclusiones obtenidas.

Resultados

La presentación de los resultados se organiza integrando ambos componentes del estudio, tanto cualitativo como cuantitativo, en base a las tres dimensiones de la investigación.

Caracterización

La muestra consideró a 10 profesores que, respecto de la distribución por género, la mayoría declara ser de género femenino (7 de 10), quienes conforman este grupo de docentes líderes. Considerando las variables de edad, un 50 % se ubica entre los 25 y 35 años, mientras que el otro 50 % entre 36 y 45 años.

En relación con los años de experiencia como docente se evidencia que, mayoritariamente, poseen más de seis años y menos de doce de experiencia (66,7 %), mientras que un 22,2 % declara tener entre un año y cinco, y solo un 11,1 % entre 13 y 20 años de experiencia.

Respecto a su cargo actual, en su gran mayoría el grupo de docentes está conformado por profesores de aula (77 %). Solo un 22,2 % señaló que cumplía roles de docente y coordinador, ya sea de ciclo o departamento.

Dentro del perfil profesional de los docentes líderes, se puede mencionar que la mayoría han sido profesores jefes (9). Algunos de ellos han tenido experiencias de mayor responsabilidad, tales como encargado de alguna actividad o tarea en particular que solicita el Equipo Directivo. Dos de los participantes han tenido experiencias previas en cargos directivos (UTP y dirección) en otras instituciones educativas. Finalmente, respecto de su trayectoria formativa, 3 de los participantes han continuado su formación profesional a través de estudios superiores tales como magister (2) y diplomados (3).

Respecto a la elección de los participantes como docentes líderes, siete fueron designados por el equipo directivo, dos fueron elegidos democráticamente por sus colegas y uno se incorporó mediante una convocatoria voluntaria impulsada por el equipo directivo, el cual finalmente seleccionó a la persona entre quienes manifestaron interés.

Percepciones sobre prácticas para liderar una CPA

En esta dimensión se integran el análisis de datos del cuestionario y las entrevistas sobre la percepción de la frecuencia en que realizan prácticas institucionales que contribuyen al liderazgo docente, así como las que se relacionan con el liderazgo de la CPA.

Prácticas a nivel institucional

En el cuestionario esta área se compone de tres subdimensiones:

1. Aporta a la mejora institucional,
2. Traduce objetivos abstractos de las políticas,
3. Referente de innovación.

Cada una está conformada por tres indicadores, consultados en una escala tipo likert (¿Qué tan frecuentemente usted desarrolla las siguientes prácticas?) de 1 a 5, donde 1 corresponde a nunca y 5 a muy frecuentemente.

Los resultados muestran, en general, un promedio de 4, lo que puede catalogarse como niveles altos. No obstante, se evidencian leves diferencias entre ellas, siendo la dimensión *Traduce objetivos abstractos de la política* (4,22) la que tuvo el menor promedio, mientras que la dimensión *Referente de innovación* aparece con el mayor promedio (4,41).

En el caso de la dimensión *Aporta a la mejora institucional* aparece el ítem *Se compromete con la mejora de la escuela en su conjunto, más allá de su práctica docente* como el promedio más alto, no solo dentro de su dimensión sino la más alta de todo el cuestionario (4,89), lo que evidencia que es una práctica muy frecuente entre los profesores.

Por otro lado, la práctica que obtuvo el menor promedio fue *Aporta a las decisiones institucionales desde una mirada sistémica* (3,67), referida a la posibilidad de participar en decisiones importantes del establecimiento y a la capacidad de ejercer liderazgo en la comunidad educativa, lo que es muy coherente desde el rol que poseen los docentes líderes y su ámbito de acción. En este caso, también es el ítem con menor promedio a nivel de todo el cuestionario, reconociendo la importancia del desarrollo de esas prácticas que de alguna forma validan su mirada profesional.

Yo creo que aportar también en decisiones institucionales desde una mirada sistémica se me ha dado bien (...) el colegio ha cambiado mucho en lo que es decisión en los últimos dos años, principalmente porque ha cambiado todo su equipo de gestión o la gran mayoría, y eso también da un aire nuevo. (...) Uno siente que consideran sus opiniones y después ya uno las ve aplicadas. O sea que no se quedó en el papel, que no se quedó en una reunión o en un acta guardada en una carpeta, sino que se materializó algo que uno planificó. (Caso 2)

Respecto de la subdimensión *Traduce objetivos abstractos de las políticas*, corresponde indicar que no se observaron diferencias de promedio en sus ítems ya que ambos obtuvieron 4,22 de promedio. No obstante, cabe señalar que estas prácticas vinculadas a concretar la política educativa tanto en comprensión como aplicación a su ejercicio docente, a juicio de los profesores, de igual manera se desarrollan de manera frecuente.

La subdimensión *Referente de innovación* obtuvo un 4,39 de promedio, lo que significa que los docentes igual consideran que sus prácticas internas están vinculadas a ejercer acciones innovadoras, motivando a sus pares a que también las hagan, se realizan de manera frecuente. Pese a ello, aparece el ítem *Comparte experiencias de innovación con sus pares* (3,89) como el que obtuvo menor promedio, dejándolo como una práctica ocasional, lo que pudiera explicarse por los tiempos reales en las escuelas destinadas y focalizada a esta acción.

(...) porque los conozco, porque igual siento que me reconocen a mí, no sé. Muchas veces me piden ayuda o comparten respecto a distintas cosas. No sé, por ejemplo, me han pedido apoyo con lo del portafolio docente y muchas cosas, entonces siento que tengo confianza con ellos en ese aspecto y ellos también me la tienen a mí. (Caso 10)

Prácticas de facilitación de un docente líder en una CPA

Esta área se compone por cuatro subdimensiones:

1. Liderazgo CPA,

2. Generación de colaboración,
3. Generación de niveles de confianza,
4. Profundidad de la conversación.

En este punto se considera la pregunta "¿Qué tan preparados se sienten para desarrollar cierta práctica?", siendo 5 totalmente preparado y 1 nada preparado.

En general, todas las dimensiones obtuvieron promedios de 4, sin embargo, la que tuvo el mayor puntaje promedio fue *Generación de niveles de confianza* (4,39), entendiéndose como aquella en donde los docentes se sienten más preparados para abordar. La que la obtuvo el menor puntaje fue *Profundidad en la conversación* (4,07), concluyendo como la dimensión en la cual los docentes requieren más apoyo de formación.

Figura 1

Promedio de dimensiones de prácticas de facilitación CPA



En la Figura 1 se observa que en la dimensión de *Liderazgo de la CPA* (4,11 promedio), dos de sus afirmaciones aparecen con resultados bajo o en nivel 4, que puede interpretarse dada su poca experiencia en realizar esta actividad y, además, reducida o nula formación en esta área (*Guiar a la comunidad a los objetivos planteados*: 3,89; *Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar*: 4,0), mientras que *Garantizar que todas las voces se escuchen* tiene un promedio de 4,44.

En las entrevistas los docentes reconocen este ámbito como prácticas que eventualmente podrían desarrollar sin mayores dificultades, sin embargo, en la mayoría de los casos no logran identificar con claridad los desafíos a los que se podrían enfrentar al liderar una CPA, debido a la inexperiencia de facilitar el trabajo entre pares.

Entonces, con respecto al tema de los liderazgos, me siento cómodo... por lo menos con este equipo de trabajo. Con otro, me imagino que tendría que empezar a generar estos, estos nuevos, ciertas relaciones o vínculos, pero creo que no, no me presentaría dificultad, más allá de que la otra persona si no quiere generar vínculo, ahí ya uno no tiene mucho que hacer, pero por lo menos de mi parte siempre va a estar esa esas ganas de a lo mejor apañar a un docente, a un colega. (Caso 2)

La dimensión *Generación de colaboración* (4,37) junto con *Generación de niveles de confianza* (4,39) aparecen como las que poseen los puntajes promedios más altos con solo un ítem cada una bajo o en puntaje 4. En el caso de la primera, el ítem

Diseñar estrategias de indagación y reflexión es el más bajo o donde se sienten menos preparados los docentes líderes, lo que es coherente con las instancias u oportunidades para que los profesores desarrollen estas metodologías. Por otra parte, la práctica *Generar relaciones de apoyo mutuo y oportuno para el desarrollo profesional docente* (4,67) obtiene el promedio más alto de la dimensión.

Se identifica que existe una valoración de la colaboración previa y que, en términos de experiencia, ha sido parcelada con grupos de docentes cercanos, más que prácticas o políticas del centro educativo. En esto los docentes líderes se reconocen como "generadores" de colaboración entre pares.

Cuando hablamos de generación de colaboración, de propiciar espacios. Relaciones auténticas, ¿eh? Mmm. Para compartir experiencias, diseño, materiales, reflexión e investigación conjunta. Ya, creo que eso lo he logrado, pero con algunos profes, porque la vida cotidiana del profe normalmente uno hace proyectos o proyectos. (Caso 5)

En la dimensión *Generación de niveles de confianza* (4,39), la afirmación que apareció con puntaje más bajo fue *Mantener la seguridad emocional* (3,89), mientras que las tres otras prácticas se encuentran en 4,5, dimensión que en su conjunto tiene los promedios más altos. Los docentes reconocen que este rol se les da de forma espontánea en distintas actividades como el desarrollo de evaluaciones docentes, donde señalan ser "consultados", tanto por la confianza como por el conocimiento que han desarrollado, reconociéndose como referente entre pares: "Si la que dice establecer relaciones amables y sinceras con sus pares, generando un clima de confianza, y como lo que te digo, tiene que ver con mi personalidad" (Caso, 1).

En este ámbito, es importante señalar como un tema emergente son las relaciones interpersonales: los docentes refieren haber identificado cambios en la forma de relacionarse con el equipo directivo y sus pares, a partir de su nombramiento como docentes líderes de CPA. Respecto de directivos, mencionan haber afianzado su vinculación, sintiéndose más confiados y cercanos, mientras que con sus colegas perciben que en el momento inicial de su elección solían hacer bromas respecto al nuevo cargo de liderazgo, señalando que ahora se iba a perder la horizontalidad de la relación: "De hecho, igual, siempre como que está la broma, que nos molestan, que somos muy, muy líderes de forma positiva; en el fondo nos molesta, pero eso lo han recepcionado súper bien" (Caso 2).

No obstante, la mayoría señala que actualmente existen y se mantienen las buenas relaciones y que, en ocasiones, algunos de sus pares validan el cargo. Gracias a este rol, han tenido más instancias de conversación profesional: "Ser docente líder con mis pares obviamente generó alguna discrepancia de algunos colegas, más que nada por mi edad, que soy muy joven" (Caso 8).

La dimensión *Profundidad de la conversación* (4,07) es la que arrojó el menor puntaje promedio, teniendo el ítem *Mediar desacuerdos en aguas turbulentas* (3,89), vinculado a la capacidad y preparación para resolver conflictos y cuidar que el espacio de la CPA se mantenga equilibrado para continuar el trabajo reflexivo. Adicionalmente, es coherente con los resultados del ítem anteriormente analizado *Mantener la seguridad emocional*, de la dimensión *Generación de niveles de confianza*. Por otra parte, se destaca *Usar variadas estrategias de problematización y reflexión entre pares* con 4,22, cuestión basal para desarrollar su rol.

Considerando las reflexiones de la entrevista en este ámbito, reconocen tener habilidades en este sentido. Además, reconocen haber podido tener estas experiencias en algunas ocasiones, cuestión que no es del todo coherente con el cuestionario que, al especificar las prácticas, es la dimensión declarada con menos preparación. Sin embargo, este ámbito es un motivador para el desarrollo del rol, confiando en que lo pueden desarrollar.

Cuando hablamos de profundidad en la conversación, eh, sí, creo que es uno de los puntos fuertes que puedo lograr. Como que me gusta plantear preguntas, me gusta llevar al espacio, me gusta dar la palabra también, no me gusta monopolizar... (Caso 7)

Expectativa del rol docente facilitador de una CPA

Otra dimensión que aborda el estudio está relacionada con las expectativas que los docentes perciben en relación con desarrollar la facilitación y liderazgo de una CPA. Esta comprensión implica una serie de características que relevan y esperan poder desarrollar al implementar su rol:

Generación de un trabajo conjunto entre pares. En este ámbito reconocen querer implementar acciones como planificar con colegas, crear materiales de forma colaborativa, ajustar formatos y otros documentos del centro educativo con la colaboración de los profesores: "Hacer la vida del profe más amable" (Caso 1), dándole sentido a las cosas, considerando una CPA como un espacio efectivo de facilitar el trabajo docente a partir de la colaboración, ya que identifican también la alta carga de trabajo que el profesorado lleva durante el año escolar.

Por otra parte, la **Generación de sentidos compartidos** es un tema que los docentes reconocen como expectativa, ser un docente líder que ayude a unir la comunidad para los aprendizajes de estudiantes, ser un agente mediador entre sus pares para llegar a acuerdos sobre una meta común: "Me gustaría ser un docente líder que ayude a unir a la comunidad más que dividirla o generar conflicto, a trabajar en pro de actividades que beneficien el aprendizaje de los estudiantes y trabajar unidos" (Caso 8).

Finalmente, otro ámbito se relaciona con el desarrollo profesional entre pares: la **Generación de reflexión** es una subdimensión que los casos señalan querer posicionarse como un profesional que movilice el aprendizaje entre colegas, que remueva creencias y que genere reflexiones profundas que permita guiar al profesorado a la reflexión, en un espacio de confianza y respeto mutuo. Los docentes señalan que, a partir de este rol, esperan ser validado entre sus pares como un referente pedagógico en su centro educativo, aunque reconocen la falta de especialización en algunas temáticas. Sin embargo, pueden ser una opción cuando sus colegas tienen problemáticas profesionales que resolver, que les pidan ayuda, así como que puedan contar con ellos para desarrollar proyectos pedagógicos innovadores.

Necesidades de aprendizaje para desarrollar el rol de facilitador de una CPA

La última dimensión corresponde a las necesidades que declaran los docentes para fortalecer sus capacidades para liderar una CPA. Un primer ámbito son los

conocimientos generales del currículum y didáctica, que reconocen que un elemento de validación entre sus pares se condice con el conocimiento formal de estrategias y bases conceptuales sobre el currículum nacional en distintos niveles, didáctica para la enseñanza, estrategias de evaluación pertinentes a cada nivel; esto incluso en procesos de educación continua formal o posgrado, los que se observan como desafíos personales que esperan poder concretar.

Yo creo que tengo que especializarme... Es como el desafío que tengo, porque en el fondo no puedo ser coordinadora si voy a desconocer el currículum... Entonces en el fondo no voy a poder guiarlas de la forma que me gustaría. (Caso 4)

Por otra parte, surge en la mayoría de los casos el **Liderazgo** como un tema a profundizar. Los docentes reconocen que, si bien no logran identificar de forma precisa qué prácticas de liderazgo requieren fortalecer, señalan que puede ser un buen aporte a desempeñar el rol a propósito de su desarrollo incipiente del rol y de liderar entre pares, experiencia que es nueva dentro de su ejercicio profesional.

Liderazgo también... En lo personal, creo que uno como docente siempre se tiene que ir perfeccionando... A lo mejor a uno no le guste, pero siempre uno tiene un área más baja que la otra. Entonces la idea es que uno vaya como nivelando la situación, o sea, como diciendo "no, yo en realidad no domino este tema, no lo conozco a profundidad y quiero saber de qué es lo que se trata". (Caso 6)

Cabe señalar que, en general, el profesorado manifiesta un interés permanente al aprendizaje, reconociendo la necesidad de estar en formación debido a los desafíos del contexto laboral, cuestión que se refleja en la cita anterior.

Discusión

El estudio da cuenta de la percepción de docentes en el contexto de una experiencia de formación de CPA en centros educativos públicos chilenos, cuestión que ha sido menos estudiada dentro del contexto del desarrollo de CPA. En este sentido, uno de los primeros elementos a considerar es que la preparación de docentes para ejercer el rol de liderazgo de docentes en las CPA es un factor clave para poder implementar procesos de reflexión y aprendizaje entre pares (Grimm, 2024; York-Barr & Duke, 2004) que movilicen el desarrollo profesional de una CPA. De hecho, en algunos de los instrumentos que miden el desarrollo de CPA (Olivier *et al.*, 2010) o bien las dimensiones que otros autores han levantado, como Hord *et al.* (2010) y Bolam *et al.* (2005), no consideran el liderazgo docente como factores a medir en el desarrollo de una CPA, centrándose en una perspectiva más organizacional.

En relación con la frecuencia con que se desarrollan prácticas institucionales que propician el liderazgo docente, el profesorado reconoce diversas acciones, tanto en la traducción de políticas educativas como en el reconocimiento como referentes de innovación. Sin embargo, la dimensión menos destacada es su participación en la toma de decisiones institucionales, lo cual no se debe tanto a una falta de capacidades, sino a la escasez de oportunidades que la organización escolar les ofrece. Esto evidencia la necesidad de una cultura organizacional basada en la participación y la distribución del liderazgo. En el caso de Chile, diversos estudios señalan que las

escuelas tienden a funcionar bajo una distribución del liderazgo de carácter formal, pragmático y estratégico, más que bajo una lógica cultural o participativa (Galaz & Verdugo, 2023; Maureira & Garay, 2019).

En cuanto a las prácticas de facilitación de una CPA, los docentes líderes destacan poseer habilidades adecuadas para fomentar la colaboración en el espacio educativo y promover relaciones de confianza. Los participantes manifiestan familiaridad con dichas prácticas, ya que suelen ser convocados por sus colegas más cercanos para abordar aspectos profesionales que requieren confidencialidad o que demandan trabajo conjunto, a través de diálogos informales, cuestión basal para una CPA (Peña, 2023a). Sin embargo, al reflexionar sobre situaciones complejas de relaciones interpersonales, reconocen que estas prácticas podrían representar puntos débiles, pues la colaboración desarrollada se da de manera informal entre docentes cercanos y con altos niveles de confianza mutua. Esto es de suma relevancia, pues en estudios en escuelas chilenas se identifica como menos desarrolladas prácticas de colaboración profunda que permiten develar el trabajo docente a partir de una práctica personal compartida (Peña, 2023a; Peña, 2024b) que requiere de relaciones de confianza para poder fortalecer el aprendizaje entre pares, cuestión clave del rol de líderes de una CPA, superando el paradigma de compartir prácticas de forma superficial y promoviendo la indagación como estrategia de reflexión y aprendizaje del profesorado (Grimm, 2024).

Avanzar en el rol de liderazgo docente dentro de una CPA implica profundizar en aquellas prácticas que promueven un aprendizaje genuino entre pares. Al observar cómo los docentes del estudio se proyectan en este rol, se evidencia su deseo de convertirse en profesionales capaces de generar colaboración entre colegas, construir sentidos compartidos y fomentar el aprendizaje conjunto. Esto, sin embargo, requiere un empoderamiento más profundo del profesorado, que permita: establecer relaciones horizontales con sus pares; comprender y respetar los procesos de aprendizaje de cada persona; y asumir colectivamente los desafíos que cada docente enfrenta, desde una perspectiva comunitaria y solidaria (Gonçalves *et al.*, 2020). De este modo, se proyecta un tejido social orientado al aprendizaje y al desarrollo profesional.

Desde una mirada más macro política, la formación del profesorado carece del desarrollo de capacidades de liderazgo y colaboración, cuestiones esenciales para una CPA, si bien existen algunas experiencias de innovación no logran ser consistentes. Se ha identificado que, para que la formación de los maestros y su desarrollo profesional tenga éxito, estos programas deben permitir y fomentar que los maestros examinen y cuestionen sus creencias para que puedan integrar el nuevo conocimiento en sus sistemas de creencias (Kagan, 1992; Woolfolk *et al.*, 2006; Murphy & Mason, 2006), que es precisamente lo que un docente líder debe proponer a sus colegas. En este sentido, la formación docente en Latinoamérica presenta como desafío abordar metodologías más reflexivas y que permitan problematizar cuestiones reales de los contextos escolares (Zamora *et al.*, 2024).

Conclusiones

La preparación de docentes líderes de una CPA requiere de la generación de oportunidades para desarrollar capacidades para aportar de forma genuina al

desarrollo profesional docente. Esto implica que directivos escolares desplieguen prácticas de liderazgo distribuido que potencien el liderazgo docente, reconociendo sus logros y apoyando sus innovaciones. En este sentido, se hace necesario repensar cómo estructurar espacios formales de colaboración que fortalezcan la CPA, fomentando una cultura de liderazgo docente que trascienda los espacios informales dentro del establecimiento, diálogos informales que son valorados por docentes y están a la base de la colaboración (Peña, 2023a). A largo plazo, esta estrategia podría contribuir al desarrollo de un liderazgo docente más sostenible, que no dependa exclusivamente de la confianza previa entre pares, sino que se base en un compromiso colectivo institucional, hacia la mejora continua de las prácticas educativas y el desarrollo profesional docente.

Tal como señala Harris (2003), los docentes líderes del presente estudio están ejerciendo un liderazgo pedagógico al utilizar su experiencia para trascender el aula y brindar apoyo a sus colegas. Este hecho constituye un puntapié inicial hacia la transformación de las prácticas pedagógicas, de modo de ser capaces de guiar y acompañar a los docentes que no forman parte del núcleo de confianza hacia objetivos comunes de aprendizaje entre pares (Grimm, 2024; Venables, 2018).

Finalmente, los hallazgos del presente estudio abren proyecciones respecto del potencial que tienen las dimensiones del estudio considerando, tanto las prácticas institucionales como aquellas para la facilitación de CPA, para el desarrollo de procesos de formación, autoevaluación y/o reflexión de docentes líderes de CPA. En este sentido, dichas dimensiones pueden constituirse en herramientas para fomentar el liderazgo del profesorado, que permita avanzar hacia una práctica docente más colaborativa, reflexiva y orientada a la mejora continua. La formación y consolidación de CPA continúa representando un desafío para los centros educativos, que requiere una articulación efectiva entre el liderazgo directivo y docente, así como el compromiso colaborativo de los equipos escolares en su conjunto, con miras a enriquecer el aprendizaje profesional entre pares y, en consecuencia, profundizar los aprendizajes de los estudiantes.

Limitaciones

Las limitaciones del estudio están relacionadas con la cantidad de casos y el contexto en que se desarrolla la investigación, de este modo los resultados no pueden ser generalizados, sin embargo, son un aporte al conocimiento de la formación y desarrollo de CPA.

Notas:

Aprobación final del artículo:

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

Contribución de autoría:

Marcela Andrea Peña Ruz: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, escritura de borrador y revisión de manuscrito final.

Rebecca Esther Ipinza Villamán: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación y escritura de borrador.

Germán Cona Canío: curación de datos, análisis formal, escritura de borrador.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

Referencias

- 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>
- BOLÍVAR, A., & DOMINGO, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó.
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., & WALLACE, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol.
- BERELSON, B. (1967). Content Analysis, en *Lindzey: Handbook of social psychology*. Lindzey.
- CABEZAS, V., GÓMEZ, C., ORREGO, V., MEDEIROS, M., PALACIOS, P., NOGUEIRA, A., SUCKEL, M., & PERI, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- CHEN, L., & ZHANG, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leader in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, 50(5), 1034-1052. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- DAY, C., & HARRIS, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Springer-Kluwer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R., MATTOS, M., & MUHAMMAD, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.
- DUFOUR, R., & FULLAN, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Solution Tree Press.
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (Coords.). (2020). *Aprendizaje organizativo informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- GALAZ, E., & VERDUGO, A. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(especial). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>
- GONÇALVES, L., PARKER, M., LUGUETTI, C., & CARBINATTO, M. (2020). The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. *Sport, Education and Society*, 27(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>
- GRIMM, F. (2024). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities, *Professional Development in Education*, 50(6), 1135-1147 <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>

- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- HARRIS, A., JONES, M., & HUFFMAN, J. B. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- HARRIS, A., & MUIJS, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16, 39-42.
- HORD, S., ROUSSIN, J., & SOMMER, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- KAGAN, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- KELCHTERMANS, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift, Für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- MAUREIRA, O., & GARAY, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- MURPHY, P. K., & MASON, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 305-324). Routledge.
- PEÑA, M. (2023a). Colaboración docente bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Educar*, 59(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- PEÑA, M. (2023b). 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., & ARMENGOL, C. (2024). Prácticas directivas bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Colombiana De Educación*, (93), 123-145. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17565>
- 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>
- STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- 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* (pp. 263-294). Universidad Diego Portales.
- VAN CLAY, M., SOLDWEDEL, P., & MANY, T. (2011). *Aligning School Districts as PLCs*. Solution Tree Press.
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., & KYNDT, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- VENABLES, D. (2018). *Facilitating teacher teams and authentic PLCs: The human side of leading people, protocols, and practices*. ASCD.

- VESCIO, V., ROSS, D., & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- WEDDLE, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*, 35, 100415. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100415>
- WOOLFOLK, H. A., DAVIS, H. & PAPE, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Routledge.
- YORK-BARR, J., & DUKE, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- ZAMORA, L., JUÁREZ, L. G., & MARTÍNEZ, J. E. (2024). Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina. En R. Simbaña Q. (Ed.), *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos* (pp. 185-198). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c363>

Anexo 1

Instrumento nivel de preparación de docentes líderes de una comunidad profesional de aprendizaje

I. Datos generales

- Edad
- Género
- Años de experiencia como docente
- Cargo actual

II. Prácticas a nivel institucional

A continuación, le invitamos a responder cada una de las siguientes afirmaciones, posicionándose en la opción que más refleje su situación actual. Considere su experiencia en particular del centro educativo donde se desempeña. ¿Qué tan frecuentemente usted desarrolla las siguientes prácticas? (*Nunca; Raramente; Ocasionalmente; Muy frecuentemente*).

Subdimensión	Afirmaciones
Aporte a la mejora institucional	Aporta a las decisiones institucionales desde una mirada sistémica
	Se responsabiliza por los resultados de aprendizaje de estudiantes más allá de la asignatura que imparte
	Se compromete con la mejora de la escuela en su conjunto más allá de su práctica docente
Traduce objetivos abstractos de las políticas	Aplica orientaciones de la política nacional y escolar a su práctica docente
	Colabora con sus pares en la comprensión de la política nacional y escolar
Referente de innovación	Desarrolla innovaciones en su práctica docente en base al aprendizaje de estudiantes
	Motiva a sus pares a innovar mediante su ejemplo
	Comparte experiencias de innovación con sus pares

III. Prácticas de facilitación de una CPA

A continuación, le invitamos a responder cada una de las siguientes afirmaciones, posicionándose en la opción que más refleje su situación ¿Qué tan preparado me siento para...? (*Nada preparado; Poco preparado; Medianamente preparado; Muy preparado*).

Subdimensión	Afirmaciones
Liderazgo CPA	Guiar a la comunidad a los objetivos planteados
	Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar
	Garantizar que todas las voces se escuchen

Subdimensión	Afirmaciones
Generación de colaboración	Generar oportunidades de aprendizaje entre pares
	Diseñar estrategias de indagación y reflexión
	Generar relaciones de apoyo mutuo y oportuno para el desarrollo profesional docente
	Trabajar por el bien de la comunidad
	Propiciar espacios para compartir experiencias, diseño de materiales
	Reconocer el aporte de cada uno de los y las integrantes de la comunidad
Generación de niveles de confianza	Promover y modelar la honestidad
	Mantener la seguridad emocional
	Ser capaz de dar un paso atrás cuando la dinámica de grupo se ve arrastrada
	Establecer relaciones amables y sinceras
Profundidad en la conversación	Formular preguntas que incite a la reflexión
	Mediar desacuerdos aguas turbulentas
	Usar variadas estrategias de problematización y reflexión
	Facilitar espacios de diálogo entre pares con foco en el aprendizaje de estudiantes
	Diseñar estrategias de indagación y reflexión