

INVESTIGACIONES

Dimensiones de Comunidades Profesionales de Aprendizaje
para la mejora de la gestión educativa: percepciones de integrantes
de un establecimiento de Quillota, Región de Valparaíso

Dimensions of Professional Learning Communities
for the improvement of educational management: perceptions of members
of an educational institution in Quillota, Valparaíso region

Valeska Busquet-Donoso^a

^a Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación,
Universidad Viña del Mar, Viña del Mar, Chile.
valeska.busquet@uvm.cl

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) desde la percepción de los miembros de una comunidad escolar, con el propósito de contribuir a la mejora de la gestión educativa. Se utilizó un enfoque cuantitativo descriptivo, aplicando el cuestionario *Professional Learning Communities Assessment-Revised* (PLCA-R) en su versión en español a treinta y tres docentes de un establecimiento de la comuna de Quillota. Los resultados revelaron percepciones positivas en torno a la confianza y colaboración entre pares, pero también la ausencia de espacios sistemáticos de observación y retroalimentación de la práctica docente. En la discusión se plantea la necesidad de fortalecer la reflexión colectiva y la toma de decisiones basadas en evidencia educativa, además de mejorar las condiciones de apoyo institucional. Se concluye que las CPA presentan un desarrollo incipiente, siendo necesario consolidar el liderazgo pedagógico y las prácticas colaborativas para potenciar el aprendizaje profesional docente.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, Trabajo colaborativo, Comunidades de aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the dimensions of Professional Learning Communities (PLCs) from the perspective of members of a school community, with the aim of contributing to the improvement of educational management. A descriptive quantitative approach was used, applying the Spanish version of the *Professional Learning Communities Assessment-Revised* (PLCA-R) questionnaire to thirty-three teachers from a school in the municipality of Quillota. The results revealed positive perceptions regarding trust and collaboration among peers, but also the absence of systematic opportunities for observation and feedback on teaching practice. The discussion raises the need to strengthen collective reflection and evidence-based decision-making, as well as improve institutional support conditions. It concludes that PLCs are in their early stages of development, and that it is necessary to consolidate pedagogical leadership and collaborative practices to enhance professional teacher learning.

Key words: Teacher professional development, Collaborative work, Learning communities.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente complejidad del contexto educativo actual ha evidenciado las limitaciones de las políticas estandarizadas e impuestas desde niveles centrales para responder a las necesidades particulares de cada escuela. Sin desconocer el rol de la administración educativa, resulta fundamental otorgar mayor autonomía a los establecimientos para la toma de decisiones contextualizadas, orientadas a garantizar una educación equitativa y de calidad. La mejora del aprendizaje de los estudiantes depende del trabajo conjunto y comprometido de toda la comunidad escolar (Ahumada, 2001). En este sentido, fortalecer las condiciones de la enseñanza, las culturas colaborativas y las comunidades profesionales resulta esencial para mejorar tanto la práctica docente como el aprendizaje organizacional (MINEDUC, 2019; Vaillant, 2016).

Las prácticas colaborativas entre docentes y directivos permiten analizar colectivamente lo que ocurre en las aulas, favoreciendo una actuación pedagógica más coherente y efectiva (Calvo, 2014). Este estudio analiza las dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje —liderazgo compartido, visión común, aprendizaje colectivo, práctica compartida y condiciones de apoyo— desde la percepción de los miembros de una escuela de la comuna de Quillota. Mediante un enfoque cuantitativo y la aplicación del instrumento *Professional Learning Communities Assessment-Revised* (PLCA-R) (Hord y Sommers, 2008), se busca identificar el nivel de desarrollo de la escuela como organización que aprende colaborativamente. Los hallazgos contribuyen a la comprensión de los procesos de mejora educativa a través del desarrollo profesional docente situado y colectivo.

Pese a los avances normativos impulsados en Chile, la evidencia empírica señala que el desarrollo de prácticas colaborativas sostenidas sigue siendo un desafío complejo en el sistema escolar. En este escenario, el problema de investigación radica en la persistente brecha entre las directrices de las políticas públicas que promueven el trabajo colaborativo (como la Ley 20.903) y las limitaciones reales para su implementación efectiva en las dinámicas organizacionales y culturales de los centros educativos. Resulta imperativo diagnosticar cómo se configuran estas dimensiones en la cotidianidad escolar para identificar los nudos críticos que obstaculizan el aprendizaje profesional colectivo.

En función de esta problemática, el presente estudio se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los miembros de una comunidad escolar de la comuna de Quillota respecto al nivel de desarrollo de las dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), y de qué manera esta evaluación permite orientar la toma de decisiones para la mejora de la gestión educativa institucional?

2. LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU IMPORTANCIA EN EL LOGRO ACADÉMICO

El liderazgo educativo ha sido reconocido en las últimas décadas como uno de los factores más influyentes en el logro académico de los estudiantes, junto con la calidad de la enseñanza (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012; Leithwood, 2009). Sin embargo, de acuerdo con los datos enseñados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de educación (LLECE) entre los años 2006 y 2019, su impacto se manifiesta de manera indirecta, en la medida en que los equipos directivos logran incidir en la motivación, las condiciones laborales y las prácticas pedagógicas del profesorado (UNESCO, 2006, 2013;

MINEDUC, 2015). En este contexto, el desarrollo profesional docente emerge como un componente esencial del éxito escolar (Desimone et al., 2002), siendo el trabajo colaborativo una de las estrategias más efectivas para fortalecerlo.

El trabajo colaborativo entre docentes fomenta la reflexión compartida y la búsqueda conjunta de soluciones a los desafíos del aula (Vaillant, 2016), generando comunidades que aprenden colectivamente. En Chile, la Ley 20.903 institucionaliza este principio al exigir planes locales de desarrollo profesional docente en todos los establecimientos subvencionados y municipales (públicos), promoviendo la actualización pedagógica, la retroalimentación entre pares y la inclusión educativa. El liderazgo directivo es clave para garantizar las condiciones organizacionales que posibiliten este aprendizaje continuo (Hopkins y Spillane, 2013; Blejmar, 2005), configurando lo que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar denomina liderazgo pedagógico orientado al aprendizaje (MINEDUC, 2015).

No obstante, los resultados nacionales de la evaluación docente 2019 evidencian debilidades en el desarrollo del trabajo colaborativo: un 66,1 % de los docentes no reconoce su relevancia para el aprendizaje de los estudiantes y un 76,7 % presenta niveles básicos en el diálogo profesional. Estos datos reflejan la necesidad de fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico que impulsen la colaboración, la reflexión colectiva y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Hord y Sommers, 2008). Dicho liderazgo resulta decisivo no solo para mejorar el desempeño docente, sino también para consolidar escuelas que aprenden y avanzan hacia una mejora educativa sostenible.

3. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO

3.1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Existe consenso entre investigadores y responsables de políticas educativas en que el Desarrollo Profesional Docente (DPD) es un factor clave para el éxito de las reformas educativas (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002). Este proceso permite fortalecer el compromiso del profesorado con su labor y mejorar la calidad del aprendizaje, reconociendo que la formación inicial no entrega todas las competencias necesarias para el desempeño en el aula. En Chile, la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016) institucionaliza el DPD como un derecho garantizado por el Estado, orientado al perfeccionamiento continuo, la reflexión pedagógica y la colaboración entre docentes. Dicha normativa establece además que los directivos deben liderar el desarrollo de las capacidades profesionales de sus equipos, promoviendo un liderazgo pedagógico centrado en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. La ley concibe la docencia como una profesión colectiva y situada, articulada en torno al aprendizaje colaborativo y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), lo que coincide con investigaciones que destacan la necesidad de fortalecer el DPD mediante estrategias organizacionales participativas y reflexivas (Cornejo & Redondo, 2009; Krichesky & Murillo, 2011).

3.2. TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La Ley 20.903 establece que el DPD debe promover la capacidad de cambio escolar mediante la acción colaborativa y la reflexión pedagógica. La formación en servicio,

realizada dentro de las escuelas y liderada por directivos y docentes experimentados, constituye un espacio clave para fortalecer la enseñanza y reducir brechas de aprendizaje. Diversos autores destacan que la mejora educativa se sustenta en una profesión docente orientada al trabajo colaborativo entre pares (Fullan, 2012; Hargreaves & Fullan, 2014), entendido como un proceso de estudio, análisis y construcción conjunta del conocimiento (Vaillant, 2016). Este enfoque fomenta la resolución compartida de problemas y la reflexión colectiva (Calvo, 2014; Docente más, s.f.), potenciando la innovación pedagógica y la cohesión de los equipos docentes.

El trabajo colaborativo, además, incrementa el capital social y la confianza profesional (Hargreaves, 2001; Hattie, 2015), optimiza el uso del tiempo y los recursos disponibles, y genera una cultura de mejora continua en las comunidades educativas (UNESCO-OREALC, 2013; MINEDUC, s.f.).

3.2.1. Trabajo Colaborativo y su vínculo con la Política Nacional Docente

El trabajo colaborativo docente ocupa un lugar central en la Política Nacional Docente chilena, al ser considerado un pilar para el desarrollo profesional y la mejora educativa. El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) establece que la labor docente incluye la construcción de relaciones profesionales basadas en el diálogo pedagógico, la reflexión colectiva y el trabajo en equipo, elementos esenciales para mejorar las prácticas y los aprendizajes. En coherencia, la Ley 20.903 refuerza esta perspectiva al situar el trabajo colaborativo como eje del Acompañamiento Profesional Local, promoviendo planes de formación diseñados por directivos y docentes que favorezcan la preparación, reflexión y retroalimentación pedagógica continua.

Asimismo, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) orienta a los equipos directivos a generar una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo, destinando tiempos e instancias sistemáticas para el trabajo técnico colectivo. Finalmente, el Sistema de Evaluación Docente incorpora este enfoque en el Módulo III del Portafolio, donde se evalúa la capacidad del profesorado para participar y reflexionar sobre experiencias de trabajo entre pares, consolidando así el trabajo colaborativo como componente clave del reconocimiento y progreso en la carrera docente.

3.3. MODALIDADES DE TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo en el ámbito escolar puede adoptar distintas modalidades según las necesidades, experiencias y recursos de cada establecimiento. Como señala Bolívar (2012), su elección depende de la capacidad institucional para generar espacios de cooperación profesional. La colaboración docente implica más que el intercambio de materiales o la coordinación de tareas; constituye un proceso de reflexión conjunta y construcción compartida de conocimiento pedagógico (Hargreaves, 1999).

De acuerdo con Imbernón (2017), los equipos de trabajo representan una forma básica de colaboración, centrada en la planificación conjunta y el análisis de la práctica. En un nivel más avanzado, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) promueven la indagación colectiva y la mejora continua de la enseñanza a partir de la reflexión crítica y el liderazgo distribuido (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Hord, 1997; Krichesky & Murillo, 2011).

La efectividad de estas modalidades requiere condiciones estructurales y relacionales que favorezcan el trabajo conjunto, así como un liderazgo pedagógico que sostenga la colaboración como práctica permanente y orientada al aprendizaje profesional (Vaillant, 2015).

3.4. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: FUNDAMENTOS Y DIMENSIONES

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se constituyen como una estrategia clave para el desarrollo profesional docente y la mejora institucional, al promover el aprendizaje colectivo y la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Según Hord (1997), una CPA se define como un grupo de profesionales que comparte y cuestiona de manera continua su quehacer docente, con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El funcionamiento de una CPA se sustenta en la colaboración, el liderazgo compartido y la existencia de valores y visiones comunes orientadas al aprendizaje. De acuerdo con Hord et al. (2010), estas comunidades integran cinco dimensiones fundamentales: liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica, práctica personal compartida y condiciones de apoyo. Dichas dimensiones articulan el desarrollo de una cultura escolar colaborativa basada en la confianza y la corresponsabilidad (Bolívar, 2012; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

El aprendizaje en las CPA se concibe como un proceso profesional colectivo, donde la reflexión sobre la práctica y la indagación conjunta fortalecen la capacidad docente para innovar y mejorar la enseñanza (Krichesky & Murillo, 2011). En consecuencia, las CPA representan no solo una estrategia de desarrollo profesional, sino también una forma de organización escolar que transforma las relaciones, estructuras y dinámicas institucionales en torno a la mejora continua (Anderson, 2010).

3.5. DIMENSIONES DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

El modelo de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) propuesto por Hord (1997) y desarrollado por Hord et al. (2010) se estructura en torno a cinco dimensiones interdependientes: liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica, práctica personal compartida y condiciones de apoyo. Estas dimensiones conforman la base del desarrollo profesional docente, al integrar aspectos organizacionales, relacionales y pedagógicos que sustentan la colaboración y la mejora continua (Bolívar, 2012; Krichesky & Murillo, 2011).

La interacción entre estas dimensiones posibilita que los docentes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento pedagógico y en la transformación de la cultura escolar, fortaleciendo tanto la identidad profesional como el aprendizaje organizativo (Vescio, Ross, & Adams, 2008). A continuación, se abordan dos de las dimensiones que configuran las condiciones de apoyo de una CPA.

3.5.1. Liderazgo compartido y de apoyo

El liderazgo compartido y de apoyo constituye una de las dimensiones centrales de las CPA, ya que promueve la distribución del poder y la toma de decisiones entre los distintos

miembros de la comunidad educativa. Según Hord et al. (2010), el liderazgo se entiende como una práctica colectiva que fomenta la participación de los docentes en la gestión y en la mejora del aprendizaje.

Este tipo de liderazgo se aleja del modelo jerárquico tradicional, orientándose hacia una conducción participativa basada en la confianza y la corresponsabilidad (Murillo, 2006; Bolívar, 2012). Ahn (2017) destaca que el liderazgo distribuido permite a los docentes asumir responsabilidades en la toma de decisiones pedagógicas, lo que fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo. En consecuencia, el liderazgo compartido se convierte en un motor para el aprendizaje organizativo y la innovación pedagógica dentro de la escuela.

3.5.2. Visión y valores compartidos

La visión y los valores compartidos constituyen el fundamento cultural de las CPA, al orientar las acciones del colectivo docente hacia metas comunes vinculadas con la mejora del aprendizaje (Senge, 1995). Estos elementos reflejan el consenso sobre el propósito educativo y las creencias pedagógicas que sustentan el quehacer profesional (Bolívar, 2012).

De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997), las creencias de los docentes respecto al aprendizaje y la enseñanza son dinámicas y se transforman mediante la reflexión y la interacción profesional. Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (1997) sostienen que el desarrollo de una visión compartida requiere procesos de diálogo y colaboración sistemática que permitan al profesorado construir un marco común de referencia. Esta visión colectiva fortalece el compromiso institucional y alinea las políticas y prácticas pedagógicas con los objetivos del aprendizaje (Qiao et al., 2017).

3.5.3. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica

El aprendizaje en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se orienta a la mejora continua de la enseñanza mediante la reflexión crítica y su aplicación en la práctica pedagógica (Hord et al., 2010; Hipp & Huffman, 2010). Este proceso requiere de un diálogo reflexivo sostenido que vincule la enseñanza con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Louis & Kruse, 1995). En coherencia con ello, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar promueven la reflexión sistemática y la generación de espacios técnicos que fortalezcan comunidades de aprendizaje profesional (MINEDUC, 2008, 2015).

La investigación-acción y la reflexión colectiva constituyen mecanismos esenciales para la mejora docente, favoreciendo ciclos de análisis, planificación y evaluación de la práctica (Anderson & Herr, 2007; Marcelo & Vaillant, 2018; Restrepo, 2004). La reflexión pedagógica, entendida como análisis en y sobre la experiencia, permite construir y transformar saberes profesionales (Schön, 1983; Perrenoud, 2007).

Sin embargo, su implementación se ve limitada por el tiempo institucional y el temor al juicio de los pares. El informe TALIS (OCDE, 2019) muestra que solo el 24 % de los docentes chilenos participa mensualmente en actividades colaborativas, y un 59 % considera que su escuela promueve la toma de decisiones compartida, cifras inferiores al promedio OCDE. En el ámbito latinoamericano, Vaillant (2017) advierte una baja frecuencia en el uso de evidencias y en la reflexión pedagógica sustentada en investigación, lo que evidencia

la necesidad de fortalecer el liderazgo directivo y las estructuras colaborativas para el desarrollo profesional docente.

3.5.4. Práctica personal compartida

La práctica personal compartida implica la apertura del aula como espacio de aprendizaje profesional, en el cual los docentes observan, analizan y retroalimentan sus prácticas de manera colaborativa (Hord et al., 2010; Espejo et al., 2021). Este proceso favorece la desprivatización de la enseñanza y el desarrollo de una cultura de confianza basada en el diálogo profesional.

Según Hargreaves y Fullan (2014), la observación entre pares y la retroalimentación constructiva contribuyen al crecimiento docente y a la mejora continua del aprendizaje. Asimismo, Vaillant (2015) sostiene que estas prácticas consolidan una identidad profesional colectiva al fomentar la reflexión compartida y el compromiso ético con la enseñanza. De este modo, la práctica personal compartida constituye un componente esencial de las CPA, al integrar la colaboración, la evaluación y la innovación pedagógica como procesos articulados.

3.5.5. Condiciones de apoyo: relaciones

Las condiciones relacionales constituyen el componente social de las CPA, pues se sustentan en la confianza, el respeto, la apertura y la disposición a aprender de los demás (Liberman & Miller, 2011). Estas condiciones favorecen el diálogo profesional y la reflexión conjunta, elementos esenciales para la colaboración auténtica.

De acuerdo con Vaillant (2015), las relaciones interpersonales basadas en la confianza fortalecen el compromiso colectivo, permiten asumir riesgos pedagógicos y facilitan la innovación en la enseñanza. Asimismo, la existencia de liderazgo pedagógico que fomente la participación y el reconocimiento profesional contribuye a consolidar una cultura de apoyo mutuo, indispensable para la sostenibilidad de la colaboración (Hord et al., 2010).

3.5.6. Condiciones de apoyo: estructura

Las condiciones estructurales se refieren a los factores organizacionales que posibilitan el funcionamiento de las CPA, tales como el tiempo, los espacios físicos, los recursos y el apoyo institucional (Anderson, 2010). Estas condiciones crean el marco operativo para el trabajo colaborativo y garantizan su continuidad.

La provisión de tiempos específicos para la planificación conjunta, la existencia de redes de apoyo externas y el acompañamiento técnico son elementos que fortalecen el aprendizaje profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Según Vaillant (2015), el liderazgo directivo resulta determinante para generar estructuras que favorezcan la colaboración y consoliden una cultura escolar de mejora sostenida.

4. METODOLOGÍA

4.1. CONTEXTO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo descriptivo. El enfoque cuantitativo adoptado en este estudio se sustenta en la necesidad de medir de manera sistemática las percepciones docentes respecto al desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, permitiendo la identificación de patrones y tendencias observables en contextos educativos específicos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, el diseño no experimental de tipo transversal resulta pertinente para estudios que buscan describir fenómenos en un momento determinado sin manipulación de variables (Creswell, 2014).

La selección del establecimiento educativo, ubicado en la comuna de Quillota, Región de Valparaíso, se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La selección de la muestra responde a un criterio no probabilístico de tipo intencional, ampliamente utilizado en estudios educativos cuando se busca analizar contextos específicos más que generalizar resultados (Otzen & Manterola, 2017). Este tipo de muestreo permite acceder a informantes clave que participan directamente en el fenómeno de estudio, en este caso, docentes involucrados en dinámicas de trabajo colaborativo, así como al equipo directivo para someter a evaluación sus prácticas organizacionales, condición indispensable para recabar datos fidedignos sobre la cultura escolar.

Sumado a lo anterior el centro representa un contexto educativo característico que actualmente busca fortalecer su sistema de Acompañamiento Profesional Local, conforme a las exigencias de la Política Nacional Docente. Esto convierte al establecimiento en un caso instrumental idóneo para observar las barreras y facilitadores reales en la implementación inicial de una CPA.

4.2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE REVISADO (PLCA-R)

Se utilizó el Instrumento de Evaluación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Revisado (PLCA-R), el cual permite medir las percepciones del personal de un establecimiento escolar respecto de las prácticas institucionales asociadas a seis dimensiones de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y a sus respectivos atributos, siendo estas dimensiones el liderazgo compartido, visión común, aprendizaje colectivo, práctica compartida, condiciones de apoyo y estructura.

El uso del cuestionario PLCA-R se fundamenta en su validación previa en estudios internacionales orientados a medir dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Olivier et al., 2010). Su aplicación en contextos educativos ha permitido evaluar aspectos como liderazgo compartido, visión común y práctica reflexiva.

La muestra fue caracterizada a partir de variables sociodemográficas que incluyen **edad, sexo, cargo desempeñado, años de experiencia laboral y grado académico**. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas obtenidas en el cuestionario, considerando la distribución de frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta, en una escala tipo Likert de cuatro niveles:

1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo y 4 = Totalmente de acuerdo.

Esta encuesta se basa en 51 preguntas, agrupadas en los 6 distintas dimensiones de la CPA, siendo estas dimensiones: *Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo, Visión y valores compartidos, Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica, Práctica personal compartida, Condiciones de Apoyo: Relaciones y Condiciones de Apoyo: Estructura.* (Anexo 1).

4.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos del PLCA-R fueron analizados y graficados utilizando RStudio versión 2025.09.2+418 (Boston, MA, Estados Unidos).

Para el análisis de datos, se emplea estadística descriptiva, adecuada para sintetizar y organizar información cuantitativa en estudios de carácter exploratorio (Field, 2013).

5. RESULTADOS

El PLCA-R fue respondido por 33 docentes, donde los resultados serán presentados por medio de gráficos acordes a las respuestas entregadas por los docentes que respondieron el instrumento.

5.1. EDAD Y SEXO

Los resultados del instrumento a la pregunta “¿Cuál es tu edad?” indican que la mayoría de los participantes se encuentra en el rango de 30 a 40 años, siendo este un 45,9 %. Los participantes encuestados entre 40 y 50 años representan un 21,6 %, mientras que aquellos que se ubican entre 50 y 60 años representan un 16,2 %, mientras que el grupo con menor participación son del grupo etario entre 20 y 30 años, representando a un 10,8 % de la muestra total. No se registraron participantes mayores de 60 años en la muestra (véase Figura 1A).

Los resultados obtenidos al consultar sobre su sexo, un 70,3 % del total de la muestra se identifica con el sexo femenino, correspondiente a 26 encuestados, mientras que el 29,3 % restante, correspondiente a 11 encuestados, se identifica con el sexo masculino (véase Figura 1B).

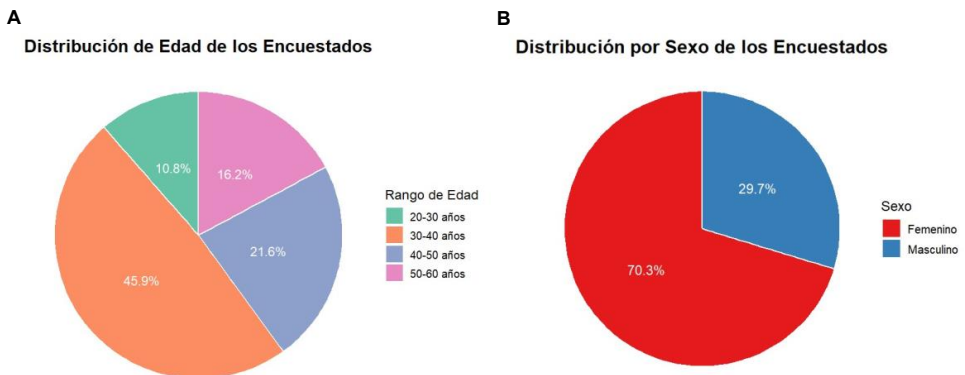


Figura 1. Porcentaje según A) la edad y B) sexo de los encuestados.

5.2. INFORMACIÓN LABORAL

Se realizaron tres preguntas relacionadas a su realidad laboral, relacionadas a su cargo o rol laboral, años de experiencia y el grado académico máximo obtenido. En la pregunta relacionada al rol de los encuestados que realizan en el establecimiento, un 9 % posee cargos directivos, mientras que el 27,27 % son asistentes de la educación y el 63,63 % corresponde a docentes (véase Figura 2A). Con respecto a la pregunta sobre los años de experiencia laboral, esta se dividió en cinco tramos, siendo estos 1-5 años, 5-10 años, 10-20 años, 20-30 años y más de 30 años, obteniendo un 16,2 %, 29,7 %, 24,3 %, 16,2 % y 13,5 %, respectivamente (véase Figura 2B).

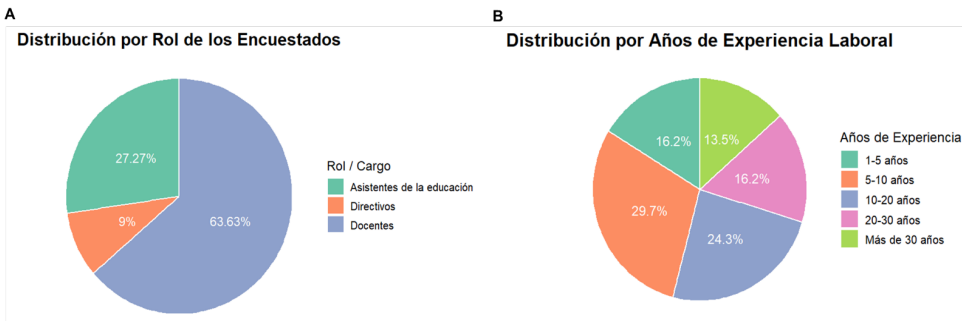


Figura 2. Porcentaje según el A) cargo laboral y B) años de experiencia laboral de los encuestado.

En relación con el grado académico de los encuestados, se les consultó sobre el grado académico más alto alcanzado, siendo un 94,6 % los profesionales con grado de licenciado y un 5,4 % con grado de magister, sin observar grados de doctor dentro de los resultados (véase Figura 3).

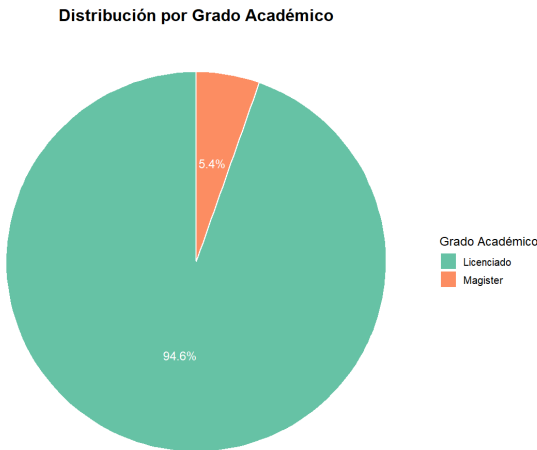


Figura 3. Grado académico de los encuestados.

5.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS DIMENSIONES

La cuantificación de las 51 preguntas en base a la escala de Likert se agrupó en las 6 dimensiones, observando el resultado por dimensión, agrupados en tablas y gráficos correspondientes, y los datos individuales de cada dimensión con las preguntas correspondientes en el Anexo 2.

El análisis integrado de las dimensiones evaluadas permite observar un desarrollo heterogéneo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el contexto estudiado. En términos generales, las dimensiones asociadas a relaciones interpersonales, como el liderazgo compartido y la visión compartida, presentan valoraciones más favorables, lo que sugiere la existencia de una base cultural propicia para el trabajo colaborativo.

Sin embargo, las dimensiones vinculadas a la práctica pedagógica, particularmente la práctica personal compartida, evidencian niveles más descendidos, lo que da cuenta de una brecha entre la disposición colaborativa declarada y la implementación efectiva de prácticas profesionales compartidas.

Esta diferencia sugiere que, si bien existen condiciones relacionales favorables, aún persisten dificultades estructurales y organizacionales que limitan la consolidación de comunidades de aprendizaje plenamente desarrolladas. En este sentido, los resultados reflejan un estadio intermedio de desarrollo de las CPA, caracterizado por avances en lo declarativo, pero con desafíos en la práctica sistemática.

Asimismo, la dispersión de respuestas en algunas dimensiones evidencia que las experiencias docentes no son homogéneas, lo que podría estar influenciado por factores como el liderazgo institucional, las condiciones de trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional.

5.3.1. Análisis Dimensión: Liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo

Esta primera dimensión estuvo compuesta por 11 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 3 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 18 % *en desacuerdo*, el 62 % *de acuerdo* y el 17 % *totalmente de acuerdo*. En particular, la afirmación 1 (“El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes”) concentró el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (39,39 %). En contraste, la afirmación 3 (“El profesorado tiene acceso a información clave”) registró el porcentaje más alto de respuestas *totalmente en desacuerdo*.

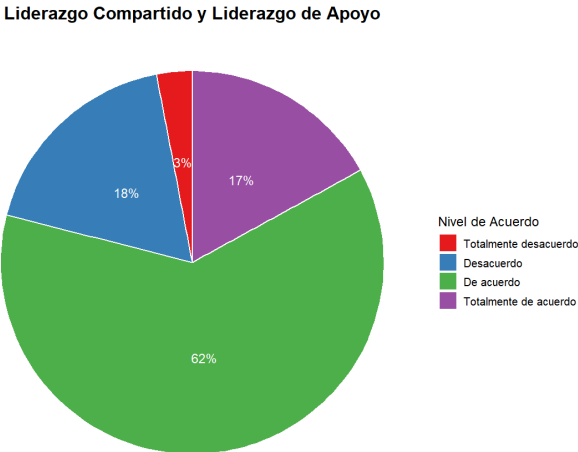


Figura 4. Promedio respuestas dimensión Liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo.

5.3.2. Análisis Dimensión: Visión y Valores Compartidos

Esta dimensión estuvo compuesta por 9 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 0 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 12 % *en desacuerdo*, el 66 % *de acuerdo* y el 22 % *totalmente de acuerdo*. En particular, las afirmaciones 13 (“Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje”), 18 (“Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela”) y 19 (“La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes”) concentrando el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (27,27 % cada una). En contraste, no se registraron respuestas *totalmente en desacuerdo*.

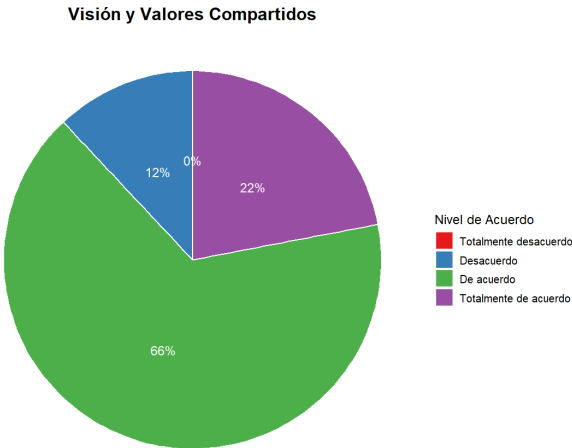


Figura 5. Promedio respuestas dimensión Visión y Valores Compartidos.

5.3.3. Análisis Dimensión: Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica

Esta dimensión estuvo compuesta por 9 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 1 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 13 % *en desacuerdo*, el 66 % *de acuerdo* y el 20 % *totalmente de acuerdo*. En particular, la afirmación 25 (“El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje”) concentró el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (33,33 %). En contraste, la afirmación 22 (“Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela”) registró el porcentaje más alto de respuestas *totalmente en desacuerdo* (6 %).

Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica

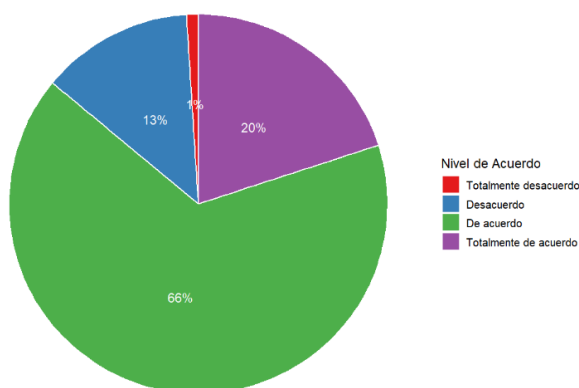


Figura 6. Promedio respuestas dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.

5.3.4. Análisis Dimensión: Práctica personal compartida

Esta dimensión estuvo compuesta por 7 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 1 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 32 % *en desacuerdo*, el 55 % *de acuerdo* y el 12 % *totalmente de acuerdo*. En particular, la afirmación 32 (“El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”) concentró el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (30,30 %). En contraste, la afirmación 33 (“El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes”) registró el porcentaje más alto de respuestas *totalmente en desacuerdo* (6 %).

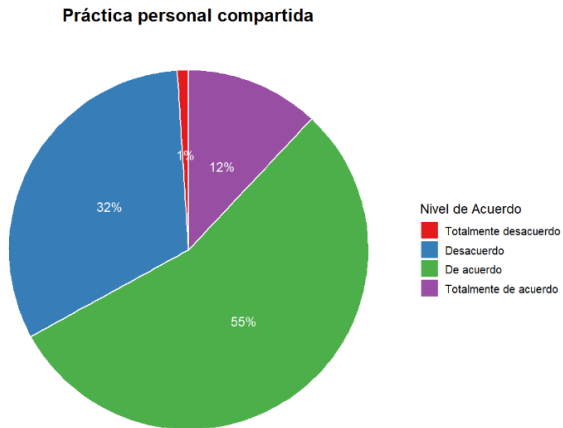


Figura 7. Promedio respuestas dimensión Práctica personal compartida.

5.3.5. Análisis Dimensión: Condiciones de Apoyo: Relaciones

Esta dimensión estuvo compuesta por 5 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 0 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 11 % *en desacuerdo*, el 64 % *de acuerdo* y el 26 % *totalmente de acuerdo*. En particular, la afirmación 37 (“Existen relaciones afectivas entre el profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto”) concentró el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (30,30 %). En contraste, no se registraron respuestas *totalmente en desacuerdo*.

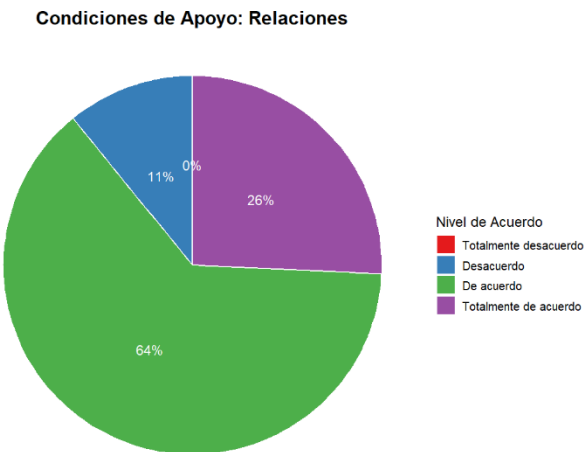


Figura 8. Promedio respuestas dimensión Condiciones de Apoyo: Relaciones.

5.3.6. Análisis Dimensión: Condiciones de Apoyo: Estructura

Esta dimensión estuvo compuesta por 10 ítems. Los resultados obtenidos indican que el 4 % de los participantes manifestó estar *totalmente en desacuerdo*, el 22 % *en desacuerdo*, el 61 % *de acuerdo* y el 13 % *totalmente de acuerdo*. En particular, la afirmación 47 (“Las instalaciones del centro escolar están amplias, son agradables y acogedoras”) concentró el mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* (24,24 %). En contraste, la afirmación 45 (“El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente”) registró el porcentaje más alto de respuestas *totalmente en desacuerdo* (12,12 %).

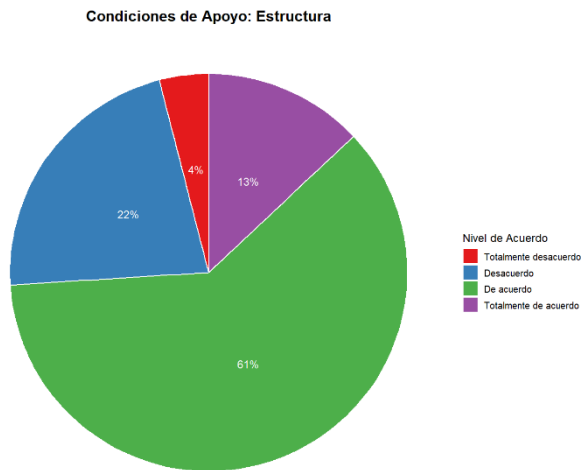


Figura 9. Promedio respuestas dimensión Condiciones de Apoyo: Estructura.

5.3.7. Análisis general de las Dimensiones

A nivel general, la comunidad educativa mostró un alto grado de acuerdo con las dimensiones evaluadas de la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Las dimensiones **Visión y valores compartidos** y **Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica** alcanzaron más del 80 % de respuestas en los niveles *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. En contraste, la **dimensión Práctica compartida** obtuvo el menor porcentaje de acuerdo (55 %) y el mayor nivel de desacuerdo (32 %), seguida por la **dimensión Condiciones de Apoyo: Estructura** (22 % en desacuerdo).

Estos resultados reflejan una percepción positiva general, aunque con debilidades en la práctica colaborativa entre pares y en las condiciones estructurales que lo facilitan. En conjunto, los resultados evidencian que el establecimiento presenta un desarrollo incipiente de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, caracterizado por una valoración positiva de las dimensiones relacionales, pero con debilidades en aquellas vinculadas a la práctica pedagógica. Esta situación permite identificar una disociación entre el discurso colaborativo y su implementación efectiva, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las condiciones estructurales y organizacionales que sostienen el trabajo docente.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de las CPA no puede entenderse como un proceso exclusivamente cultural, sino como una construcción que requiere la interacción entre liderazgo, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas concretas. En este sentido, los hallazgos permiten avanzar desde una lectura descriptiva hacia una comprensión más analítica del fenómeno estudiado.

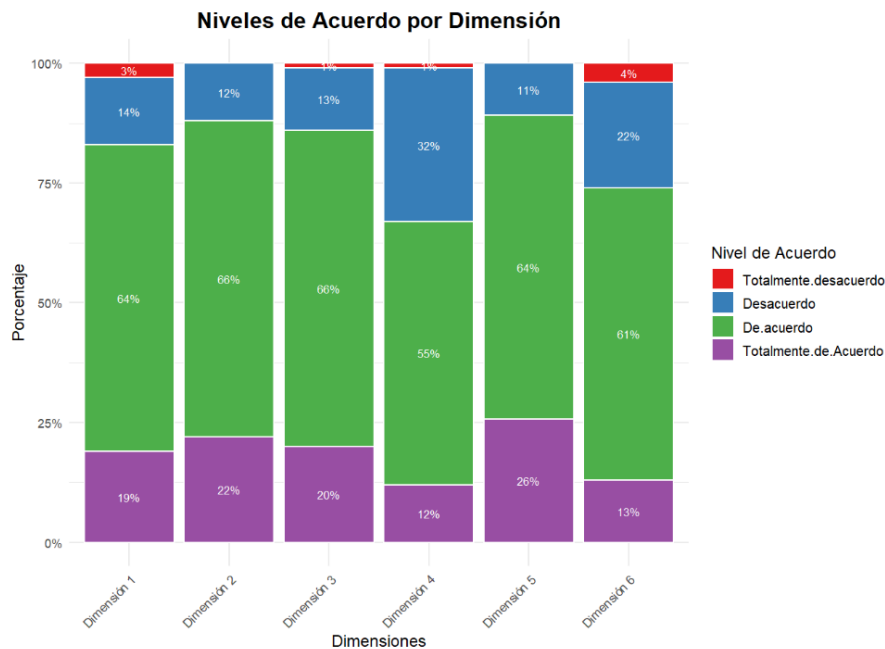


Figura 10. Promedio respuestas por dimensión.

5.3.8. *Análisis general e interpretación integral de los resultados*

Al profundizar en el análisis y la interpretación de estos hallazgos, se hace evidente una marcada asimetría entre el nivel de desarrollo de los componentes ‘ideológico-relacionales’ frente a los componentes ‘práctico-estructurales’ de la organización. La alta adherencia a la Visión compartida y al Aprendizaje colectivo demuestra que la institución ha logrado cimentar un valioso capital social, caracterizado por vínculos de confianza y un consenso discursivo sobre la importancia del aprendizaje.

No obstante, la interpretación crítica de los bajos indicadores en Práctica compartida y Condiciones de apoyo: Estructura, revela que este buen clima relacional no ha logrado transferirse a la transformación pedagógica del aula. La institución enfrenta un ‘cuello de botella’ organizacional: la falta de tiempos resguardados, de espacios físicos adecuados y de protocolos sistemáticos para el trabajo técnico impide que la voluntad colaborativa de los docentes se materialice en rutinas formales de observación mutua y retroalimentación clínica, manteniendo la enseñanza como una labor fundamentalmente aislada.

En conjunto, los hallazgos permiten avanzar desde una descripción de frecuencias hacia una comprensión más interpretativa del fenómeno, evidenciando que el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje no depende únicamente de factores actitudinales, sino también de condiciones organizacionales y estructurales que favorezcan la colaboración sostenida.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten interpretar que el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el contexto estudiado se encuentra en una fase incipiente a intermedia, caracterizada por una valoración positiva de los aspectos relacionales, pero con debilidades en la implementación de prácticas pedagógicas colaborativas. En este sentido, los hallazgos no solo describen percepciones docentes, sino que evidencian una brecha relevante entre la disposición al trabajo colaborativo y su concreción en prácticas sistemáticas dentro del aula.

En coherencia con los resultados, se observa que dimensiones como el liderazgo compartido y la visión común actúan como facilitadores del trabajo colaborativo; sin embargo, su impacto se ve limitado cuando no se traducen en prácticas concretas, como la observación entre pares o la retroalimentación sistemática. Esta situación evidencia una disociación entre discurso y práctica, fenómeno reportado en la literatura sobre desarrollo profesional docente.

Los resultados de esta investigación evidencian un desarrollo incipiente de las CPA al interior del establecimiento estudiado, con percepciones predominantemente positivas por parte de la comunidad educativa en todas las dimensiones analizadas, aunque con distintos niveles de consolidación. En la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo, la comunidad valora la existencia de prácticas basadas en el uso de datos para la toma de decisiones, lo que refleja un liderazgo informado que promueve una cultura de investigación-acción (Ellingsen, 2007). Sin embargo, la limitada distribución del poder y la autoridad entre los miembros de la organización restringe el desarrollo de una auténtica comunidad profesional, ya que el liderazgo escolar debe ser entendido como una práctica distribuida (Ahn, 2017; Murillo, 2006).

En cuanto a la dimensión Visión y valores compartidos, se observa la existencia de procesos colaborativos orientados a la construcción de una visión común entre el profesorado, lo cual constituye una base para la comprensión colectiva del aprendizaje. No obstante, la falta de una visión explícita de la calidad educativa y de coherencia entre políticas, currículos y dicha visión sugiere la necesidad de fortalecer los espacios de reflexión colectiva y el alineamiento institucional (Hofer & Pintrich, 1997; Fullan & Stiegelbauer, 1997). Ello requiere, además, del liderazgo directivo como agente promotor de estos procesos (Anderson, 2010).

La dimensión Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica revela relaciones de colaboración basadas en la confianza y el respeto (Hord, 1997; Hord et al., 2010), aunque persiste una carencia de análisis conjunto de evidencias de aprendizaje. En este sentido, se refuerza la importancia de desarrollar prácticas reflexivas y documentadas que permitan aprender en y sobre la experiencia, elemento clave en la construcción del conocimiento profesional docente (Schön, 1983; Hipp & Huffman, 2010).

Respecto a la Práctica compartida, los hallazgos muestran un predominio de intercambios informales entre pares y escasas oportunidades para la observación y retroalimentación pedagógica sistemática. Esta ausencia de espacios estructurados de colaboración limita el desarrollo profesional y perpetúa culturas de aislamiento (Hargreaves & Fullan, 2018). Fomentar prácticas voluntarias y sostenidas de acompañamiento entre docentes —respaldadas por políticas de liderazgo escolar— es esencial para avanzar hacia una comunidad de aprendizaje madura (Hord et al., 2010; Gairín & Rodríguez, 2020; Aparicio-Molina & Sepúlveda-López, 2018).

En la dimensión Condiciones de apoyo-relaciones, se destaca una percepción positiva de las relaciones de respeto y confianza, condición indispensable para el diálogo pedagógico y la colaboración efectiva (Liberman & Miller, 2011). Sin embargo, la falta de reconocimiento institucional de los logros docentes limita el fortalecimiento de la motivación profesional (Vaillant, 2015). A su vez, en las Condiciones de apoyo-estructura, se evidencia la ausencia de tiempos institucionales y apoyos externos suficientes para la colaboración, factores clave para la sostenibilidad de una CPA (Anderson, 2010; Stoll et al., 2006).

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos sugieren que el desarrollo de las CPA no es un proceso lineal, sino que depende de la interacción entre factores culturales, organizacionales y pedagógicos. En este estudio, se observa que los avances en cultura colaborativa no necesariamente garantizan cambios en la práctica docente, lo que plantea la necesidad de estrategias institucionales más estructuradas que promuevan la colaboración efectiva.

Desde un sentido más reflexivo, estos hallazgos invitan a problematizar el rol de la gestión educativa y del liderazgo escolar en la superación de lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan culturas balcanizadas o de individualismo interactivo. El tránsito de esta comunidad educativa desde una “cultura de la cordialidad” hacia una verdadera comunidad de aprendizaje exige que los equipos directivos asuman un rol más activo en la transformación de las prácticas pedagógicas.

La gestión directiva debe trascender la administración del clima laboral para intervenir directamente en las estructuras del establecimiento. Esto implica tensionar el statu quo para desprivatizar las aulas de manera paulatina, institucionalizando la observación de clases, el análisis de datos de los estudiantes y la retroalimentación basada en evidencias como prácticas consustanciales a la labor docente. Sin una reconfiguración estructural que facilite y proteja estos espacios, los valores compartidos corren el riesgo de agotarse en declaraciones que no impactan sostenidamente en la calidad de los aprendizajes.

En este sentido, el potencial de las CPA identificado en el estudio radica en su capacidad de transformar las prácticas pedagógicas; sin embargo, dicho potencial aún no se encuentra plenamente desarrollado en el contexto analizado.

Se concluye que las percepciones docentes evidencian un desarrollo parcial de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, con fortalezas en el ámbito relacional, pero con debilidades en la implementación práctica. Esto confirma que la consolidación de estas comunidades requiere no solo disposición, sino también condiciones estructurales que faciliten el trabajo colaborativo sistemático.

En síntesis, los resultados revelan una comunidad educativa con disposición al trabajo colaborativo, pero que requiere mayor estructuración de tiempos, fortalecimiento de liderazgos distribuidos y una mayor coherencia entre la visión institucional y las prácticas pedagógicas. Tal como plantea la Ley 20.903 (2016), las condiciones estructurales y

culturales deben articularse con un liderazgo pedagógico que potencie el aprendizaje profesional y la mejora de la enseñanza.

En esta línea, los resultados del estudio pueden ser comprendidos no solo desde las dinámicas internas del establecimiento, sino también a la luz de condiciones estructurales más amplias que configuran el sistema educativo, en la medida que la educación no ocurre en el vacío, sino en entramados institucionales que condicionan las prácticas pedagógicas y organizacionales.

Desde esta perspectiva, las dificultades observadas en la consolidación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje no responden únicamente a factores individuales o culturales, sino también a marcos institucionales que inciden en las formas de colaboración, en la organización del trabajo docente y en las prioridades escolares. En este sentido, los hallazgos permiten reforzar la idea de que el fortalecimiento de estas comunidades requiere no solo voluntad y disposición profesional, sino también condiciones estructurales que favorezcan su desarrollo efectivo.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la muestra y el carácter no probabilístico de su selección, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, el enfoque cuantitativo limita la comprensión profunda de las experiencias docentes, por lo que se sugiere complementar con estudios de tipo cualitativo.

A nivel propositivo, se sugiere implementar estrategias de desarrollo profesional basadas en la observación entre pares, la reflexión sobre evidencias de aprendizaje y la creación de redes de colaboración intra e interinstitucional.

A partir de los hallazgos, se proyecta la necesidad de desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el tiempo, así como investigaciones que integren enfoques mixtos para vincular las percepciones docentes con prácticas pedagógicas concretas. Del mismo modo, se vuelve relevante profundizar en el rol del liderazgo y las condiciones organizacionales en su sostenibilidad, considerando además las influencias del sistema educativo en su configuración.

Finalmente, se propone explorar cómo las políticas educativas y la forma en que está organizado el sistema escolar influyen en el desarrollo de estas comunidades, considerando que sus posibilidades de consolidación no dependen únicamente de las escuelas, sino también de las condiciones estructurales en las que estas operan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55–73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Ahn, J. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities: Report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. *International Education Series*, 10(1), 82–92.
- Anderson, G., & Heer, K. (2007). El docente investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdllick (Comp.), *La investigación educativa:*

- Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47–69). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Blejmar, B. (2015). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- _____. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9–40. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1044.7849>
- Calvo, C. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112–152). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2009). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15). http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Efectos sobre el desarrollo profesional en la instrucción de los maestros: Resultados de un estudio longitudinal de tres años. *Evaluación Educativa y Análisis de Políticas*, 24, 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Docentemás. (s.f.). *Ilustración del portafolio: Trabajo colaborativo*.
- Ellingsen, I. T. (2007). Data-informed decision making and leadership in schools: Building capacity for improvement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 329–349.
- Espejo, R., Romo, V., & Hervías, M. L. (2021). La evaluación por pares a través de la observación en aula en educación superior: La percepción de sus participantes. *Perfiles Educativos*, 43(172), 95–110. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.172.59553>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México, D. F.: Trillas.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín Sallán, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos: Propuestas para el desarrollo institucional y profesional* (Coords.). Madrid: Pirámide.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- _____. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: Las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P., & Heaton, R. (2013). Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 114(2), 200–224.

- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M., Roussin, J. L., & Sommers, W. A. (2010). *Guiding professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise, and meaning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 55–83.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16–20.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Louis, K. S., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Docentemás.
- _____. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- _____. (2016). *Ley N.° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- _____. (s.f.). *Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo*. <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- _____. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. En K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Rowman & Littlefield Education.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó Ediciones.
- Qiao, X., Yu, S., & Zhang, L. (2017). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015): Key findings and emerging themes. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143217707523>
- 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>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Senge, P. M. (1995). *La quinta disciplina en la práctica: Cómo construir una organización inteligente*. Ediciones Granica.

- 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>
- UNESCO. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) 2006*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/lece/serce>
- _____. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013: Logros de aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). https://archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE_informefinal.pdf
- _____. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976>
- UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- _____. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7–13.
- _____. (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. 97–116). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y jefes?: La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255–282). Santiago, Chile: Fundación Chile y CEPPE.