

INVESTIGACIONES

Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores*

Analysis of model Professional Learning Communities from the indagation in collaboration experience of teachers

Carolina Aparicio Molina^a, Felipe Sepúlveda López^b

^a Universidad Católica de la Santísima Concepción
Correo electrónico: caparicio@ucsc.cl

^b Universidad Católica de la Santísima Concepción
Correo electrónico: fsepulveda@ucsc.cl

RESUMEN

Es sabido que la mejora educativa se sostiene en el desarrollo de la profesión docente y el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre pares profesionales. Sin embargo, la ubicuidad del concepto de colaboración y la escasa información sobre cómo orientar este cambio han reducido las posibilidades de que ocurran innovaciones trascendentes en la práctica docente chilena. Frente a lo anterior, se estableció la necesidad de analizar el modelo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) (Dufour, 2004) con miras a su implementación en establecimientos educativos del país. Para ello se realizó un estudio cualitativo y posteriormente en base a los hallazgos se revisó la propuesta de las Comunidades Profesionales de Aprendizajes de acuerdo al contexto. Los resultados permitieron valorar las posibilidades de instaurar el modelo a partir de componentes propios de la experiencia estudiada como el reconocimiento profesional y el valor dada a la experiencia de trabajo colaborativo entre pares.

Palabras claves: trabajo colaborativo, desarrollo profesional, comunidades profesionales de aprendizaje

ABSTRACT

The educational improvement is sustained by developing the teaching practice and strengthening collaborative work. The scarce information and the limitations of educational policies have reduced the possibilities of transcendent innovations in Chilean teaching practice in this area. Considering the above, this research is based on a model of collaborative teaching work: The Professional Learning Communities (CPA) (Dufour, 2004), considering their development in Chilean educational establishments. With this purpose in mind, a qualitative study on the experience of collaborative work was carried out among teachers from two educational establishments. Based on the teachers' experience, the spaces allocated for management and the schools internal dynamics, the implementation of the model was reviewed considering the context. The results allowed us to assess the possibilities of establishing the model based on the components of the experience studied, such as professional recognition and the value of collaborative work among peers.

Key words: collaborative work, staff development, Professional Learning Community

* Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento otorgado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del Proyecto DIN 03/2016.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de cambio y mejora educativa impulsados en los últimos años han tendido a proponer una mejora centrada en la escuela y en el trabajo docente que demuestre avances concretos en materia de aprendizaje de los estudiantes. De forma coherente con lo anterior, las principales corrientes de liderazgo y cambio educativo han indicado que la mejora educativa se sostiene en una mirada a la profesión docente orientada al trabajo colaborativo entre pares (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Fullan, 2012; Hargreaves & Fullan, 2014). Esta prescripción habitualmente incuestionable ha traído la ubicuidad del concepto de colaboración y la escasa información sobre cómo orientar este importante proceso en el ejercicio de la docencia.

Los antecedentes indican que la colaboración entre docentes suele estar afectada tanto por políticas nacionales como por su implementación en la propia escuela, la cual se caracterizaría por limitaciones en torno a la falta de sentido y ausencia de cambios en la práctica (Elacqua, Martínez, Santos & Urbina, 2016; Sales, Moliner & Amat, 2016; Tanriogen & Iscan, 2016; Uitto, Kaunisto, Kelchtermans & Estola, 2016). De igual forma se ha observado que las dificultades para desarrollar el trabajo entre pares se relacionaría con la falta de entrenamiento en habilidades para desempeñar este tipo de tareas en los profesores, habilidades que los autores han detectado ligeramente desarrolladas a través de la formación inicial y a lo largo de su trayectoria profesional (Forte & Flores, 2014; Sjoer & Meirink, 2015; Tam, 2015)

Frente a lo anterior, se establece la necesidad de analizar las posibilidades de instaurar un modelo de trabajo colaborativo docente que ha sido destacado por impulsar la mejora de aprendizajes en los estudiantes conjuntamente con fortalecer el desarrollo profesional. En palabras de R. Dufour (2004), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una estrategia de organización del trabajo docente caracterizado por ser un proceso de formación en el servicio, que reúne las condiciones para fortalecer el desarrollo profesional desde el trabajo con los demás compañeros de labores. En este sentido las CPA se comprenden como un espacio de fortalecimiento del trabajo entre docentes con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, buscan abordar integralmente los desafíos de toda escuela, mejorar resultados, fortaleciendo el trabajo docente.

2. EL MODELO DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Las CPA fueron diseñadas desde la teoría de aprender haciendo, célebremente desarrollada por J. Dewey en Norteamérica, en su implementación han permitido la generación de múltiples innovaciones en diversas escuelas a partir de una clara organización inicial desde el equipo directivo y la orientación de las prácticas docentes al logro de aprendizajes en todos los estudiantes por medio de la colaboración entre profesores (DuFour, 2004; DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2010; DuFour & Mattos, 2013; Roberts & Pruitt, 2009). Las investigaciones publicadas en las últimas décadas sobre el impacto de las CPA en establecimientos educativos de diversas características, indican la pertinencia del modelo para fomentar y destacar las capacidades de los profesionales de una escuela, además evidencia la influencia positiva del modelo en el clima escolar y en la satisfacción de los docentes con su trabajo como profesionales de la educación, como lo ha presentado

especialmente en contextos norteamericanos (D’Ardenne et al., 2013; Dogan, Pringle & Mesa, 2015; Ning, Lee, & Lee, 2015; Owen, 2014)”.id” : “ITEM-1”, “issued” : { “date-parts” : [[“2013”, “4”, “12”]] }, “page” : “n/a-n/a”, “title” : “PLCs In Action: Innovative Teaching for Struggling Grade 3-5 Readers”, “type” : “article-journal” }, “uris” : [“http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=a1f51231-a0e4-428b-a0a0-1afba199e3b”] }, { “id” : “ITEM-2”, “itemData” : { “DOI” : “10.1080/13540602.2015.1055447”, “ISSN” : “1354-0602”, “abstract” : “The development of teacher professional learning communities (PLC. En la tabla siguiente se han resumido parte de los hallazgos referidos a la implementación de las CPA en diversos contextos según indicadores de alta relevancia para la mejora escolar:

Tabla 1. Estudios que han abordado las características de las CPA para impactar en descriptores significativos en el desarrollo del sistema educativo.

Indicador	Descriptor	Autores
Liderazgo distribuido	Las CPA ayudan a concretar la visión del liderazgo distribuido que genera espacios de responsabilidad compartida.	Harris, 2012
Clima organizacional	Mejora el clima organizacional y cultura escolar Reducción del estrés laboral	López & Gallegos, 2014 Mark & Pun, 2014
Formación en el servicio	Se legitima la escuela como ámbito potencial de aprendizaje para los profesores	Furtak & Heredia, 2014
Satisfacción laboral	Aumento de sensación de satisfacción con las actividades y tareas cotidianas	Mayoral, 2014
Fortalecimiento trabajo colaborativo	Aumenta el potencial de encuentro y desarrollo de tareas en conjunto	Bolívar, 2012
Aprendizaje estudiantes	Mejora de aprendizajes y capacidades instruccionales de los docentes	Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001

Fuente: Elaboración propia.

Junto a lo anterior, es importante destacar que algunas investigaciones, como las lideradas por Watson (2014) en Europa han evidenciado las limitaciones de este modelo, especialmente en lo que respecta al escaso potencial para el desarrollo del individuo dentro de una organización y dificultades para abordar el sentido de la acción pedagógica. Especialmente por los aspectos mínimos implicados en su implementación a nivel de organización educativa, los cuales según Hord & Hirsh (2008) corresponde a: Valores y visión compartida; Liderazgo distribuido; Aprendizaje individual y colectivo; Compartir la práctica profesional; Confianza, respeto y apoyo mutuo; 6) Apertura, redes y alianzas; 7) La responsabilidad colectiva; y 8) Condiciones para la colaboración.

Para Roberts & Pruitt (2009), siguiendo con la tradicional propuesta de Kruse, Louis & Bryk (1995) los elementos descritos se entienden como dimensiones de una Comunidad Profesional y se organizan entre características, condiciones estructurales y recursos humanos/sociales (Roberts & Pruitt, 2009), como se indica en la tabla de más abajo. Los investigadores han coincidido en indicar que un cambio como el que acompaña la implementación de las CPA requiere de un revisión y mejoramiento de la cultura de enseñanza, la cual debería transitar hacia el aprendizaje continuo del profesor a través de su propio empoderamiento el cual se fortalece por medio del encuentro con sus pares en el trabajo colaborativo, todo en búsqueda de mejores aprendizajes en los estudiantes. Es por esto que las dimensiones indicadas por los autores son importantes de considerar al momento de analizar las posibilidades de orientar el trabajo docente a un modelo como el de las CPA, es decir para ordenar ideas y propósitos.

Tabla 2. Aspectos descriptivos de una CPA según Kruse, Louis & Bryk (1995) en Roberts & Pruitt (2009)

	Dimensiones de una Comunidad Profesional
Características	Diálogo reflexivo Foco en el aprendizaje del estudiante Interacciones entre profesores y apertura profesional Colaboración Valores y normas compartidas
Condiciones estructurales	Tiempo para encuentros y discusiones Cercanía física Roles de enseñanza interdependientes Profesores empoderados Estructuras para la comunicación
Condiciones sociales	Apertura para mejorar Confianza y respeto Liderazgo de apoyo Habilidades cognitivas

Fuente: Traducción e interpretación de la propuesta presentada en Roberts & Pruitt (2009)

Respecto a las Características referidas, por *diálogo reflexivo*, los autores entienden aquellas conversaciones enfocadas en las prácticas de enseñanza y los objetivos de aprendizaje que buscan empoderar a los profesores a discutir sobre sus propias prácticas y colaborar en la mejora de ellas. El *foco en el aprendizaje* corresponde a que la comunidad en general, las conversaciones y decisiones que se tomen estén orientadas al crecimiento y desarrollo de aprendizajes en todos los estudiantes. Las *interacciones entre profesores y apertura profesional* hacen referencia a que la se debe estimular que las relaciones entre profesores se orienten a compartir y desarrollar estrategias de mejora y apertura, como la observación de clases entre profesores, bajo este enfoque se entiende la *colaboración* entre docentes de toda la comunidad. Respecto a los *valores y normas compartidas* los

autores indican que las CPA orientan a que las comunidades de docentes estén de acuerdo y compartan principios como los expuestos en la misión de su centro educativo y las consecuentes prácticas profesionales

Acerca de las *Condiciones estructurales* se aborda la importancia de que la institución permita el tiempo para que se generen los encuentros y discusiones entre profesores, la cercanía física entre docentes y directivos, que existan roles de enseñanza interdependientes entre docentes, los que deberían ser empoderados por la institución y que se generen las estructuras para la comunicación. Sobre las *Condiciones sociales*, estas entienden que el recurso humano debe manifestar apertura para mejorar, confianza y respeto entre ellos, que exista un claro liderazgo de apoyo y oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades cognitivas.

3. COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL ENTRE PROFESORES EN CHILE

Al considerar que estudios realizados en Chile han indicado la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente a través de estrategias organizacionales que impliquen a toda la comunidad, que impacten en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los profesores (Cornejo y Redondo, 2009; Hochschild, Walker, Schiappacasse & Medeiros, 2014, entre otros), elementos acordes a los hallazgos del estudio TALIS sobre la perspectiva de los profesores respecto a los aprendizajes de los estudiantes (OECD, 2014). Se ha visto desde inicios del 2000 un proceso de cambios traducidos en la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED), el Programa de Integración Educativa (PIE) que consideró la co-docencia como elemento axial del trabajo de inclusión, además de la Ley Carrera Profesional Docente, Ley 20.903, promulgada el año 2016. Todos estos aspectos buscan promover un desarrollo profesional que se incremente de la mano de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, en Chile, uno de los elementos que detonarían un clima de tensiones ante el cambio es la incertidumbre respecto a lo desconocido y principalmente el ejercicio de un rol infravalorado en la sociedad, tanto en los aspectos económicos como en la posibilidad de desarrollarse en la docencia (Acuña, 2015; Cornejo & Redondo, 2009). Situación que se incrementa con la sensación de poca conexión entre las organizaciones que mandatan una reforma, la cultura de las instituciones y las personas implicadas en su aplicación (Hargreaves & Fullan, 2014; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Spillane, 2006) Este proceso en el contexto nacional ha generado conflictos, porque al parecer no se han revisado las diferencias entre la profesionalización del rol según los propios docentes versus la propuesta de avance solamente en incentivos económicos, como se ha dicho plantea la carrera profesional en Chile (Acuña, 2015; Ruffinelli, 2016).

Sobre este punto, a partir del creciente espacio otorgado a la responsabilización por desempeño (Avalos & Assael, 2006; Núñez, Weinstein & Muñoz, 2010), se entiende que modelos como las CPA podrían aportar a promover la innovación y mejora. Específicamente en Chile, factores como la enseñanza en contextos de vulnerabilidad y su relación con las políticas de responsabilización por desempeño en el sistema público (accountability) revelan que la mayor parte de los docentes deben necesariamente hacerse cargo de la calidad de los procesos educativos que guían, siendo este último, un factor que impacta en la trayectoria profesional y autoconcepción del docente (Avalos & Assael, 2006; Núñez *et al.*, 2010; Ruffinelli, 2016).

Considerando los antecedentes expuestos, en este estudio se plantea como objetivo central la comprensión subjetiva de la temática con énfasis en generar propuestas de mejora desde los docentes en ejercicio y su propia experiencia. El proceso de indagación consideró los elementos propios del cambio educativo y la mejora a través de modelos como el promovido por las CPA, en un contexto situado, por tanto vinculado al reconocimiento del saber docente construido por medio de una serie de interacciones, experiencias y reflexiones sobre la experiencia con el saber en todas sus manifestaciones y muy especialmente con actores educativos como estudiantes, padres y profesores (Marcelo, 2012; Perrenoud, 2010; Tardif, 2004). En consecuencia el objetivo planteado quiere abordar la pregunta de ¿Cuáles son las características del trabajo colaborativo que realizan los profesores en establecimientos con altos índices de vulnerabilidad que se dispondrían para implementar procesos de mejora? y luego ¿Cómo la información generada a partir de los docentes puede facilitar la co-construcción de una propuesta de CPA revisada y adecuada a un contexto diferente al original del modelo?

4. METODOLOGÍA

La metodología se elaboró desde el paradigma constructivista y método cualitativo, para lo cual fue necesario iniciar el trabajo desde el consenso con los actores claves de la institución educativa. En consecuencia la investigación comprende que la percepción y comprensión de la realidad se co-forma desde los sujetos, ya que son ellos quienes construyen su acción en el mundo y a partir de ello la realidad, la cual además tiene sentido a la luz del análisis cualitativo (Strauss & Corbin, 1990). Desde este paradigma, el estudio es descriptivo, en tanto entiende que es necesario comprender los significados que los profesores le dan a las herramientas que les permitirían instalar cambios en su espacio laboral (De la Garza & Leyva, 2012; Flick, 2015).

En razón de este posicionamiento, se seleccionaron dos centros educativos técnico profesional que atienden a población vulnerables de una misma comuna, de la Región del BioBío, ambos son de dependencia pública. Los dos institutos accedieron a participar del proceso de investigación, así como la consecuente propuesta de mejora basada en las CPA, tras esta autorización, se realizaron entrevistas semi estructuradas para indagar en la experiencia de los docentes. La entrevista, es una técnica de generación de datos cualitativos que permite profundizar en la experiencia humana y, a través de la creación de un ambiente de confianza, explorar los diversos significados que atribuyen los sujetos a sus prácticas cotidianas (Bisquerra, 2010). Para este estudio en particular, el guion de entrevista tuvo como objetivo: Conocer, desde la perspectiva de los actores, las características del trabajo colaborativo que realizan los docentes en sus respectivos establecimientos según la propuesta de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En consecuencia con lo planteado, el guion se elaboró a partir de textos claves sobre el diseño e implementación de las CPA, específicamente *Learning by Doing* de Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker & Thomas Many (2010); *Schools as Professional Learning Communities* de Sylvia Roberts & Eunice Pruitt (2009) y *Building a Professional Learning Community at work. A guide to the first year* de Parry Graham & William Ferriter (2010). El guion de la entrevista semi-estructurada fue validado a nivel de contenido por dos expertos en el área de estudio.

Para lograr el objetivo planteado se realizaron entrevistas a profesores en ejercicio, que llevasen a lo menos un año de desempeño docente en el establecimiento educativo y que manifestaran su interés de participar voluntariamente de la entrevista. En la tabla siguiente se observa la descripción de los participantes, se utiliza el concepto de docente para omitir información de género y cumplir con el anonimato establecido en los consentimientos informados que signaron los profesionales:

Tabla 3: Docentes que participaron de las entrevistas individuales.

	Docente de	Experiencia	Jornada horaria/semana
Instituto 1	Biología	1 año	39 horas
	Educación Física	7 años	44 horas
	Matemáticas	26 años	44 horas
	Matemáticas	2 años	16 horas
	Educación Técnico Profesional.	25 años	44 horas
Instituto 2	Matemáticas	11 años	44 horas
	Lenguaje y Comunicación	4 años	43 horas
	Inglés	20 años	44 horas
	Español	6 años	37 horas
	Enfermería	6 años	13 horas
	Educación Física	7 años	30 horas
	Química y Ciencias Naturales	27 años	41 horas
	Artes visuales	7 años	28 horas
	Biología	7 años	42 horas
Música	7 años	22 horas	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo descrito, en el guion se presentaron temas y subtemas de los cuales emergieron las preguntas orientadoras y según la estructura de la entrevista se facilitó la posibilidad de profundizar en la experiencia de los profesores por medio de segundas preguntas (Valles, 2009). El proceso de análisis acorde a lo planteado por Coffey y Atkinson (2003), buscó expandir y extender los datos más allá de una narración descriptiva, para ofrecer una interpretación de los hallazgos. Los autores de la investigación cualitativa, entre ellos Coffey & Atkinson (2003); Flick (2007) y Gibbs (2012) coinciden en que no existe un único modo de entender el tipo de análisis cualitativo, por lo cual para esta investigación se realizó un análisis de contenido (López- Aranguren, 2016) utilizando codificación inductiva y deductiva (Gibbs, 2012). El análisis de la información generada a partir de las

entrevistas realizadas a los profesores participantes, permitió explorar en las características de su experiencia respecto al trabajo colaborativo en miras a una propuesta de mejora.

La técnica de análisis seleccionada se caracteriza por permitir que se realicen inferencias que pueden ser fiables y válidas en el contexto específicos de los datos y de acuerdo a ciertos antecedentes de los informantes, lo cual en este caso correspondió a que 1) todos los profesores que formaron parte del estudio accedieron a participar de forma voluntaria y 2) todos los docentes conocían el alcance de su participación (Flick, 2015; Gibbs, 2012; Muñoz & Garay, 2015).

En base a lo anterior la inferencia o deducción de los datos consideró la elaboración de categorías de acuerdo a los planteamientos teóricos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (DuFour, 2004; DuFour *et al.*, 2010; Lee & Lee, 2013) así como también de modo inductivo para caracterizar ambos contextos (Gibbs, 2012).

El proceso consideró una codificación que permitió generar 7 categorías para comprender las características del trabajo colaborativo, de estas categorías 4 correspondieron a categorías provenientes de la teoría desarrollada en torno a las CPA y 3 fueron inductivas o emergentes, como se observa en la tabla siguiente ejemplificadora:

Tabla 4: Ejemplo de categorías inductivas (CI) y categorías deductivas (CD) y los códigos que las conforman.

Tipo	Categoría	Códigos que la conforman
CD	Resolución de conflictos	Los profesores solucionan de modo individual sus conflictos de aula; los problemas entre profesores disminuyen los espacios de trabajo en equipos; no se buscan soluciones colaborativas a problemas de la comunidad.
CI	Docencia en contextos de vulnerabilidad socioeconómica	Vulnerabilidad estudiantes limita trabajo docente; dificultad para desarrollar competencias docentes frente a la vulnerabilidad; la vulnerabilidad impacta emocionalmente a los docentes jóvenes y expertos.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis establecido facilitó comprender la experiencia de los docentes y analizar cómo la metodología de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje puede adecuarse a los espacios y cultura de algunos institutos chilenos.

5. RESULTADOS

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

La propuesta metodológica de las CPA han sido implementadas en distintos establecimientos educativos de países desarrollados como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, entre otros, además, su enfoque ha influenciado el cambio educativo en lo que respecta al

trabajo docente en países como Singapur, Korea y China. Las CPA son sin duda un aporte al desarrollo docente, aunque estudios también han analizados sus limitaciones (Watson, 2014). Por estos aspectos, comprender cómo se entienden los principios de las CPA en la experiencia de los profesores de los establecimientos educativos ayudará a diseñar e implementar estos modelos en países como Chile. En consecuencia, las categorías deductivas fueron generadas desde el enfoque de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje según lo han planteado expertos como DuFour et al., (2010), Roberts & Pruitt (2009) y Graham & Ferriter (2010).

De la literatura existente se analizaron específicamente 4 categorías acordes a la experiencia de los docentes en el contexto de estudio.

a) Desarrollo profesional docente:

Desde la teoría, se entiende como la necesidad de orientar el trabajo profesional hacia el desarrollo de los docentes en su propio contexto, especialmente entre ellos para facilitar el mejoramiento desde sus prácticas de enseñanza. Esta visión es coincidente con la perspectiva de los entrevistados acerca del profesor como una fuente de aprendizajes para los demás docentes, en tanto los profesores manifestaron que el saber experiencial es altamente relevante en todos los escenarios educativos, pero aún más en los contextos de vulnerabilidad que caracterizan a ambos centros. Sin embargo en los casos indagados existirían limitaciones para el trabajo entre pares con fines de desarrollo profesional.

A partir de la experiencia de los entrevistados a esta categoría, se generaron dos subcategorías:

- 1) Limitaciones estructurales para el aprendizaje docente: se refiere esta categoría a que la organización escolar no favorece el diálogo entre docentes para promover el aprendizaje entre pares y en consecuencia, los encuentros entre profesores se limitarían a actividades formales. En la cita se alude al Consejo de Profesores, su estructura y limitado aporte al trabajo entre pares:

“tenemos consejo de profesores pero de carácter técnico en el cual nos entregan lineamientos, nos dicen lo que tenemos que hacer, pero no nos dejan espacio para decir nuestra forma de trabajo, lo que necesitamos del otro (...) No tenemos espacio para trabajar por departamento y horas para trabajar por departamento” (Profesor 3).

- 2) Limitaciones humanas para el aprendizaje entre pares: según los profesores entrevistados existen características de las personas asociadas a los años de experiencia que limitan el desarrollo profesional, esto es que los docentes principiantes no preguntan o piden ayuda a los docentes más expertos y a su vez sienten que nadie les ayuda. Junto a lo anterior, los profesores expertos ven con recelo el quehacer inexperto de los principiantes, pero no buscan transmitir el preciado saber que han construido para allanar su inserción. Los docentes explican esta limitación a través de concepciones como las manifestadas en la siguiente cita:

“existe esa idea de que la gente adulta tiene sus formas de hacer las cosas y son bastantes mecánicas y tradicionales y puede ser que no sean muy ideales para el tipo

de alumno que tenemos hoy en día, entonces por eso trabajo con gente joven porque es gente que intenta buscar algo distinto” (Profesor 10).

b) Foco en los aprendizajes:

Esta categoría corresponde a uno de los principales ejes de las CPA y se refiere a que el trabajo de los docentes y especialmente la mejora de sus prácticas de enseñanza estén orientado a lograr aprendizajes en todos los estudiantes. Respecto a los docentes entrevistados, esta categoría fue abordada desde la dificultad de alcanzar aprendizajes justificada a partir del estudiantado y su baja motivación por aprender, por lo cual el profesor no puede mantener el foco en el logro de resultados si no en motivar, ayudar y promover una mejor calidad de vida en el presente de los jóvenes. Desde la experiencia de los docentes de ambos liceos, este aspecto emerge como un foco permanente pero distorsionado respecto al sentido original en tanto el aprendizaje esperado en los estudiantes no es un aprendizaje de contenidos si no de valores, conductas o motivaciones para participar de los procesos de enseñanza. La cita siguiente explica en detalle la mirada de los docentes sobre este foco:

“Primero y segundo es pura formación valórica, conductual, de todo...de ese orden más que nada y los conocimientos que se imparten son casi mínimos” (Profesor 15).

c) Resolución de conflictos:

Categoría propia de las CPA, entendida como la posibilidad de los propios docentes de transitar del problema de aula a soluciones colegiadas, proceso que demanda acciones de distintos agentes de la escuela, a fin de que se logre orientar la práctica y los encuentros entre profesionales hacia la discusión y comprensión de la mejora como un trabajo constante y compartido. Los entrevistados, a diferencia de lo que se entiende en un contexto de implementación de una CPA, se refirieron a la búsqueda de soluciones a problemas asociados al aprendizaje en el aula como un proceso personal e individual, dialogado con personas afines o amistades dentro del centro educativo pero en ningún caso como una fuente de aprendizajes entre profesores en tanto el diálogo y la búsqueda de consenso es también una razón para que se generen conflictos entre docentes.

Esta categoría permitió observar posiciones y experiencias diversas, por lo que debido a los códigos que la compusieron y su polaridad, se organizó en dos subcategorías:

- 1) Procesos individuales: los conflictos emergidos en razón a temas de aula como dificultades de aprendizaje; poca motivación de los estudiantes por aprender o incumplimientos de los mismos docentes con sus deberes profesionales, son atendidos en solitario por ellos mismos o con personas afines a sus creencias, como se manifiesta en la cita siguiente:

“Por mi cargo (...) tengo mucha información de los colegas, de los alumnos, de conflictos que han habido y no se saben. Sobre eso, uno igual conversa con sus amigos que exponen lo que hacen o han hecho” (Profesor 7).

- 2) Procesos colectivos: para los profesores establecer acuerdos entre ellos para evitar la emergencia de problemas en el aula como horarios, formatos de evaluaciones,

respuestas ante indisciplina, es una fuente de conflictos porque no se cumplen los acuerdos, según se observa en el testimonio del profesor siguiente:

“más compromiso laboral, compromiso que los acuerdos que se tomen se respeten... que los acuerdos que se dan que se respeten más que nada”
(Profesor 12).

d) Colaboración entre profesores:

Esta categoría para los autores corresponde a las interacciones entre profesores organizada desde la apertura profesional que busca orientar las relaciones hacia el desarrollo de estrategias de mejora de sus prácticas de enseñanza, como la observación de clases entre profesores; la exposición de procesos que les hayan generado resultados positivos; análisis de evaluaciones de bajo desempeño, entre otras prácticas. Según lo manifestado por los docentes, las prácticas colaborativas con estos fines ocurren principalmente en interacciones formales generadas en espacios como los Consejos de Profesores y reuniones con miembros del Equipo PIE (Programa de Integración Escolar) en el marco legal de la implementación de dicho programa. Las citas siguientes indican esta relación:

“he observado a las profesoras de diferencial y luego uno observa algún detalle pero no me ha tocado ingresar a observar la clase de algún profesor” (Profesor 10).

TRABAJO COLABORATIVO DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

El análisis de contenido facilita la emergencia de hallazgos relevantes a partir de la revisión de la temática desde la experiencia de los profesores, en consecuencia emergieron 3 categorías inductivas. En ellas se observa que si bien los docentes expresan la necesidad de compartir con sus pares para mejorar las prácticas pedagógicas, a nivel testimonial predomina un posicionamiento respecto a que el desarrollo del individuo es primero y fundamental para orientar cualquier práctica entre docentes, como se observa en las categorías que se describen a continuación:

a) Reconocimiento institucional:

Los docentes establecen desde distintas perspectivas la necesidad de sentirse reconocidos por el establecimiento educativo, sus líderes y compañeros de trabajo de acuerdo a sus logros y esfuerzos. La categoría aborda dos elementos centrales que se han identificado como subcategorías:

- 1) Compromiso individual: los docentes hablaron reiteradamente de un valor que caracterizaría su desempeño y que ponen en marcha a fin de lograr metas institucionales. A su vez este valor se relaciona con las condiciones de vulnerabilidad en las cuales se encuentran sus estudiantes. Como dan cuenta en la cita siguiente:

“(...) El respeto, la responsabilidad, la puntualidad, que son cosas que en la sociedad son necesarias para tener una buena convivencia. Eso es lo que tratamos de hacer con los chicos y es lo que conversamos siempre con los colegas y es lo que siempre tratamos de hacer” (Profesor 2).

- 2) **Retribución:** en razón de la subcategoría anterior, esta subcategoría expresa un ámbito de retribución del elemento anterior, que transita entre los incentivos económicos a los verbales, privados o públicos. Un ejemplo en esta materia ocurre frente a la disminución de tasas de repitencia de un curso, proceso en el cual un profesor jefe declara haber puesto en marcha su expertiz docente en la enseñanza al curso, mejora de la calidad de su docencia, compromiso con los logros académicos y sociales de los estudiantes además de acciones colectivas con otros profesores. El éxito de esta empresa da sentido a la práctica del profesor y muestra cómo para los profesores el trabajo colaborativo entre docentes se relaciona con desempeños y metas conducidas individualmente por un profesor, en tanto el profesor reconoce que este éxito le ha sido reconocido por el equipo directivo del liceo. Lo retratado se complementa con la cita a continuación:

“el perfeccionamiento que fuera acompañado con una recompensa salarial (...) Uno...gasta tiempo, gasta energía y gasta los recursos que tiene para ir perfeccionándose. (...) a medida pasa el tiempo uno siente que necesita más competencias sobre todo para lidiar con el tipo de alumnos que a nosotros nos llega” (Profesor 14).

- b) **Docencia en contextos de vulnerabilidad:**

El contexto de enseñanza es un elemento organizador de la experiencia docente, especialmente de la colaboración entre pares y esto, según los profesores que formaron parte de este estudio, ocurre principalmente por la exigencia emocional que les supone. Específicamente, se identificaron dos subcategorías relevantes como fueron:

- 1) **Incapacidad de intervenir:** entendido como la sensación de una limitación para los docentes de mejorar el presente de los estudiantes, es una subcategoría que afecta individualmente al docente y los lleva de la pena a la rabia y desmotivación por el trabajo de aula. Como se observa en las siguientes citas:

“La disciplina nos limita mucho por el tipo de estudiantes que tenemos, su nivel sociocultural y contexto social, si en su casa les permiten muchas cosas negativas y aquí se las prohibimos, ellos piensan que nosotros somos los malos y deciden desertar” (Profesor 9).

“muchas veces los papás con los que viven han cursado hasta quinto básico, siendo niveles educacionales muy bajos, por lo que ellos viendo el nivel educacional que hay en la casa no esperan mucho de sí mismos, por lo que nosotros aunque tratamos de transmitirles todas las expectativas posibles tienen esas limitaciones” (Profesor 1).

- 2) **El peso de la experiencia:** el concepto de experto vuelve aparecer para comprender el alcance de la vulnerabilidad en tanto, ambos grupos de docentes -nóveles y expertos- entienden que, salvo escasas excepciones, a mayor experiencia, más profunda es la desmotivación respecto a la vulnerabilidad y menor es la búsqueda de estrategias que generen aprendizajes de calidad. Como expresa este profesor con 27 años de experiencia:

“Uno profesionalmente no se puede desempeñar como quisiera, por ejemplo yo soy profesor de química y acá no hay laboratorio y no puedo hacer experimentos con los chicos una por el mal comportamiento ya que no se motivan, o se motivan con poco y eso ha ido forma progresiva. Antes se podía más y ahora es muy poco. En segundo medio les entrego guías de séptimo, octavo básico y aun así no saben” (Profesor 6).

c) Satisfacción ante el trabajo colaborativo:

La tercera categoría inductiva dice relación a una profunda sensación de satisfacción expresada por los docentes a la hora de compartir con sus pares en distintas instancias. Esta sensación presenta como característica particular dos elementos que constituyen sus propiedades:

- 1) Grupos por afinidad: los profesores presentan preferencias por determinados pares, amigos y colegas con quienes comparten creencias, gustos y estilos de vida más allá de lo laboral. En ambos colegios indicaron que existe una alta valoración y preferencia por trabajar con personas con las cuales se siente afinidad, tanto en lo generacional o rango etario como en la visión de la educación que han construido. Como se evidencia en la cita:

“Yo siempre tengo una buena relación con todos, siempre hay algunos con los cuales tiene más cercanía, más confianza y no solamente por la edad sino por la forma de ser porque a veces uno se encuentra con colegas que tiene veinte años menos que uno o más pero la forma de ser, lo hace ser que pueda confiar en ellos y ellos confiar en nosotros para poder conversar y tener una relación más...más rica” (Profesor 13).

- 2) Grupos para fines no académicos: los profesores expresaron que la organización y el encuentro con los pares en búsqueda de fines no necesariamente orientados a los resultados académicos pero sí a las metas del colegio les resultaba altamente satisfactoria. Este punto es particularmente interesante porque posiciona a los docentes desde un rol lúdico que busca mejorar la vida de los estudiantes a nivel general como se observa a continuación:

“Me gusta cuando preparamos proyectos juntos durante el año que va incluido un eje de motivación con los alumnos, pues ellos son los que participan y cambia un poco el esquema de la jornada del año para ellos y para nosotros también” (Profesor 12).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelo de las CPA permitió analizar el trabajo colaborativo en dos institutos que tenían en común impartir formación Científica Humanista y Técnico- Profesional a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y a partir de los hallazgos fue posible comprender en qué aspectos las CPA pueden ser implementadas en estos contextos.

En primera instancia es relevante indicar que las CPA requieren de condiciones y estructuras que faciliten el encuentro entre pares, situación que deberá ser uno de los aspectos claves de un cambio en esta materia. Elementos como la confianza en el trabajo docente por parte de los directivos son fundamentales en la interpretación de las necesidades de los profesores por dar un sentido al espacio/ tiempo del Consejo de Profesores. Gaete, Castro, Pino y Mansilla (2017) para el contexto chileno evidenciaron la desconfianza de los directivos respecto el trabajo autónomo de los docentes, situación que se traduce en la falta de espacios y tiempo para que los profesores organicen sus tareas y puedan fortalecer sus redes de apoyo.

Esta situación ha sido ampliamente descrita para el contexto educativo chileno (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2003; Valenzuela, 2008; Valenzuela & Montecinos, 2017) aspecto observado en investigaciones sobre la temática a nivel nacional. En esta categoría, también se observó la desconfianza respecto al uso de la información generada desde espacios colaborativos pedagógicos, destacando que solamente docentes expertos podrían realizar comentarios sobre las prácticas pedagógicas de otro profesor y esos comentarios deberían realizarse siempre desde una distancia profesional vinculada al desempeño de cargos como Jefe de UTP. Esta desconfianza es clave para permanecer o abandonar el sistema educativo, y se relaciona con la desprofesionalización del trabajo, especialmente conectada con la desconfianza de los directivos sobre el trabajo autónomo de los docentes, ya mencionada anteriormente y también indicadas por Gaete *et al.* (2017).

Por otra parte, en las categorías de b) Foco en el Aprendizaje y c) Resolución de Conflictos, se observó que ambos temas tienen un desarrollo limitado en torno al contexto y los desafíos que les supone a los docentes. Pero existe una notoria conexión entre ambas categorías, principalmente debido a que la mayor parte del trabajo docente y sus problemáticas intentan ser resueltas de modo individual por los profesores. Este aspecto es clave a considerar en la implementación de un modelo como el de las CPA, el cual plantea una forma de trabajo generalizada, por niveles o cursos para orientar las acciones conjuntas hacia las mejoras en el aprendizaje. Sin embargo este desafío requiere conocer en profundidad las creencias de los profesores respecto a la capacidad de aprender de sus estudiantes, las perspectivas que orientan su acción a fin de identificar aspectos que enriquezcan los fines generales. Es decir, como lo ha planteado Watson (2014) las CPA en sí mismas no serán el camino a la mejora del trabajo docente, si no que se requiere orientar el trabajo docente hacia el aprendizaje de todos los estudiantes: identificar por qué no aprenden, qué elementos de la práctica docente pueden ser mejorados y cuáles aspectos son inabarcables por medios pedagógicos. El saber noble y el experto coinciden en el anhelo de mejores aprendizajes, pero los caminos son distintos. Además la relevancia dada al reconocimiento indica que los profesores requieren de este insumo para su mejora.

La investigación reciente sobre el desarrollo profesional de los docentes, indica que la evidencia proveniente del progreso en los resultados académicos de los estudiantes permite generar cambios en las prácticas pedagógicas cuando ha sido discutida con los pares, esto es exponiendo aspectos débiles y fuertes del trabajo realizado individualmente (Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull & Hunter, 2016), situación que según lo expuesto por los profesores entrevistados estaría ocurriendo de modo distinto en este centro educativo. Específicamente los profesores entrevistados eluden la discusión y exposición de las prácticas individuales como eje del trabajo colaborativo para centrarse en la justificación de las acciones, en tanto son motivadas por valores y la búsqueda de logros individuales,

situación que como ha observado Ruffinelli (2016) es propio de sistemas que buscan la profesionalización del rol docente desde la normativa pero en que en la práctica desprofesionaliza el rol del profesor. Aspecto que también ha sido identificado en otros sistemas educativos, como el retratado por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), quienes ven en las CPA una vía para crear estructuras que permitan abandonar el individualismo retratado.

Por otra parte, el estudio además del análisis desde la teoría relacionada a las CPA y debido al enfoque de la investigación permitió la emergencia de categorías inductivas, las cuales indican aspectos del ejercicio docente en el contexto nacional que siguen siendo relevantes para que los profesores se ocupen principalmente de la tarea de enseñanza. Así la temática del a) Reconocimiento institucional se relaciona con conceptos como “Capital Profesional” (Hargreaves & Fullan, 2014), que indican la importancia de que el profesor sea respetado como profesional y que tanto la institución como los directivos promuevan el desarrollo de los mismos de acuerdo a sus intereses y áreas debilitadas. Este aspecto es un elemento clave del liderazgo instruccional (Fromm, Olbrich & Volante, 2015; Hallinger & Murphy, 1985), tipo de liderazgo en el que se ha evidenciado que los docentes necesitan de un reconocimiento que estimule la mejora permanente, es decir el mejoramiento de las prácticas docentes no surgirá permanentemente del deber o anhelo por desarrollar aprendizajes sino también porque percibe que es reconocido, valorado y estimulado por la institución y sus liderazgos.

En sintonía con lo anterior, la categoría de b) Docencia en Contextos de Vulnerabilidad evidencia una responsabilidad conocida, en tanto a nivel internacional, los autores han coincidido en que la vulnerabilidad en toda su expresión es una cuestión que requiere especial atención para la institución educativas, para que tanto líderes como docentes respondan adecuadamente a las exigencias que les supone (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado & Navarro-Granados, 2017).

Finalmente la categoría inductiva de c) Satisfacción con el trabajo colaborativo se entiende como la oportunidad para orientar el encuentro entre docentes, porque más allá de las limitaciones persiste el anhelo por mejorar la vida de los estudiantes a través de la educación y de la ampliamente estudiada relevancia de la convivencia escolar como lo han estudiado Morales et al. (2014), aspecto que puede ser fortalecido desde el liderazgo, como han visto también Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez (2017) entre otros.

En base a los hallazgos se elaboró una propuesta para generar cambios en el trabajo de los docentes a partir de las CPA. En razón del claro sentido atribuido a la mejora de la experiencia docente desde el encuentro con los pares profesionales, la propuesta consideró los elementos estructurales de una CPA, específicamente: tiempo para reunirse y discutir; cercanía física y estrategias de comunicación.

Se plantearon sesiones de trabajo organizadas en el horario predeterminado para Consejo de Profesores y abordar temas centrales para los docentes como el significado y valor del reconocimiento profesional a partir de la experiencia de los profesores en ejercicio; analizar actividades pedagógicas que realizan los docentes que impactan en la educación en contextos de vulnerabilidad y generar estrategias de mejora de las prácticas pedagógicas a partir de la experiencia de los demás. La propuesta tuvo una recepción positiva en los equipos directivos, quienes valoraron la vinculación específica con sus contextos y necesidades. Esta recepción permitió instaurar aspectos del modelo a lo largo de un año académico, experiencia aún en evaluación.

En definitiva el desafío de comprender el contexto para implementar modelos como las CPA permitió relacionar las principales tensiones de los profesores con el cambio e innovación educativa organizada y deliberadamente dirigida a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, situación que es un aporte al incremento de la calidad educativa y que además responde a la necesidad, manifestada por investigadores como Ávalos & Bascopé (2017) de conocer en profundidad las manifestaciones del trabajo colaborativo en el país y los significados atribuidos por los profesores en diversos contextos, lo cual en este estudio corresponde a uno de sus principales hallazgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7–26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Ávalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45 (4–5), 254–266. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Ávalos, B. & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, vol. 2017, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. & Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en contextos de pobreza. Santiago: Ministerio de Educación/ Unicef.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación Em Revista*, 62, 181–198.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- 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). Recuperado el 12 de enero de 2018 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002
- D'Ardenne, C., Barnes, D. G., Hightower, E. S., Lamason, P. R., Mason, M., Patterson, P. C. & Erickson, K. A. (2013). PLCs In Action: Innovative Teaching for Struggling Grade 3-5 Readers. *The Reading Teacher*, 67(2), 143-151
- Darling-Hammond, L., Campbell, C., Lin Goodwin, A., Hammerness, K., Ling Low, E., McIntyre, A. & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators*. San Francisco: Jossey- Bass.
- De la Garza, E. & Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México D.F: Fondo de la Cultura Económica.
- Díaz L. C., Martínez I. P., Roa G. I. & Sanhueza J. M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis* (Santiago), 9(25), 421–436. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2015). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569-588. <http://doi.org/10.1080/19415257.2015.1065899>
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Recuperado el 20 de abril de 2017 desde <http://www.ascd.org/publications/educational->

- leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community¿.aspx
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (2°)*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership: The Principalship*, 70 (7), 34–40.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. & Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>
- Espínola, V., Treviño, J. E., Guerrero, M. & Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87–106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91–105. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>
- Fromm, G., Olbrich, I. & Volante, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(15), 117–134.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Furtak, E. M. & Heredia, S. C. (2014). Exploring the influence of learning progressions in two teacher communities. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 982–1020. <https://doi.org/10.1002/tea.21156>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123–138. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Graham, P. & Ferriter, W. (2010). *Building a Professional Learning Community at work. A guide to the first year*. Bloomington, IN:Solution Tree Press.
- González, P. A. & Güell, P. (2012). Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social. *Reforma y Democracia*, 53, 5–20. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84865617547&partnerID=tZOtx3y1>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior the of principal. *Elementary School Journal*, 86(2), 212–247.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y Desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile-CAP.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J. & Medeiros, M. (2014). El Plan Maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, 41, 121-135.
- Hord, S.M. & Hirsh, S.A. (2008). Making the promise a reality. En Blankstein, Houston & Cole (Eds.) *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Kruse, S.D., Louis, S. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. En Louis, S. Kruse, S & Associates (eds). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.

- Lee, D. & Lee, W. O. (2013). A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The Case of a State-Led Initiative in Singapore Schools. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 435–451. <http://doi.org/10.1080/00071005.2013.824948>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. & Navarro-Granados, M. (2017). School leadership and school management in underprivileged areas. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541–564. <http://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- López- Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido tradicional. En M. García, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza. 594–616.
- López A, P. & Gallegos A, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163–178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Mak, B., & Pun, S.-H. (2014). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: beyond planned efforts. *Teachers and Teaching*, 21(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928120>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209–221.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research To Results*. Alexandria: ASCD.
- Mayoral, P. (2014). Peer learning: an analysis of secondary school teachers' reflection groups on teaching practice / El aprendizaje entre iguales: análisis de los grupos de reflexión sobre la práctica docente para profesores de educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 816–850. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977108>
- Morales, M., López, V., Bilbao, M. Á., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D. & Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32(3), 217–226. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082014000300004>
- Muñoz Martínez, M. & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389–399. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Ning, H. K., Lee, D. & Lee, W. O. (2015). The relationship between teacher value orientations and engagement in professional learning communities. *Teachers and Teaching*, 22(2), 235-254. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055447>
- Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53–81. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- OECD (2014), *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, TALIS, OECD Publishing.
- Owen, S. M. (2014). Teacher professional learning communities in innovative contexts: “ah ha moments”, “passion” and “making a difference” for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74. <http://doi.org/10.1080/19415257.2013.869504>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (6°)*. Barcelona: Grao.
- Roberts, S. & Pruitt, E. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. California: Corwin Press.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sales, A., Moliner, L. & Francisco Amat, A. (2016). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership & Management*, 37(3), 254- 266. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>

- Sjoer, E. & Meirink, J. (2015). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110–125. <http://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058>
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Tanriogen, A. & Iscan, S. (2016). Effect of distributive leadership behaviours of foreign language schools principals on the job satisfaction of instructors. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. 8(6), 48-56 <http://doi.org/10.5897/IJEAPS2016.0472>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional (3°)*. Madrid: Narcea.
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Kelchtermans, G. & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 7–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004>
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*. Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile. 131-156.
- Valenzuela, J. P. & Montecinos, C. (2017). Structural Reforms and Equity in Chilean Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Recuperado el 02 de mayo de 2018 desde <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-108>.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, vol. 40 (1), 18–29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>

