



UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTIÓN DE
ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

DIMENSIONES DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: PERCEPCIONES DE
INTEGRANTES DE UN ESTABLECIMIENTO DE LA COMUNA DE QUILLOTA.

VALESKA MAKARENA BUSQUET DONOSO

Trabajo de Grado para optar al Grado de Magíster en Liderazgo y Gestión de
Organizaciones Educativas.

Directora de Tesis

Dra., Marcela Sepúlveda

VALPARAÍSO, CHILE

2023

AGRADECIMIENTOS

Por ayudarme a cumplir mis metas, agradezco:

Enormemente a mi directora de tesis la Doctora Marcela Sepúlveda, por no haber dejado nunca de creer en mis capacidades, y por exigirme siempre más de lo que podía dar, sin duda ello fortaleció más mi actitud frente a la investigación.

A los docentes del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Educativas por ofrecer un espacio de intercambio de conocimiento y crecimiento profesional.

A mis padres, Luzmenia y Vicente, y hermanos que siempre me han acompañado y se han alegrado más que yo misma de mis logros. ¡Por toda su ayuda gracias!

A mi compañero Sergio, por todo su apoyo y por su paciencia conmigo durante todo el proceso, por escucharme siempre y ayudarme a creer en mí.

RESUMEN

El desarrollo profesional docente a través del aprendizaje situado y colaborativo ha adquirido cada vez más relevancia como estrategia para la mejora de la gestión educativa. Las comunidades profesionales de Aprendizaje recogen los aportes del trabajo colaborativo entre docentes como una forma efectiva para favorecer su desarrollo profesional dentro del establecimiento entregándoles más oportunidades para acceder al conocimiento distribuido y contextualizado para basar sus decisiones profesionales.

El presente estudio pretende analizar las dimensiones propias de las comunidades Profesionales de aprendizaje desde la percepción de los miembros de una comunidad escolar para la mejora de la gestión educativa. El tipo de estudio es cuantitativo descriptivo. Se aplicó el cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) en su versión en español a una muestra representativa correspondiente a treinta y tres integrantes de un establecimiento de la comuna de Quillota.

Los principales hallazgos establecen que son positivas las percepciones con respecto a las relaciones de confianza y colaboración entre pares, sin embargo, se carece de espacios de observación y retroalimentación de la práctica de aula compartida entre pares que permitan profundizar en el aprendizaje colectivo. Se observa la necesidad de avanzar en espacios de profundización en el análisis y reflexión colectiva en torno a la evidencia educativa, junto con potenciar las condiciones de apoyo vinculadas a espacios, tiempo, y apoyo externo. Por último, se hace necesaria la promoción del liderazgo entre el profesorado por parte del equipo directivo. Estos hallazgos dan cuenta de un desarrollo incipiente de las dimensiones de las CPA para un desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo.

Palabras Claves: Desarrollo Profesional Docente, Trabajo Colaborativo, Comunidades de Aprendizaje.

ABSTRACT

Teachers professional development through situated and collaborative learning has become increasingly relevant as a strategy for improving educational management. Professional learning communities collect the contributions of collaborative work among teachers as an effective way to promote their professional development within the school by providing them with more opportunities to access distributed and contextualized knowledge to base their professional decisions.

The aim of this study is to analyze the dimensions of professional learning communities from the perception of the members of a school community for the improvement of educational management. The type of study is quantitative and descriptive. The Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire in its Spanish version was applied to a representative sample of thirty-three members of a school in the commune of Quillota.

The main findings establish that perceptions regarding relationships of trust and collaboration between peers are positive, however, there is a lack of spaces for observation and feedback of the practice of shared classroom among peers that allow deepening collective learning. There is a need to move forward in spaces for deepening collective analysis and reflection on educational evidence, along with strengthening the conditions of support linked to spaces, time, and external support. Finally, it is necessary for the management team to promote leadership among the teaching staff. These findings account for an incipient development of the dimensions of CPAs for teacher professional development through collaborative work.

Keywords: Teacher Professional Development, Collaborative Work, Learning Communities.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLA DE CONTENIDOS.....	v
INDICE DE TABLAS.....	viii
INDICE DE FIGURAS.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	10

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes de la problemática en estudio.....	12
1.1.1 Planteamiento del Problema.....	14
1.2 Pregunta de Investigación.....	15
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Objetivo General.....	15
1.3.2 Objetivos Específicos.....	16
1.4 Justificación de la Investigación.....	17

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO:

2.1 Desarrollo Profesional Docente.....	18
2.2 Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente.....	20
2.2.1 Trabajo Colaborativo y su Vínculo con la Política Nacional Docente.....	23
2.3 Modalidades de Trabajo Colaborativo	25
2.4 Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	25

2.5 Características de las Comunidades de Aprendizaje.....	31
2.5.1 Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo.....	31
2.5.2 Visión y Valores Compartidos.....	33
2.5.3 Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica...35	
2.5.4 Práctica Compartida.....	39
2.5.5 Condiciones de Apoyo: Relaciones y Estructura.....	41

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de Investigación.....	46
3.1.2 Tipo de Investigación.....	46
3.1.3 Diseño de Investigación.....	47
3.2 Población o Universo.....	47
3.3 Muestra.....	47
3.4 Procedimiento.....	48
3.5 Instrumento y Validez.....	48
3.6 Plan General de Análisis de Datos	49

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 Análisis estadístico de los resultados.....	50
4.2 Análisis sociodemográfico	51
4.2.2 Sexo	51
4.2.3 Cargo	52
4.2.4 Años de Experiencia.....	53
4.2.5 Grado Académico	53

4.3 Análisis Estadístico de las dimensiones	54
4.3.1 Análisis Dimensión: Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo.....	56
4.3.2 Análisis Dimensión: Visión y Valores compartidos.....	62
4.3.3 Análisis Dimensión: Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica...66	
4.3.4 Análisis Dimensión: Práctica Compartida.....	72
4.3.5 Análisis Dimensión: Condiciones de apoyo- Relaciones.....	77
4.3.6 Análisis Dimensión: Condiciones de Apoyo- Estructura.....	81
4.2.7 Análisis general de las Dimensiones de una CPA.....	87
 CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES	
5.1 Discusión.....	90
5.2 Conclusiones.....	97
5.3 Proyecciones.....	99
5.4 Limitaciones.....	100
BIBLIOGRAFIA.....	101
 ANEXOS	
Anexo 1 Cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) en su versión en español.....	109
Anexo 2 Carta de consentimiento Informado y Confirmación de aplicación de cuestionario.....	115
Anexo 3 Formato de Cuestionario enviado a la comunidad educativa.....	117
Anexo 4 Dimensiones e ítems PLCA-R.	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	54
Tabla 2.....	56
Tabla 3.....	58
Tabla 4.....	62
Tabla 5.....	63
Tabla 6.....	67
Tabla 7.....	68
Tabla 8.....	72
Tabla 9.....	73
Tabla 10	76
Tabla 11	78
Tabla 12.....	80
Tabla 13.....	82
Tabla 14.....	86

ÍNDICE DE FIGURASY GRÁFICOS

Figura 1.....	28
Figura 2.....	30
Figura 3.....	45
Figura 4.....	49
Figura 5.....	55
Gráfico 1.....	51
Gráfico 2.....	52
Gráfico 3.....	52
Gráfico 4.....	53
Gráfico 5.....	54
Gráfico 6.....	57
Gráfico 7.....	61
Gráfico 8.....	63
Gráfico 9.....	66
Gráfico 10.....	68
Gráfico 11.....	71
Gráfico12.....	73
Gráfico13.....	76
Gráfico 14.....	77

Gráfico 15.....	80
Gráfico16.....	81
Gráfico17.....	85
Gráfico 18.....	87

Introducción

La complejidad del mundo actual hace poco posible que las escuelas puedan responder a sus necesidades y problemáticas desde una política educativa estandarizada, e impuesta desde arriba. Esto no significa subestimar ni anular el papel que desempeña la administración educativa, sino ceder cierta autonomía a los centros para que puedan tomar decisiones adaptadas a sus propios contextos, como una forma de garantizar una educación equitativa y de calidad de todos los alumnos.

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes depende del trabajo conjunto y comprometido de toda la escuela (Ahumada, 2001), si la idea es mejorar la enseñanza y a los educadores, es necesario entonces mejorar las condiciones de la enseñanza que les da forma, así como las culturas y comunidades de las que forman parte. Siendo así, la idea es tener presente que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requerirá de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales (MINEDUC, 2019; Vaillant, 2016) por ende, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas, en relación a esto último (Calvo,2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128).

Lo anteriormente expuesto implica trasladar la oportunidad a las escuelas de poder transformarse en espacios para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, donde la comunidad aprende de acuerdo a las necesidades que surgen en un contexto, el propósito es lograr una organización que aprende, que

tiene metas en común, que trabaja colaborativamente y con una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje.

En esta tesis de magíster se considera que las dimensiones propias de las comunidades profesionales de aprendizaje sean estas; Liderazgo de apoyo y compartido, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica personal compartida, y condiciones de apoyo: relaciones y estructuras, pueden dar cuenta, ya sea como diagnóstico y/o evaluación, del nivel de desarrollo que manifiesta una escuela como una organización que aprende de manera colaborativa para la mejora continua, según los resultados obtenidos de acuerdo a las percepciones de los miembros de una escuela de la comuna de Quillota.

El diseño de esta investigación es de tipo cuantitativo, en el cual se trabajó en base a un instrumento con preguntas cerradas, el que fue aplicado a una muestra intencionada correspondiente a treinta y tres personas, con un análisis estadístico. Estas preguntas fueron distribuidas según las dimensiones propias de las comunidades profesionales de Aprendizaje establecidas según Shirley Hord y que resultan ser la base sobre la que está construido el cuestionario (PLCA-R) empelado en esta investigación (Hord y Sommers, 2008.p.9).

Este trabajo está conformado por cinco capítulos. El primero de ellos expone los antecedentes del problema, sus objetivos e hipótesis. El segundo capítulo expone el marco teórico que abarca desde la conceptualización teórica del término de desarrollo profesional docente y su vínculo con la política educativa, el trabajo colaborativo como estrategia para el desarrollo profesional docente, hasta las características y dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje como modalidad de implementación del trabajo colaborativo en las escuelas. El tercer capítulo aborda el diseño de la investigación, dando a conocer el procedimiento, participantes, así como los procesos e instrumento de recogida y análisis de datos. La cuarta parte presenta el análisis de los resultados del estudio obtenidos de acuerdo a los objetivos propuestos. Finalmente, el quinto capítulo presenta la conclusión de los

resultados más relevantes en el proceso investigativo, en base a referencias teóricas para finalmente dar a conocer las conclusiones, proyecciones y limitaciones.

CAPITULO I:

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo presentamos la problemática de investigación, primeramente, entregamos algunos antecedentes que permiten, tanto desde la práctica, como desde la teoría conocer los elementos que fundan la aproximación al problema que presentamos; posteriormente se indica la importancia y valor de la investigación y finalmente se revisan las preguntas y objetivos de investigación.

1.1 Antecedentes de la problemática en estudio

Desde la década del 2000, investigaciones en educación (Weinstein, Muñoz, and Marfán 2012; Leithwood 2009) han concluido que el Liderazgo Educativo es una de las variables más influyentes, junto con el desempeño docente, para el logro académico.

Sin embargo, investigaciones recientes como la realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE (2006, 2013 y 2019) indican que este factor influye indirectamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, pues el liderazgo directivo solo será determinante si logra tener una incidencia “en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes” (Mineduc 2015, p. 8), ya que en las organizaciones educativas, estos son los primeros agentes de liderazgo, siendo así, el desarrollo profesional de los docentes resulta ser clave para el éxito de las reformas educativas (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002).

Al momento de hablar sobre tendencias actuales en torno al desarrollo profesional docente una de las más relevantes consiste en el trabajo colaborativo, ya que aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula y genera cohesión y sinergia al interior del equipo, “su esencia radica en que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11), donde cada docente aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

Siguiendo esta línea, en Chile, año 2016, la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, establece que todo establecimiento que reciba subvención del estado debe de implementar un plan local de formación para el desarrollo profesional docente, instrumento por medio del cual, la escuela debe organizar y definir acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre estos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas, asimismo la Ley 21.625 que establece un sistema único de evaluación docente determina que los resultados obtenidos por los docentes en la evaluación deben ser considerados para la creación de este plan de desarrollo profesional docente, cuya orientación se determinará a partir de los resultados obtenidos en aquellos, durante el periodo de vigencia del plan de mejora inmediatamente anterior.

El objetivo al que apuntan estas leyes es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también al desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. Para que esta premisa se convierta en práctica, es necesario que los directivos otorguen las condiciones y apoyos organizacionales para garantizar las prácticas docentes y

el desarrollo de las capacidades profesionales (Hopkins y Spillane ,2013) llaman a estas condiciones la infraestructura, la cual no es visible, pero soporta y asegura que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar es “hacer que las cosas sucedan” (Blajmar, B.2005). Bajo este enfoque la gestión de los equipos directivos resulta clave a la hora de promover el desarrollo profesional del docente.

Asimismo, el sistema educativo chileno entrega orientaciones para la labor de los directivos y estipula que “los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes” (MINEDUC, 2015, p.22).

En alineación a esta orientación, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar resalta la importancia de gestionar el desarrollo profesional, en la dimensión desarrollando las capacidades profesionales utilizando una práctica llamada Comunidades de Aprendizaje profesional (Mineduc, 2015, p.23), una de las modalidades a través de las que se puede implementar el trabajo colaborativo en los establecimientos.

Otro aspecto que releva el valor del trabajo colaborativo, es que, en los actuales procesos de Evaluación Docente del Mineduc, se ha incorporado como elemento obligatorio, la descripción por parte de las y los docentes de las experiencias de trabajo colaborativo que han implementado para la mejora de sus prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, en los Proyectos de Integración Escolar (PIE) se establecen tiempos específicos para este trabajo entre docentes de aula regular y los especialistas del equipo PIE de tal manera que se pueda atender a la diversidad con planes pedagógicos intencionados, contextualizados y, sobre todo, consensuados, diseñados y desarrollados colaborativamente.

A pesar de la divulgación y promoción de los instrumentos ministeriales en relación a la importancia del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional y la mejora continua de las comunidades educativas, se puede constatar que el

trabajo colaborativo no se estaría desarrollando en los establecimientos como corresponde.

Resultados nacionales en relación a la evaluación docente del año 2019 Módulo III, dan cuenta del poco desarrollo por parte de los y las docentes en aspectos vinculados al trabajo colaborativo. En estos resultados se puede evidenciar respecto a la relevancia de la necesidad que motiva el trabajo colaborativo, que un 66,1% de las y los docentes que presentan evidencia voluntaria no logra comprender la relevancia que tiene para el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes el abordar en colaboración con otros y otras, problemáticas, intereses o necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, respecto a la calidad del diálogo profesional un 76,7 % de voluntarios evaluados se encuentran en básico e insatisfactorio, indicando con ello que no cuentan con la capacidad de reflexionar con otros y otras integrantes de la comunidad educativa a través del diálogo.

1.1.1 Problema de Investigación

Hoy en día las exigencias profesionales a los docentes se han incrementado, por un lado, deben mejorar continuamente sus habilidades docentes, la atención que prestan a las necesidades de los alumnos, sus familias, los desafíos de los contextos en los que trabajan, a las permanentes y cambiantes demandas políticas y sociales sobre la escuela, junto con ello tienen la responsabilidad de proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, adquiriendo y desarrollando las mejores habilidades, destrezas y disposiciones para hacerlo.

Tal y como lo plantea la política pública los establecimientos a través de sus planes locales de formación para el desarrollo profesional docente, deben otorgar las condiciones para que este aprendizaje se produzca mayoritariamente en el

desempeño de la profesión con el contacto con compañeros de trabajo y a través de actividades de formación permanente a través de acciones que promuevan el trabajo colaborativo y la retroalimentación docente. En un sentido amplio este proceso constituye lo que se conoce como desarrollo profesional docente y tiene como meta última el aprendizaje profesional docente, en la idea de un aprendizaje continuo.

En este sentido la política educativa que promueve el desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo en comunidades profesionales de aprendizaje resulta ser una estrategia organizacional efectiva ya que permite operacionalizar el liderazgo para el aprendizaje por cuanto abarca dos aspectos centrales de éste, por un lado el aprendizaje social constructivista dado que promueve un aprendizaje activo y construido en conjunto y por otro la distribución del liderazgo centrándose en las actividades de los agentes por sobre su posición o rol en la organización relevando la participación de los docentes, asimismo, promueve la gestión través de la generación de condiciones organizacionales que garanticen las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales.

Considerando que los establecimientos están llamados dentro de un marco político a desarrollar el trabajo colaborativo en sus comunidades escolares, y considerando los bajos resultados obtenidos por las y los docentes en el módulo 3 del portafolio vinculado al trabajo colaborativo, son razones que dan cuenta de la necesidad de hacer un diagnóstico para evaluar cómo es la gestión del aprendizaje colaborativo desde la percepción de los integrantes de una comunidad educativa de la comuna de Valparaíso, utilizando para ello un cuestionario que considera las siguientes dimensiones propias de las comunidades profesionales de aprendizaje; Liderazgo de apoyo y compartido, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica personal compartida, y condiciones de apoyo: relaciones y estructuras.

Ante ello nos planteamos la siguiente interrogante:

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los integrantes de la comunidad educativa respecto de las diferentes dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje para la mejora de la gestión educativa a través del trabajo colaborativo?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

Analizar las percepciones en relación a las dimensiones propias de las comunidades Profesionales de aprendizaje para la mejora de la gestión educativa a través del trabajo colaborativo que manifiestan los integrantes de un establecimiento educacional de la comuna de Quillota.

Objetivos Específicos:

- 1.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Liderazgo Compartido y Liderazgo de apoyo.
- 2.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Visión y valores compartidos.
- 3.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.
- 4.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Práctica Compartida

5.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Condiciones de apoyo: Relaciones

6.- Determinar la percepción de los integrantes de las comunidades profesionales de aprendizaje respecto a la dimensión; Condiciones de Apoyo: Estructura.

1.3 Importancia y justificación de la investigación

La política pública referida al desarrollo profesional docente busca llegar a todas las escuelas y establecimientos, para ello se lanza una política pública referida a los planes de formación local que buscan que el desarrollo profesional se lleve a cabo mayoritariamente en las escuelas, a través del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, que tal y como indica la ley 20.903, son dos elementos clave para potenciar el desarrollo profesional docente.

En este ámbito, se enfatiza también que la formación en servicio tiene un espacio privilegiado dentro de las escuelas, aprovechando sus recursos humanos y materiales, los liderazgos de los equipos directivos y docentes que, gracias a su experiencia y experticia, son un pilar fundamental para que la escuela crezca en conjunto, y con ello logre acortar las brechas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Esto considera a la escuela como una comunidad de aprendizaje que conduce a un aprendizaje profesional.

En este sentido los planes de formación local buscan que las comunidades de aprendizaje vayan logrando el desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, permitiendo generar un aprendizaje colectivo que brinde mayores seguridades de que las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes no dependerán tanto del trabajo individualizado de docentes sino de un enfoque más sistémico, por ende, esta

investigación cabe en el contexto en que evalúa si este trabajo colaborativo se está llevando a cabo en las dimensiones que plantea una comunidad profesional de aprendizaje para la mejora de la gestión educativa.

Al finalizar este capítulo hemos planteado los antecedentes teóricos y la problemática de esta investigación. A continuación, presentaremos un nuevo capítulo con la presentación del marco teórico.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan tres temas relevantes que dan sustento teórico a la presente investigación. Así, las secciones que se incluyen en este marco referencial han sido organizadas del siguiente modo: en primer término, damos cuenta de la conceptualización teórica del término de desarrollo profesional docente y su vínculo con la política educativa. En segundo término, abordamos el trabajo colaborativo como estrategia para el desarrollo profesional docente, y, en tercer término, abordaremos las características y dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje como modalidad de implementación del trabajo colaborativo en las escuelas, tema que nos permitirá tener un marco referencial para analizar las percepciones de la comunidad educativa entorno al desarrollo de las prácticas asociadas a dichas dimensiones en su establecimiento. La relación entre estos temas que desarrollamos está dada en cuanto a que la investigación trata de analizar en qué medida la escuela en estudio se acerca en su gestión a conformar una comunidad profesional de Aprendizaje considerando que es una modalidad que permite la mejora de la práctica docente mediante la reflexión y el trabajo colaborativo.

2.1 Desarrollo Profesional Docente

Existe un acuerdo generalizado entre políticos educativos, académicos y educadores en que promover el desarrollo profesional de los docentes, de ahora en adelante (DPD) es una de las claves para el éxito de las reformas educativas (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002). Considerando que este va a permitir el compromiso con la carrera y la educación integral de los estudiantes, además que brindar oportunidades de desarrollo profesional es esencial porque los programas iniciales de formación no pueden proporcionar a los docentes todas las competencias que se necesitan en el aula, especialmente las habilidades procedimentales por lo que la carrera docente debe ser concordante a las disposiciones de los funcionarios, a sus necesidades, al mejoramiento continuo, a la realidad social chilena, a la búsqueda permanente de calidad y al rol social que transmite a la comunidad. Bajo esta línea la promulgación de la Ley 20.903, año 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, reconoce como un derecho, que el Estado debe asegurar y proveer, el acceso de los docentes a un proceso de formación gratuita y pertinente con el fin de:

“(…) Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa”, (Art. 11, Ley 20.903), y planteando nuevos desafíos para los directores y directoras del país en relación a liderar el desarrollo profesional de los profesores de sus comunidades educativas. “[Los] directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores

prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes (...)", (Art. 11, Ley 20.903).

Cabe destacar lo de prioritario dado que da un mensaje claro respecto del tipo de liderazgo, uno centrado en lo pedagógico, reconociendo que la práctica docente en aula es esencial en la mejora de los resultados de aprendizaje, por ende, mejorar las condiciones de enseñanza desde lo que el liderazgo pueda hacer tendrá un impacto indirecto en la mejora de los aprendizajes.

Por otro lado, la ley reconoce la profesión docente como una profesión esencialmente colectiva (Art. 11, Ley 20.903), que se despliega en relación a los contextos de las escuelas y a las necesidades singulares de los estudiantes. En tal sentido, la mencionada ley plantea focalizar las políticas, programas, recursos y acciones de desarrollo profesional docente en la escuela.

Como se ve a nivel conceptual, la ley refiere a dos ejes esenciales: por un lado, el aprendizaje situado que entiende que el foco del DPD está en las necesidades y en los propios recursos profesionales de cada escuela, en relación a las orientaciones de su proyecto educativo y a los desafíos de sus planes de mejoramiento. Y por otro lado el aprendizaje profesional que se instala como práctica sistemática y continua que promueve el análisis y la reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores de ese modo, se propone que los equipos de profesores de las escuelas sean comprendidos como Comunidades Profesionales de Aprendizaje las cuales están basadas en el aprendizaje colaborativo que concibe al aprendiz como un sujeto que aprende necesariamente en interacción con otro.

Lo anteriormente expuesto concuerda con estudios realizados en Chile que han indicado la necesidad de fortalecer el DPD a través de estrategias organizacionales que impliquen a toda la comunidad (Cornejo y Redondo, 2009), donde estas serían la base para generar conocimientos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, situadas en las propias experiencias cotidianas de los

profesores, y donde se alcanzaría una mejor comprensión de dicho conocimiento, a través de reflexiones críticas y socializadas de los profesores (Krichesky y Murillo, 2011).

2.2 Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente

Tal y como indica la ley 20.903 el desarrollo profesional que tiene como objetivo desarrollar la capacidad de cambio escolar requiere espacios para la acción colaborativa y la reflexión. En este ámbito, se enfatiza también que la formación en servicio tiene un espacio privilegiado dentro de las escuelas, aprovechando sus recursos humanos y materiales, y los liderazgos de los equipos directivos y docentes que, gracias a su experiencia y experticia, son un pilar fundamental para que la escuela crezca en conjunto, y con ello logre acortar las brechas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

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 (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. Lo primero a tener en cuenta es que el trabajo colaborativo hoy se posiciona como una estrategia y una metodología fundamental de los enfoques DPD y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado”, (Vaillant, 2016, p. 11).

Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca (Calvo,

2014). Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

En experiencias de carácter colaborativo, los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Docentemás, s.f).

Existen elementos claves para trabajar colaborativamente en una comunidad educativa (Calvo, 2013; Unesco-Orealc, 2013; Vaillant, 2016; Vaillant y Marcelo, 2015) entre los cuales se destacan:

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Promover prácticas colaborativas entre profesoras y profesores tiene una serie de ventajas. Dentro de estas, destacan las siguientes:

- **Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula**

Las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera

individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2016).

En el trabajo colaborativo ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas.

- **Genera cohesión y sinergia en el equipo docente.**

El trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos. Lo anterior favorece la cohesión y sinergia en el equipo, crea una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes (Mineduc, s.f).

- **Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa.**

El establecimiento de redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores, potencia el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales (Hargreaves, 2001). Lo anterior, genera una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes (Hattie, 2015; Mineduc, s.f).

- **Optimiza el uso del tiempo y de los recursos.**

Muchas profesoras y profesores asocian el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela (Elige Educar, s.f).

2.2.1 Trabajo Colaborativo y su Vínculo con la Política Nacional Docente

Las ventajas antes mencionadas, entre otras, permiten entender por qué la actual política nacional docente le da tanta relevancia al trabajo colaborativo entre profesores. En efecto, el Marco para la Buena Enseñanza (2008) establece dentro de las responsabilidades profesionales de los docentes, construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes. “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (MBE, 2008, p. 11).

En línea con esto, la ley 20.903 le otorga un papel crucial al trabajo colaborativo en el proceso de Acompañamiento Profesional Local. Se establece que las escuelas deben promover el DPD de sus profesores mediante la elaboración de Planes Locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua. Para ello, directores y equipos

directivos implementarán Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional, los que serán parte del PME (Art. 18, Ley 20.903). Dichos planes deberán ser diseñados por el director y el equipo directivo, en consulta con los docentes que se desempeñan en la función técnico-pedagógica y con el Consejo de Profesores. Los planes buscan el desarrollo de capacidades docentes, que tiene como centro y motor las necesidades de la escuela en relación a su proyecto y planes educativos.

En esta misma línea el Marco para la buena dirección y Liderazgo escolar orienta a los directivos de los establecimientos a crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, *“los equipos directivos... crean condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes”*, (MBDLE, 2015.p.23)

Consistente con los antecedentes anteriores, el trabajo colaborativo ha sido recientemente incorporado en la Evaluación Docente, particularmente en el Módulo III del Portafolio. En este módulo profesoras y profesores deben describir una experiencia de trabajo entre pares y reflexionar a partir de ella. El Portafolio es uno de los instrumentos considerados por el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por lo que participar de prácticas colaborativas y poder describirlas y analizarlas, es también un factor clave para avanzar en la carrera docente.

2.3 Modalidades de trabajo colaborativo

Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que pueden implementarse en la escuela, la elección de qué modalidad de trabajo implementar, dependerá de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades de cada escuela. En este proceso se pueden tomar en cuenta también los recursos y experiencias externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de las capacidades docentes.

A continuación, se destacan las características de la modalidad de trabajo colaborativo que interesa abordar en esta investigación.

2.4 Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Conceptualizar una comunidad de aprendizaje se hace complejo dado que se compone de tres términos (comunidad, profesional, aprendizaje). Por un lado, el término comunidad hace referencia al grupo de personas que aprenden juntas, que tienen un compromiso en común, que no sólo da un valor añadido a su profesión, sino que también mejora a la comunidad en general (profesionales, escuela, y estudiantes). Esto no quiere decir que sea solo el personal interno el que participe sino también puede verse potenciado por el capital social del entorno, a través de la conformación de redes externas o con otras comunidades escolares o estamentos educativos.

Stoll y Louis (2007) dotan a las CPA de un significado donde cada palabra tiene una importante contribución. Así profesional, hace referencia a que la base de la comunidad es el conocimiento técnico y especializado que poseen el grupo de individuos, con una ética que orienta a los miembros de la organización para que puedan satisfacer de forma óptima las necesidades de sus clientes, posee identidad profesional a través del compromiso y autonomía a través del control colegiado.

El concepto de comunidad profesional de aprendizaje se ha adoptado ampliamente en las escuelas como un medio para que los maestros participen en el desarrollo profesional que conduce a un mejor aprendizaje de los alumnos.

Desde una visión centrada en los docentes, una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) se define como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, (2006).

El supuesto a la base de una CPA es que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de las profesoras y los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas (Krichesky y Murillo, 2011).

Una CPA tiene como foco de trabajo el aprendizaje de los estudiantes y se caracteriza por la presencia de valores y normas compartidas, la desprivatización de las prácticas, y la colaboración, reflexión y el diálogo como fuentes de aprendizaje. Asimismo, se basa en relaciones de confianza y respeto mutuo, junto con la apertura a redes y alianzas externas (Vescio, Ross y Adams, 2008; Mineduc, s.f)

Según Stoll, Bolam McMahon, Wallace & Thomas, (2006) y Liberman & Miller (2011), una CPA consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En dichos encuentros, los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas.

Según DuFour, 2004; Hord et al. (2010) y Stoll et al. (2004) las Comunidades Profesionales de Aprendizaje 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, para ello es necesario el compromiso de garantizar que los estudiantes aprendan, una cultura de colaboración y un enfoque en los resultados. Según Hord, (2003): “cuando los profesionales, en

toda la escuela se reúnen frecuentemente y con regularidad para reflexionar sobre su práctica, y toma de decisiones sobre lo que necesitan aprender para ser más eficaces, están operando como una comunidad profesional de aprendizajes”, (p.7) asimismo Bolam et al. (2005) y Stoll&Louis (2007) apoyan que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje.

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, evidenciando la influencia positiva del modelo en el clima escolar y en la satisfacción de los docentes con su trabajo como profesionales de la educación Dogan, Pringle & Mesa, (2015)

En fin, con cambio de acento los investigadores emplean una variedad de términos similares: comunidad de práctica, aprendizaje organizativo (colectivo, colaborativo), comunidad profesional, comunidad de aprendizaje.

Las conceptualizaciones difieren en la medida en que acentúan unas dimensiones u otras. Todas las dimensiones asumen que los profesionales están comprometidos a trabajar conjuntamente para mejorar los aprendizajes de los alumnos mediante su implicación en un aprendizaje colectivo en conjunto con sus colegas. Por lo tanto, la mejora profesional de lo que hacen en el aula viene dada por lo que hacen fuera de su aula.

Si bien cada CPA es distinta acorde al contexto en donde se desarrolla, éstas comparten ciertas características (Figura1.) que pueden derivarse de los tres conceptos que la componen (Krichesky & Murillo, (2011) y Stoll et al. (2006).



Figura.1 Características en común de toda Comunidad Profesional de Aprendizaje. Elaboración Propia 2024.

La idea de comunidad surge de los trabajos colaborativos entre los docentes como un nuevo método de trabajo, que evita el trabajo individual y aislado que en tiempos de incertidumbre ayuda a resolver las vicisitudes que se presentan en el día a día en la escuela. Las escuelas de hoy asumen una mayor responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes, ante ello la creación de una CPA incentiva el desarrollo profesional. En un sentido amplio como recoge (Lavié, 2012) indica que una CPA se caracteriza por:

- Tener un núcleo de valores compartidos y un compromiso colectivo con unas metas comunes.
- Desarrollar prácticas comunes a partir de estrategias que desafían la norma de la privacidad en la enseñanza.

- Disponer de ciertas condiciones de apoyo de carácter tanto estructural como relacional y cultural.
- Distribuir el liderazgo y la responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.

El propósito central de una CPA es aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa, en las organizaciones en que trabajan, con el propósito de incidir en los aprendizajes de los estudiantes tal como señala Louis, (1996), lo que determina las diferencias de las CPA de otras propuestas de trabajo colaborativo es en qué grado las relaciones entre el profesorado afectan el aprendizaje de los estudiantes.

Para Sigurðardóttir, (2010) una comunidad profesional de aprendizaje consiste en un grupo de profesionales que comparten objetivos y propósitos comunes, que constantemente obtienen nuevos conocimientos a través de la interacción y que apuntan a mejorar la práctica. Es un ciclo donde el aprendizaje normalmente está integrado en el trabajo diario; los maestros adquieren nuevos conocimientos, lo prueban en la práctica y, a partir de la experiencia, obtienen aún mayor conocimiento. Lo hacen interactuando entre ellos, trabajando en colaboración. Este ciclo está fuertemente influenciado por: factores estructurales, que pueden fomentar la colaboración o dificultarla; factores culturales, que son creencias y valores de las personas; y el estilo de liderazgo, que afecta en gran medida tanto a la cultura dentro de la escuela como a la estructura. Todos estos factores o características están incrustados entre sí y son interdependientes.

Siguiendo esta línea Svanbjörnsdóttir et al. (2016), plantean que una CPA es una comunidad escolar que incluye desarrollo profesional, liderazgo solidario y compartido, aprendizaje colectivo y aplicado, valores y visión compartidos, condiciones de apoyo y prácticas compartidas entre maestros y el resto del personal. Estos factores apoyan la construcción de conocimiento, confianza y compromiso hacia los estudiantes, pues se ha demostrado que tienen un efecto positivo en la escolaridad.

Así integrando las características de las CPA en términos generales, y siguiendo las que adquieren mayor relevancia en la literatura, se puede encontrar: (a) colaboración, (b) metas claras y compartidas, (c) foco en aprendizajes, (d) liderazgo distribuido (e) práctica desprivatizada, (f) diálogo reflexivo, (g) condiciones de apoyo. En cualquier caso, se priorizan las establecidas por Shirley Hord porque son la base sobre la que está construido el cuestionario (PLCA-R) empleado en esta investigación. Figura 1.

<i>Creencias, valores y visión compartidas</i>	<i>Liderazgo compartido</i>	<i>Aprendizaje colectivo y su aplicación</i>	<i>Condiciones que favorecen</i>	<i>Práctica personal compartida</i>
El personal siempre se centra en el aprendizaje de los estudiantes, que se ve reforzada por el propio continuo del personal de aprendizaje, de ahí, la comunidad profesional de aprendizaje	Administración, Directivos y Profesorado comparten el poder y la autoridad para tomar decisiones	El marco de acción es lo que la comunidad determine que hay que aprender y cómo se va a lograr con el fin de atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	<i>Factores estructurales:</i> tiempo, lugar de encuentro para el trabajo comunitario, los recursos y políticas de apoyo a la colaboración. <i>Factores relacionales:</i> apertura, veracidad, actitudes de respeto y solicitud entre los miembros.	Los miembros de la comunidad dan y reciben información que apoye su mejora individual y el de la organización

Figura 2. Componentes de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje según (Hord y Sommers, 2008.p.9).

Para Hord, (1997) y Hord et al. (2010) estos cinco atributos además de ser indicadores resultan ser también características de las CPA, y cuya articulación es necesaria en la implementación de una CPA:

- a) valores compartidos
- b) liderazgo distribuido y de apoyo
- c) condiciones estructurales y relacionales
- d) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica
- e) práctica personal compartida.

Dado que la articulación de estas características es necesaria en la implementación y gestión de una CPA es que a continuación, se entregará una idea más detallada respecto a cada uno de las mismas.

2.5 Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

2.5.1 Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo

El Liderazgo compartido y de apoyo desempeña un papel relevante en la promoción de una cultura escolar que promueve el aprendizaje continuo propio de las CPA. Este tipo de liderazgo supone que los directivos participan de modo distribuido con el profesorado en compartir el poder y la toma de decisiones, al tiempo que se promueve el liderazgo del profesorado.

Si el propósito es que la escuela crezca como organización que aprende, el liderazgo escolar ha de estar distribuido entre la organización, que permita que todos los estamentos de la organización aprendan, por ello la persona que se sitúa en la cúspide no puede ostentar la función de un líder jerárquico sino la de ser capaz de empoderar a otros, y el capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, gracias a ello los demás agentes de una escuela docentes- directivos- estudiantes, podrán participar en la gestión, esto implica reconocer que un estilo de liderazgo jerárquico y autoritario, presente aún en muchas escuelas, tiene la capacidad de impedir el correcto funcionamiento de una CPA (Ahn, 2017); así el liderazgo distribuido se plantea como un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo escolar que supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (Murillo;2006).

En una escuela organizada como CPA, los directivos, y docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, entre ellos existe un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo, por ello el liderazgo se constituye en la clave para que una escuela funcione y se promueva el trabajo en equipo y compartido, tal como argumenta Bolívar(2012) “la función del líder es diseñar procesos de aprendizaje para que el personal de una organización pueda abordar productivamente situaciones críticas y desarrollar el dominio de las disciplinas de aprendizaje” ,(p.208). En este sentido Murillo (2006) indica que para ello debe darse profunda redefinición del rol del director quien debe pasar de ser un gestor burocrático a un agente de cambio que sabe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa para una misión en común. En esta nueva visión de escuela el director o equipo directivo tiene como fin el desarrollo de las capacidades de liderazgo de los demás agentes de la escuela. Esto permitiría el desarrollo de una responsabilidad compartida (Elmore, 2010).

El liderazgo distribuido es, de este modo, resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, permitiendo el desarrollo de la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo visto así se liga a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que sostenga la acción de la escuela, por otro lado, poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente. Esto supone una cultura escolar donde los docentes puedan trabajar como iguales, aprender unos de otros e intercambiar las prácticas educativas que sean eficaces.

Cabe tener presente que el liderazgo distribuido no podrá ser viable en escuelas que no tengan una cultura afianzada, que no trabajan en equipo, y colaboración, no se trata de algo individual que deba asumir el director del centro

sino todos los docentes que en la escuela trabajan, en este sentido Murillo (2006) afirma:

“sí queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada, y, sobre todo, con una actitud y compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio”, (p.11).

2.5.2 Visión y valores compartidos

En palabras de Peter Senge, la visión, es la elaboración de un sentido de comprensión grupal acerca del futuro que se procura crear y los principios o herramientas con los cuales se espera lograrlo. (Senge, 1995).

Una visión, entonces, no puede ser solamente el sueño de un individuo de la organización. Aunque en principio así suceda, éste podrá tener sentido únicamente si es compartido por todos; es, en cierta forma, la suma de las visiones individuales que, puestas juntas, se convierten en imágenes inspiradoras que guían las acciones. El impedimento más definitivo para el planteamiento de una visión compartida de futuro radica en que, a veces, se espera que lo de compartida se aplique al pie de la letra. Por esta razón, ciertas instituciones ven comprometidas decisiones claves en una eterna espera por lo que jamás llegará: el consenso absoluto sobre las metas que se espera lograr. No todas las visiones, lo ha dicho claramente Senge, pueden ser iguales; lo que sí se espera es poder negociar y llegar a acuerdos acerca de la visión que más inspira la organización y aquella que pueda reflejar un sentido colectivo de compromiso y propósito

Considerando lo anterior una CPA debe de procurar crear de manera compartida una visión explícita de la calidad de enseñanza y el aprendizaje que se espera lograr visión que guiará todas las decisiones que una CPA lleve a cabo.

Desarrollar una visión compartida (VC) por todos los miembros de una comunidad es fundamental para que una organización cumpla sus objetivos. Llevar a cabo un acuerdo respecto a elaborar en conjunto una visión no es fácil, dado que dentro de una comunidad sus miembros poseen valores y objetivos acerca de que es lo que los estudiantes deben de saber y ser capaz de ser. Por ello para hablar y consensuar una visión sobre el aprendizaje es necesario considerar las creencias personales que cada profesional tiene al respecto; estas son complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a medida que interactuamos con el mundo (Hofer & Pintrich, 1997). Igualmente cabe mencionar que el sistema de creencias de los docentes afecta fuertemente sus prácticas pedagógicas, llegando incluso a determinar la manera en la que se enseña a los estudiantes (Fullan & Stiegelbauer, 1997). Así mismo, a través de la revisión de las prácticas pedagógicas es posible develar creencias, ponerlas en cuestión y construir un marco referencial compartido respecto de lo que se entiende por aprendizaje de todos los estudiantes.

Así como la visión compartida los valores compartidos constituyen recursos esenciales de toda organización, dado que estos permiten formar determinado comportamiento organizacional, en esencia los valores se definen como principios rectores del comportamiento humano, como tal componen una parte fundamental de las CPA, sea integrando sus dinámicas o posibilitando su emergencia. Así al ser promovidos a nivel organizacional valores como respeto, tolerancia o confianza movilizan las interacciones ocurridas entre los miembros de la escuela, orientándola hacia la obtención de resultados. En función de las CPA, su importancia radica en que establecen propósitos comunes que guían la colaboración docente. (Qiao et al., 2017)

Sin embargo, a pesar de que diversos valores organizacionales sean necesarios, estudios señalan que uno de ellos es fundamental para la sostenibilidad de una CPA: el compromiso individual (Wells y Feun, 2007). Para DuFour (2004), el auge o caída de CPA no depende de los méritos del concepto en sí, sino del elemento más importante en la mejora de cualquier escuela: el

compromiso y la persistencia de los educadores. De modo semejante, según Ahn (2017) las iniciativas de reforma y la participación docente deben ser operadas de manera voluntaria para ser auténticas y sostenibles. En caso contrario, los docentes nunca podrán crecer realmente como maestros que perfilan su instrucción para satisfacer las necesidades de los estudiantes y la sostenibilidad de las iniciativas de reforma escolar en esas escuelas será difícil de garantizar (Ahn, 2017).

En las dimensiones que comprenden las CPA, ya mencionadas anteriormente, existen dos que, en particular, abordan en forma más específica las prácticas asociadas a la colaboración y el aprendizaje entre pares, ambas con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Las mismas se abordan en el siguiente apartado.

2.5.3 Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica

Para Hord et al. (2010) el aprendizaje y reflexiones desarrollados en CPA tienen un objetivo claro, que es la mejora de enseñanza, por ello, un elemento central es su aplicación al aula. Esto implica analizar las teorías e investigaciones en los campos específicos de la educación para definir qué aspectos pueden ser aplicados o no en el contexto en que se desarrollan. Hipp & Huffman (2010) precisan, además, la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos concretos. Esta dimensión recoge la necesidad de establecer un diálogo reflexivo (Louis & Kruse, 1995b), en base a las necesidades de aprendizaje de estudiantes y docentes. Cabe recordar que los procesos reflexivos se resaltan en estándares nacionales sobre la docencia, siendo un aspecto clave de las responsabilidades profesionales a desarrollar, en esta línea el Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio D, Compromiso con el desarrollo profesional, espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que la analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes,

reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional.

Por su parte el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo, recientemente dado a conocer por el Ministerio de Educación, en la dimensión Desarrollando las capacidades profesionales, plantea, entre otras, que las principales prácticas que se espera desarrollen los directivos son (MINEDUC, 2015: 23): Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Para ello se hace necesario instalar prácticas de colaboración y aprendizaje docente al interior de las comunidades educativas a través de mecanismos como la investigación-acción y la reflexión profesional en una cultura de colaboración sostenida y en procesos experienciales de indagación colectiva tal y como lo plantean Marcelo & Vaillant (2018). Lo anterior implica ciclos de deconstrucción y reconstrucción de prácticas (Restrepo, 2004) a través de la planeación, observación y reflexión sobre la práctica docente (Anderson & Herr, 2007), permitiéndole al profesorado determinar acciones o el tipo de actividades que se deben de realizar para provocar cambios y mejorar la calidad educativa.

La reflexión pedagógica moviliza el aprendizaje y la mejora de la práctica pedagógica entre los docentes (Schön, 1983). Es a partir del análisis y reflexión en y sobre la experiencia, que los docentes construyen y/o deconstruyen aprendizajes y conocimientos que pueden aumentar la efectividad de su práctica pedagógica. Perrenoud (2007) enfatizó que la relevancia de generar procesos reflexivos en los docentes es, ante todo, propiciar capacidades para poder observar y analizar el propio desempeño profesional.

El diálogo que se da en el trabajo colaborativo permite desarrollar una reflexión conjunta en la que se proponen recursos de acción ante un problema, interés o necesidad que lo convoca, en base a la comprensión en su profundidad, sus aristas y los distintos puntos de vista, relacionando la enseñanza con lo que les sucede a los y las estudiantes en su aprendizaje, buscando entender y

concordar el propósito pedagógico que se pretende abarcar con aquellos cursos de acción. En este proceso, resulta útil a la reflexión hacerse preguntas, plantear hipótesis o interpretaciones y argumentar desde lo observado en la práctica, para anticiparse a los efectos o consecuencias que pueda tener el cómo se decide abordar la situación, en estudiantes, niños y niñas.

Este diálogo implica que quienes participan profundizan en las opciones de solución a través de preguntas y de compartir sus apreciaciones. La intención debe estar puesta en comprender los efectos e impacto en los estudiantes y si esta alternativa de abordaje se relaciona efectivamente con aquello que los convoca. Para una reflexión de esta naturaleza, se requieren condiciones contextuales, como un espacio y tiempos definidos, objetivos claros y acuerdos para una interacción respetuosa y de calidad.

Estas experiencias de aprendizaje docente, que se basan en contextos reales, suponen un ejercicio beneficioso, sin embargo, presentan una dificultad: el temor al juicio de sus pares, cuestión que limita su disponibilidad a la colaboración (Perrenoud, 2007). Por otro lado, se ven mermadas por el tiempo y espacio, esto último se evidencia a través de los datos reportados por el informe Talis(2018) donde el 24% de los docentes en Chile señalan que participan en el aprendizaje profesional colaborativo al menos una vez al mes (promedio de la OCDE 21%) y 29% se dedican a la enseñanza en equipo con la misma frecuencia (promedio de la OCDE 28%). Estos datos denotan la persistencia de un individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el lugar de trabajo, donde el aprendizaje profesional colaborativo se da de manera esporádica alejada de una estructura organizacional colaborativa que comprende la importancia del aprendizaje entre pares como estrategia tanto para la mejora de la enseñanza como de la calidad de los aprendizajes en el aula.

Según el informe Talis (2018) solo el 59% de los docentes señalan que su escuela brinda al personal oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares (promedio de la OCDE 77%). En promedio en toda la OCDE, los docentes que señalan que su escuela brinda al personal

oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares tienden a participar más a menudo en algunas formas de colaboración. Lo anteriormente expuesto se relaciona con el estilo de liderazgo llevado a cabo, dado que a través del mismo los directores pueden fomentar u obstaculizar entornos laborales colegiales y participativos permitiendo la toma de decisiones en conjunto, y tomando una responsabilidad compartida ante los resultados.

Así mismo teniendo clara la finalidad de analizar las prácticas docentes, es clave una planificación estructurada de los talleres de reflexión pedagógica y consejos escolares que organizan los equipos directivos. Estos talleres suelen ser espacios formales dentro de los establecimientos escolares y responden a temáticas emergentes, así como también a reflexiones sistemáticas prolongadas en el tiempo.

En el contexto de América Latina, Vaillant (2017) analiza las respuestas de directores y directoras en la prueba PISA del año 2015, a preguntas sobre la periodicidad de acciones que se desarrollan en el centro educativo. La autora problematiza dos ámbitos relacionados con este estudio: 1. El uso de evidencias e investigaciones para la mejora de los aprendizajes, donde la mayoría de los encuestados se sitúa en algunas veces al año, proyectando una baja reflexión profesional en base a estudios y evidencias; 2. El Desarrollo Profesional Docente, punto en el que plantea preguntas en relación con desarrollo de talleres específicos para docentes, donde Chile alcanza un 57 % de respuestas positivas, por debajo del promedio de la OCDE (67,8 %); resultados que dan cuenta de la distancia que existe entre la reflexión docente (que puede haber en los centros) con las investigaciones recientes en materias educativas, que permitan problematizar y ampliar el campo de comprensión y acción docente.

2.5.4 Práctica personal compartida

Esta idea surge del concepto de desprivatización de la práctica, haciendo el trabajo docente de carácter público y colectivo (Bryk et al., 1999), a la vez que

promueve la oportunidad de compartir el espacio-aula. De este modo, el proceso de colaboración y aprendizaje colectivo se amplía más allá de la experiencia de compartir el relato de las prácticas o estrategias que cada docente utiliza, pues implica que las y los docentes inviten a otros a observar sus clases y a reflexionar en torno a elementos observados, buscando posibilidades de mejora (Hord et al., 2010); procesos que requieren de una cultura de confianza y colaboración instalada (Hord & Hirsh, 2008).

En el ámbito educativo, la observación entre pares es una actividad formativa muy importante para los docentes. Es benéfica tanto para quien observa como para quien consiente ser observado, pues a partir de la información que se obtiene de ella es posible identificar oportunidades y fortalezas que permiten reflexionar sobre la práctica y mejorarla (Espejo et al., 2021).

Sin embargo, en muchos contextos, la enseñanza es un acto individual y aislado de ahí que sea un gran desafío movilizarla desde la experiencia personal hacia una práctica transparente y abierta, mostrando el propio trabajo a otros profesores y observando también el de ellos. El permitir a otros que observen la propia practica permite incorporar el proceso de reflexión sobre la misma, así la observación de pares ofrece una alternativa para que la labor del docente no se convierta en un trabajo individual.

La importancia de practicar esta modalidad radica en que constituye una forma de ampliar la mirada hacia el trabajo docente que va más allá de la percepción individual y estudiantil, aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales no pueden pronunciarse los y las estudiantes.

Esta modalidad de observación y retroalimentación de pares provee de una oportunidad única de promover la colegialidad a partir del trabajo reflexivo sobre la docencia en conjunto con otros que son reconocidos como pares. De esta manera, se convierte en una instancia de aprendizaje.

En general se entiende que un par es un igual de acuerdo a ciertos referentes determinados que dependen de algunos aspectos tales como el contexto, implicando ello que la paridad nunca es absoluta sino relativa. Por ejemplo, ser par en la disciplina es una cosa y ser par en la enseñanza es otra (Troncoso y Hawes, 2006).

Como bien señalan estos autores, nos reconocemos como pares en la disciplina pues sostienen un lenguaje y una práctica en común, lo que constituye un discurso profesional especializado. Sin embargo, mientras que la revisión por pares en la disciplina en la investigación, en las publicaciones es ampliamente aceptada, en la enseñanza apenas se toca el tema pues todos en la mayoría resultan ser aficionados que han aprendido de la experiencia.

La decisión de escoger un par y de convertirse en par implica entonces respeto, confianza y apertura, pues se reconoce la necesidad de ayuda mutua y de colaborar para profesionalizarse, hacerse miembros o pares en la experticia sobre la enseñanza (Troncoso y Hawes, 2006). Resulta entonces clave facilitar un ambiente de confianza, columna vertebral de una comunidad escolar (Hargreaves, 2007), dado que prácticas como compartir las planificaciones de clases y las técnicas de evaluación, hacer observación de aula por parte de pares, o incursionar en diálogos reflexivos de la práctica de enseñanza-aprendizaje requieren de una base de confianza en los colegas (Hargreaves, 2007). Sin duda la confianza tendrá un fuerte impacto en los aprendizajes de los estudiantes porque promueve el desempeño colectivo del cuerpo docente (Hargreaves, & Fullan, 2012) para ello es necesario propiciar espacios en donde los docentes se sientan cómodos al compartir y examinar sus ideas. Paralelamente, no solo se trata de observar y analizar la práctica, sino también de almacenarla y compartirla, haciendo que el diálogo pedagógico sea un recurso para el aprendizaje individual y colectivo.

Vinculado con lo anterior está la privacidad de la práctica, que suele incluir procurar no interferir en los asuntos de la clase de otro profesor y considerar se siempre autosuficiente en la propia. En esta cultura de la no injerencia, se

entiende que hay que hacer frente a los problemas por sí solos, sin posibilidad de retroalimentación por los colegas. Lo contrario sería un signo de incompetencia. Pero esta norma de privacidad socava la colaboración, el intercambio y la responsabilidad de los colegas, necesarios para configurar comunidades profesionales de aprendizaje. En su lugar, los momentos de interacción entre los docentes suelen ser colegialidad artificial y colaboración inducida. (Little, 1990).

En otro orden, la distribución de tiempos y espacios en las escuelas hace que el trabajo compartido será algo marginal dentro de la jornada docente. Como señalan Grossman et al. (2001, p. 987), la escuela tradicional “[...] ofrece pocas oportunidades para interactuar con sus colegas, fuera de intercambios puntuales. Los períodos prolongados de interacción entre el profesorado en el lugar de trabajo son irregulares, episódica, y raros”, así entonces el tiempo y los espacios de interacción resultan ser, pues, uno de los mayores obstáculos, al tiempo que uno de las vías donde cabe actuar para promover una mayor comunidad.

2.5.5 Condiciones de apoyo: Relaciones y Estructura

Una CAP no nace por generación espontánea, sino que requiere condiciones de relaciones y estructura como; tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional, recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda encontrarse para desarrollar el aprendizaje colectivo. Y fundamentalmente necesita de liderazgo pedagógico y de la facultad de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los alumnos. Procesos que están asociados a las capacidades de los equipos directivos a ser desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2015).

Dado que las CPA implican la exposición de la propia práctica, pueden surgir ciertos temores. Además, es un ambiente donde las ideas de todos son

sometidas a examen y cuestionamiento, aunque ello se haga de forma constructiva, por lo que podría resultar amenazante. Por lo anterior, es imprescindible que en las CPA se generen y mantengan relaciones de confianza y un buen clima de trabajo, en el que se fomente el respeto y la escucha mutua entre sus miembros (Lieberman & Miller, 2011). Por ello una de las condiciones esenciales para el desarrollo de una CPA es el contar con condiciones de confianza. En una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Esta tarea recae principalmente en los equipos directivos así queda establecido en la práctica propuesta dentro de la dimensión Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015a): equipos directivos modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.

Para favorecer la cultura de colaboración en una CPA es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que los docentes colaboren unos con otros como, por ejemplo, a través de jornadas colaborativas en el calendario escolar. La colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada, son los directivos quienes crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, crean tiempos y espacios comunes de planificación, establecen estructuras grupales para la resolución de

problemas y promueven una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Adicionalmente, actúan de una manera proactiva para conseguir cambios administrativos cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos (Anderson, 2010).

Por tanto, es responsabilidad de los equipos directivos generar climas de confianza donde haya espacio para todos, lo cual puede construirse y enseñarse de distintas maneras. Mientras mayor coherencia exista entre las definiciones acordadas, y las estrategias y acciones tomadas, mayor será el impacto en la comunidad educativa. Entonces, resulta especialmente relevante que las prácticas directivas velen por un clima en el equipo directivo que sea una referencia respecto a las dinámicas relacionales que se buscan construir en la escuela.

Es importante mencionar que el desarrollo y consolidación de una CPA requiere de factores micro y macrosociales particulares. Dentro de los factores microsociales, destacan las políticas que facilitan la disponibilidad de tiempo y uso de espacios para que los docentes puedan organizar actividades, reuniones y encuentros regulares (Stoll et al., 2006) además de políticas de formación continua que consideren los intereses personales y el contexto particular de trabajo de los docentes (Galaz, 2011). Para la implementación de una CPA, es fundamental el tiempo y la periodicidad para desarrollarse. Hay que planificar tiempos tanto para preparar las reuniones como para implementarlas, y procurar que estas sean periódicas, para construir confianzas e ir profundizando aprendizajes.

Por su parte, dentro de los factores macrosociales más relevantes está el liderazgo, adicionalmente influye el apoyo que recibe el establecimiento desde agentes externos, como redes con otros establecimientos, padres y servicios sociales (Stoll et al., 2006) para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se

necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.

Las Ideas plasmadas en este marco teórico quedan resumidas en el esquema que se presenta a continuación.

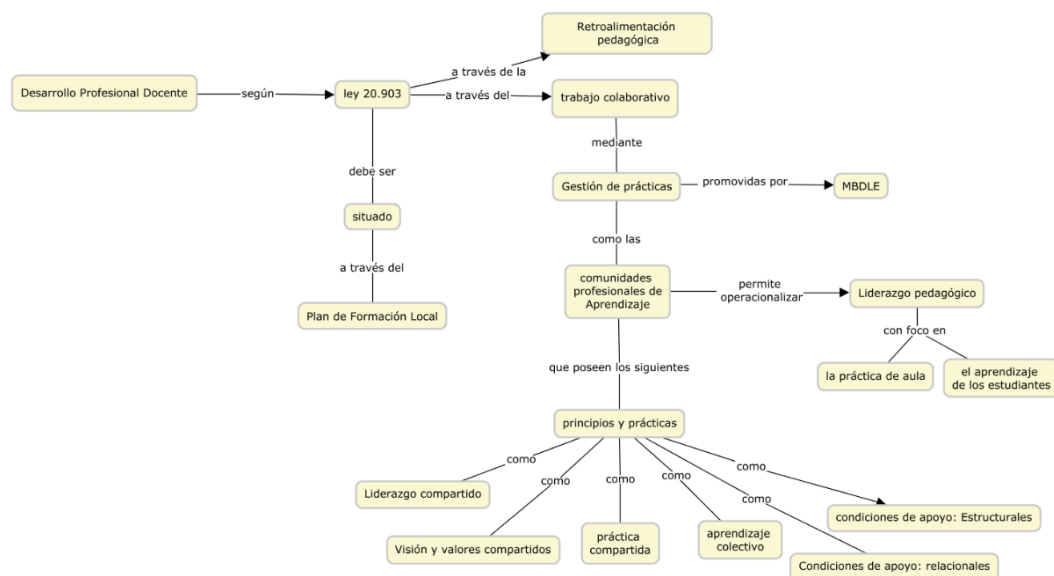


Figura3 . Elaboración propia, 2024.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de Investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo Cuantitativo, porque está encausado en el ámbito estadístico, para determinar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o problema planteado. Es secuencial y probatorio. Además, se va a analizar una realidad objetiva, en un ambiente natural, a partir de mediciones numéricas del levantamiento de datos, de la experiencia de los participantes de la investigación (Hernández, 2014).

3.1.2 Tipo de Investigación

Se visualiza una investigación de tipo Descriptiva, porque describe tendencias de un grupo o población, con el único propósito de medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a analizar (Hernández, 2014). En este caso se levanta como información las percepciones de los integrantes de una comunidad educativa sobre las dimensiones propias de una comunidad profesional de aprendizaje para la mejora de la gestión educativa. Dichas percepciones están relacionadas con las prácticas escolares relacionadas con seis dimensiones de una comunidad de aprendizaje profesional que implementan los integrantes de una escuela Básica de la comuna de Quillota.

3.1.3 Diseño de Investigación

El diseño de investigación es de tipo Transeccional o Transversal, porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de

describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, 2014).

3.2 Población o Universo

Los criterios de selección de la muestra que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, y es importante establecerlos de manera muy específica, por tal razón, el primer paso para evitar errores es delimitar el universo o población (Hernández, 2014). Se considera en la población el 100% de docentes y directivos de una Escuela Básica de la comuna de Quillota correspondiente a cincuenta integrantes.

3.3 Muestra

En este caso la muestra es representativa (66% del total de la población), porque corresponde a una investigación con enfoque cuantitativo. Además, es una muestra no probabilística, porque la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández, 2013).

Para esta investigación corresponde a los docentes, directivos y asistentes que responden la encuesta y que se encuentre en ejercicio en el establecimiento de la comuna de Quillota correspondientes a treinta y tres personas.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- Tener título profesional de profesional de la educación.
- Estar en el ejercicio docente ya sea como docente de aula, asistente o directivo en la escuela.

3.4 Procedimiento

El procedimiento utilizado en esta investigación se basó en la aplicación del instrumento “Profesional Learning Community Assessment – Revised, PLCA-

R" (La evaluación de comunidades profesionales de aprendizaje revisada) en su versión en español (Olivier et al., 2010) considerando, además, la traducción y adaptación al contexto español de Bolívar (2017) a los docentes, asistentes y directivos de la escuela básica de la comuna de Quillota.

El enfoque que se presenta en esta investigación, está basado en las dimensiones propias de las comunidades profesionales de aprendizaje.

El instrumento que previamente ha sido adaptado, validado, y aplicado a una muestra representativa en Andalucía Bolívar (2017), se ingresó a una plataforma virtual (formulario de Google), para luego enviar, junto a él, la invitación a participar en la investigación respondiendo a los indicadores de la encuesta. Al finalizar el levantamiento de datos, respondieron 33 integrantes de la comunidad educativa; 3 directivos y 21 docentes, y 9 asistentes.

3.5 Instrumento y validez

En este estudio se aplicó el cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) en su versión en español (Olivier et al., 2010), considerando, además, la traducción y adaptación al contexto español de Bolívar (2017), (ver anexo 1). El instrumento está elaborado en base a seis dimensiones con 51 afirmaciones en escala Likert, presentando cuatro niveles: 1) Totalmente en desacuerdo; 2) En desacuerdo, 3) De acuerdo; 4) Totalmente de acuerdo. La estructura del instrumento se puede visualizar en Anexo 3.

El instrumento de recolección de información ha sido previamente validado por juicio de expertos a través de una pauta de validación, en la cual se recogieron una serie de observaciones y se realizaron modificaciones a los ítems o indicadores de la encuesta Bolívar (2017).

En un instrumento de medición, la objetividad se refiere al grado en que éste es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta. La objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y en la evaluación de los resultados; así como al emplear personal capacitado y experimentado en el instrumento (Hernández., 2013). Por esta razón el instrumento fue validado a través de juicio de expertos, que considera la pertinencia y redacción, antes de ser aplicado.

3.6 Plan General de Análisis de Datos

La figura n°5, da cuenta de las actividades realizadas en torno a la elaboración del instrumento, la aplicación y análisis e interpretación de datos durante los meses de octubre, noviembre y diciembre.

Figura 5: Cronograma de acciones vinculadas al plan de acción metodológico

meses	Octubre				Noviembre				Diciembre			
Semanas	1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Actividades												
Elaboración de cuestionario en formulario Google Forms												
Envío de Carta de consentimiento Informado												
Confirmación de aplicación de cuestionario												
Envío de Cuestionario a los correos de los integrantes de la comunidad educativa												
Análisis e interpretación de datos												

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El análisis se ha realizado utilizando el programa Microsoft Excel, con ello se ha realizado un análisis de frecuencia y descriptivo para cada dimensión propia de las comunidades profesionales de Aprendizaje. La tabla n° 1 da cuenta de las dimensiones de análisis.

Tabla 1. Dimensiones de Análisis

Dimensiones	Descripción	Ítems
Liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo.	Instancias formales del centro educativo donde la administración y dirección escolar participan democráticamente compartiendo personalmente el poder, la autoridad y la toma de decisiones. Al tiempo que promueve el liderazgo entre el profesorado.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11
Visión y Misión compartida	Instancias en que el profesorado y personal de la escuela comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes. Los valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las prácticas docentes.	12-13-14-15-16-17-18-19-20
Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Instancias donde el profesorado, a todos los niveles de la escuela, comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Buscan juntos conocimientos, competencias y estrategias y aplican los nuevos aprendizajes a la práctica.	21-22-23-24-25-26-27-28-29

Práctica personal compartida	Instancias formales del centro educativo, donde docentes y otros profesionales revisan y hacen observaciones basadas en las evidencias de las prácticas docentes en el aula para apoyar los resultados de los alumnos e incrementar la capacidad individual y organizativa.	30-31-32-33-34-35-36
Condiciones de Apoyo: Relaciones	Relaciones de colaboración incluyen, apertura, veracidad, actitudes de respeto y confianza entre los miembros de la comunidad educativa.	37-38-39-40-41
Condiciones de Apoyo: Estructura	Estructuras incluyen una variedad de condiciones de la escuela como, tiempo, lugar de encuentro para reunirse y revisar las prácticas docentes, los recursos y políticas de apoyo a la colaboración.	42-43-44-45-46-47-48-49-50-51

Fuente: Elaboración propia,2024.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 Análisis estadístico de los resultados

Este capítulo está dedicado al análisis descriptivo de los resultados, como ya se ha visto el objetivo principal de este estudio es analizar las dimensiones propias de las comunidades profesionales de aprendizaje desde la percepción de sus miembros para la mejora de la gestión educativa a través del instrumento de evaluación de comunidades profesionales de aprendizaje Revisada (PLCA-R) cuestionario que mide las percepciones del personal de una comunidad escolar sobre las prácticas escolares relacionadas con seis dimensiones de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) y sus atributos relacionados.

Tras una descripción sociodemográfica de la muestra empleada en función de los siguientes criterios; edad, sexo, cargo que desempeña, años de experiencia laboral, grado académico, se procede a detallar los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de la muestra que respondió el cuestionario con base a los porcentajes de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor, donde 1= Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo.

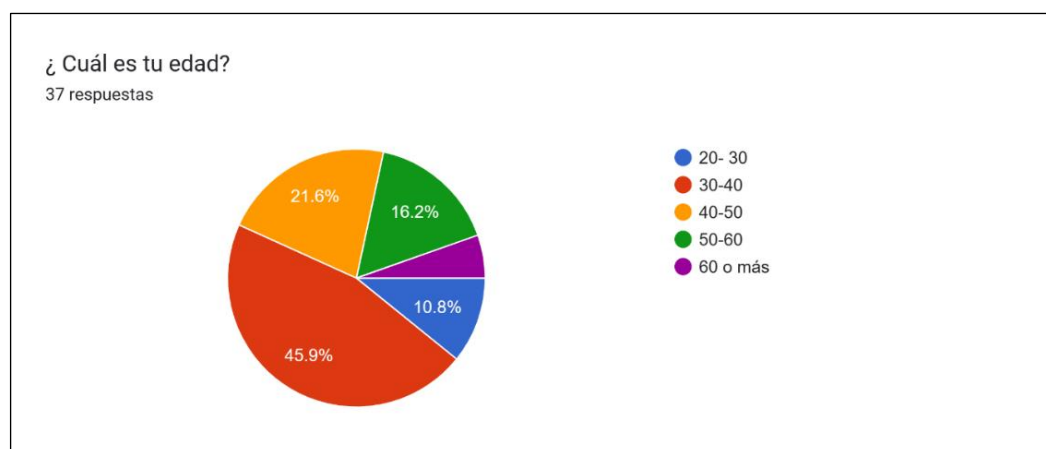
A continuación, se presentan gráficos que permiten visualizar las respuestas de los miembros de la comunidad en función de los siguientes criterios; edad, sexo, cargo que desempeña, años de experiencia laboral, grado académico.

4.2 Análisis sociodemográfico de los resultados

4.2.1 Edad

De los datos del instrumento, observamos a partir del gráfico n°1 que la mayor parte de los encuestados tiene una edad que fluctúa entre los 30 y 40 años (45,9%), un 21,6% tiene entre 40 y 50 años de edad, un 16,2% tiene una edad que fluctúa entre los 50 y 60 años, un 10,8% tiene una edad que fluctúa entre los 20 y 30 años de edad. No se encuentra en la muestra miembros con más de 60 años de edad.

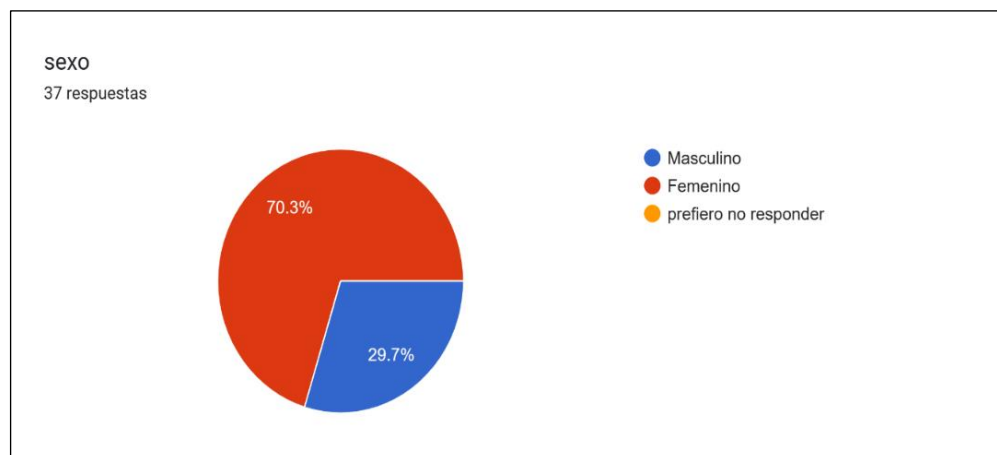
Gráfico N°1 porcentaje según la edad de los encuestados



4.2.2 Sexo

De los datos del instrumento, observamos a partir del gráfico n° 2 que la mayor parte de los encuestados son del sexo femenino, correspondiendo al 70,3% del total de la muestra, y el 29,7% son del sexo masculino.

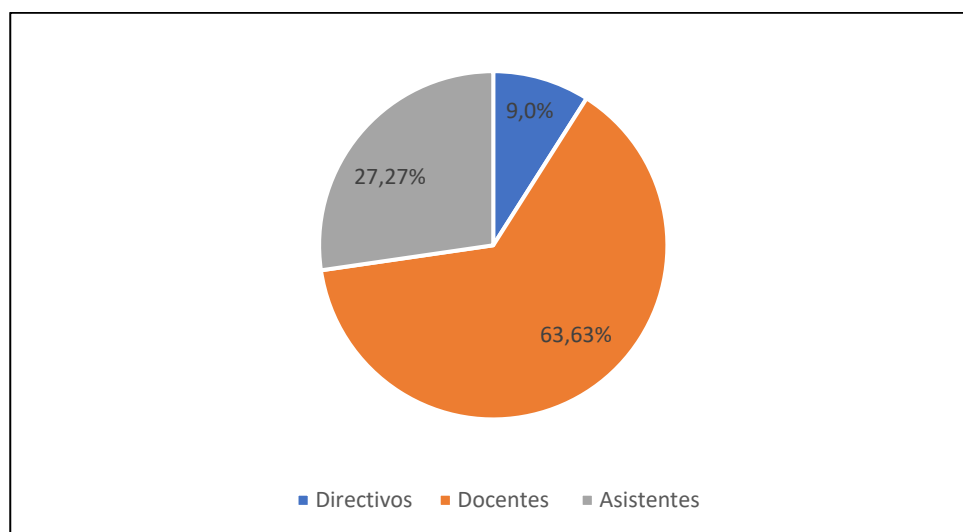
Gráfico N° 2 porcentaje según el sexo de los encuestados



4.2.3 Cargo que desempeñan

De los datos arrojados por el instrumento, como se observa en el gráfico N°3 destacamos que en su mayoría son docentes los encuestados 63,63%, que no forman parte del equipo directivo 9,0 %, y existe un 27,27% de asistentes de la educación.

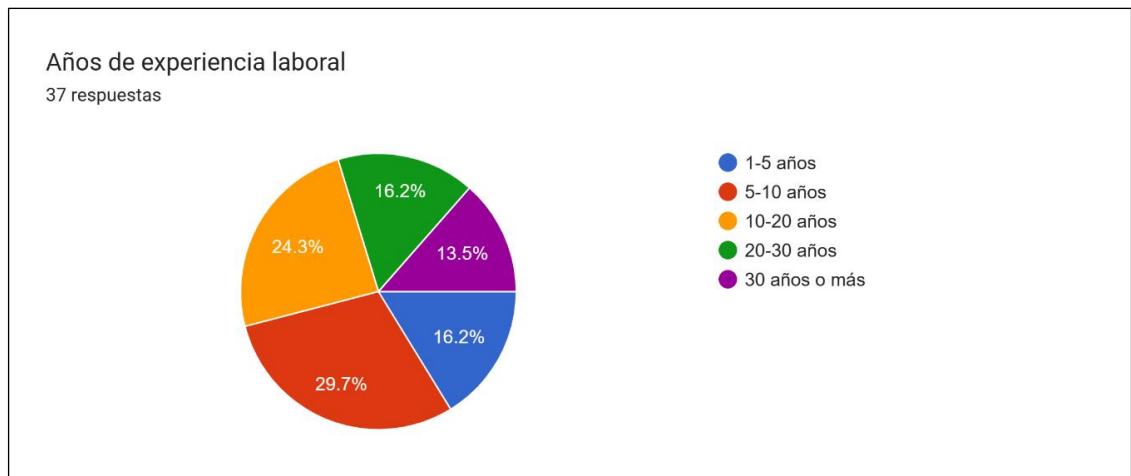
Gráfico N°3 porcentaje según el cargo que desempeñan los encuestados



4.2.4 Años de Experiencia

De los datos arrojados por el instrumento, como se observa en el gráfico N°4 se destaca la variedad de respuestas otorgadas a este ítem donde la mayoría (29,7%) de los encuestados dice poseer entre 5 y 10 años de experiencia laboral, un 24,3% una experiencia laboral que fluctúa entre 10 y 20 años, un 16,2% entre 1 y 5 años de experiencia laboral, un 13,5% más de 30 años de experiencia laboral y un 16,2% entre 20 y 30 años de experiencia laboral. A partir de estos datos se puede indicar que la comunidad encuestada se ve enriquecida por la variedad de experiencias laborales, en su gran mayoría los encuestados poseen más de 10 años de experiencia laboral lo que enriquece el capital de conocimiento de la comunidad.

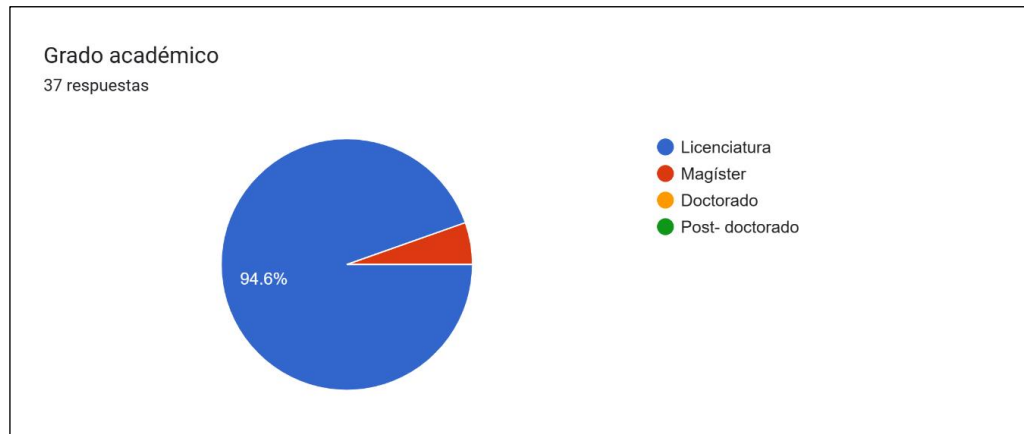
Gráfico N°4 porcentaje según los años de experiencia de los encuestados



4.2.5 Grado Académico

De los datos del instrumento, observamos a partir del gráfico n° 5 que la mayor parte de los encuestados 94,6% posee el grado académico de Licenciado en educación, y el 5,4% posee el grado de Magister.

Gráfico N°5 porcentaje según el grado académico de los encuestados



4.3 Análisis Estadístico de las dimensiones

A continuación, se presentan tablas y gráficos que permiten visualizar las respuestas de los miembros de la comunidad escolar en relación a su percepción sobre las prácticas escolares reflejadas en los 51 ítem de la encuesta y relacionadas con las seis dimensiones de las CPA y sus atributos.

4.2.1 Análisis Dimensión: Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo

A continuación, en la tabla n° 2 se presentan los resultados generales obtenidos en relación a la dimensión de Liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo.

Tabla N°2 Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo.

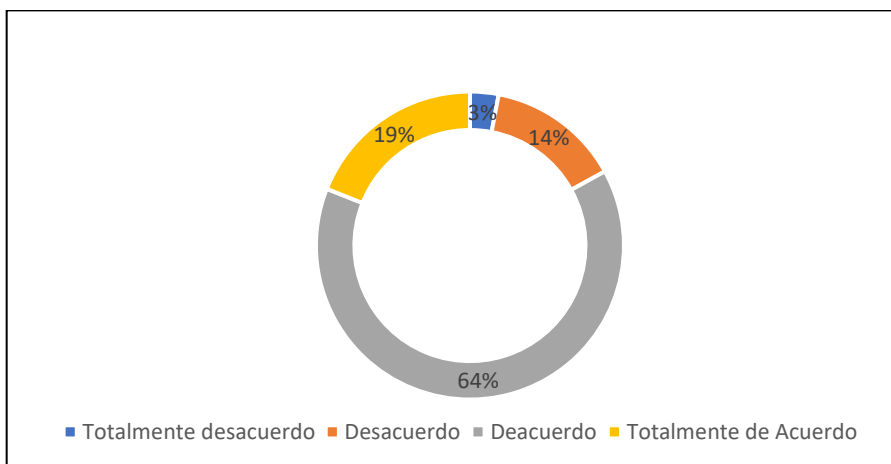
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	3%
Desacuerdo	18%
De acuerdo	62%
Totalmente de Acuerdo	17%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N° 2 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo 62% con las declaraciones correspondientes a la dimensión de liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo, sumado a ese porcentaje un 17% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 79%. Solo un 3% de los encuestados está totalmente en desacuerdo y un 18% en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión.

En el gráfico N°6 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n° 6. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo.



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 3 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N°3: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensión Liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	0	0%	3	9%	17	51,51%	13	39,39%

2. La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	1	3,0%	3	9%	22	66,66%	7	21,21%
3. El profesorado tiene acceso a información clave.	4	12,12%	6	18,18%	19	57,57%	4	12,12%
4. La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	0	0%	5	15,15%	22	66,66%	6	18,18%
5. Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambios en la escuela.	1	3,0%	3	9%	22	66,66%	7	21,21%
6. La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	1	3,0%	8	<u>24,24%</u>	18	54,54%	6	18,18%
7. La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el profesorado.	2	6,0%	5	15,15%	22	66,66%	4	12,12%
8. Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	0	0%	6	18,18%	23	69,69%	4	12,12%
9. Las decisiones se toman en reuniones a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los	1	3,0%	5	15,15%	18	54,54%	9	27,27%

distintos cursos y niveles.								
10. La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuenta de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.	0	0%	2	6,0%	24	72,72%	7	21,21%
11. El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	0	0%	6	18,18%	25	<u>75,75%</u>	2	6,0%

Observaciones:

1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

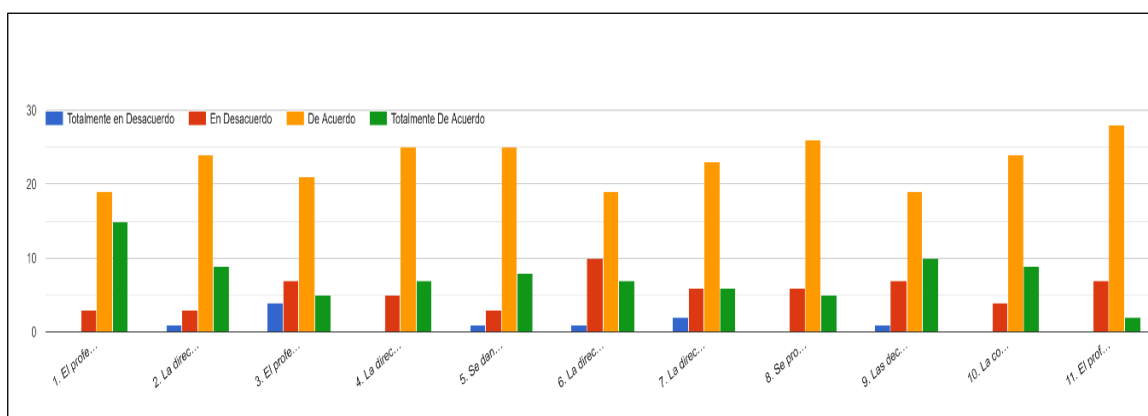
En la tabla N°3, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems (2,4,5,7,8,10,11) que como se puede observar en negrita en la tabla superan el 60% en la columna 3 correspondiente al nivel De acuerdo. Destacando entre ellos el ítem 11" El profesorado usa múltiples fuentes

de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje” con un 75,75%.

Cabe hacer notar que el ítem 3 “El personal tiene acceso a información clave” tiene un 12,12% de respuestas de totalmente en desacuerdo sumado a un 18,2% en desacuerdo sumados dan un 30,3%, un valor que no deja de ser menor. Asimismo, el ítem 6 vinculado a la declaración:” La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras” presenta un 24,24% de respuestas en desacuerdo en la columna.

El ítem 7” La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el profesorado” presenta un 6% de respuestas totalmente en desacuerdo en la columna 1, 15,2% de respuestas en desacuerdo en la columna 2 sumados alcanzan un 21,2%. En relación al ítem 8” Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado” presenta en la columna 2, un 18,18% de respuestas en desacuerdo, respecto al ítem 9 “Las decisiones se toman en reuniones a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles” presenta en la columna 1 totalmente en desacuerdo un 3% y en la columna 2, un 15,2% de respuestas en desacuerdo, sumando entre ambos porcentajes un 18,15%.

Gráfico N°7 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión de Liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo.



Tal y como se puede observar en el gráfico N° 7 las declaraciones vinculadas a la dimensión de Liderazgo compartido y Liderazgo de Apoyo que obtuvieron mayor grado de respuestas de acuerdo son las vinculadas al ítem 2,3,4,5,7,8,10,11, sin embargo, cabe hacer notar que en todas las respuestas dadas hay un porcentaje de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo, donde el que se presenta con mayor porcentaje de desacuerdo es el ítem “6.La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras” con un 24,24%.

4.2.2 Análisis Dimensión: Visión y Valores Compartidos

A continuación, en la tabla n° 4 se presentan los resultados generales obtenidos en relación a la dimensión Visión y valores compartidos.

Tabla N°4 Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Visión y Valores Compartidos.

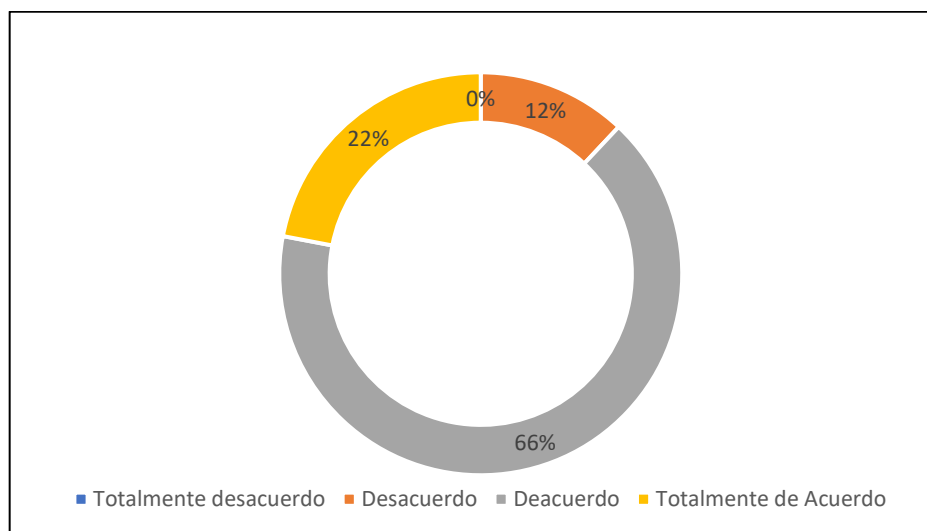
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	0%
Desacuerdo	12%
De acuerdo	66%
Totalmente de Acuerdo	22%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N° 4 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo 66% con las declaraciones correspondientes a la dimensión visión y Valores compartidos, un 22% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 79%. Un 12% está en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión, y un 0% de los encuestados estaría totalmente en desacuerdo.

En el gráfico N°8 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n°8. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Visión y Valores compartidos.



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la

comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 5 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N° 5: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensión Visión y valores compartidos								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
12. Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.	0	0%	5	15,15%	22	66,66%	6	18,18%
13. Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	0	0%	4	12,12%	20	60,60%	9	27,27%
14. El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	0	0%	2	6,0%	24	72,72%	7	21,21%
15. Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.	0	0%	5	15,15%	21	63,63%	7	21,21%

16. Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.	0	0%	2	6,0%	26	<u>78,78%</u>	5	15,15%
17. Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	0	0%	6	18,18%	20	60,60%	7	21,21%
18. Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.	0	0%	7	<u>21,21%</u>	17	51,51%	9	27,27%
19. La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0	0%	3	9,0%	21	63,63%	9	27,27%
20. La información se utiliza para emprender acciones que ayudan a alcanzar una visión o metas compartidas.	0	0%	2	6,0%	26	<u>78,78%</u>	5	15,15%

Observaciones:

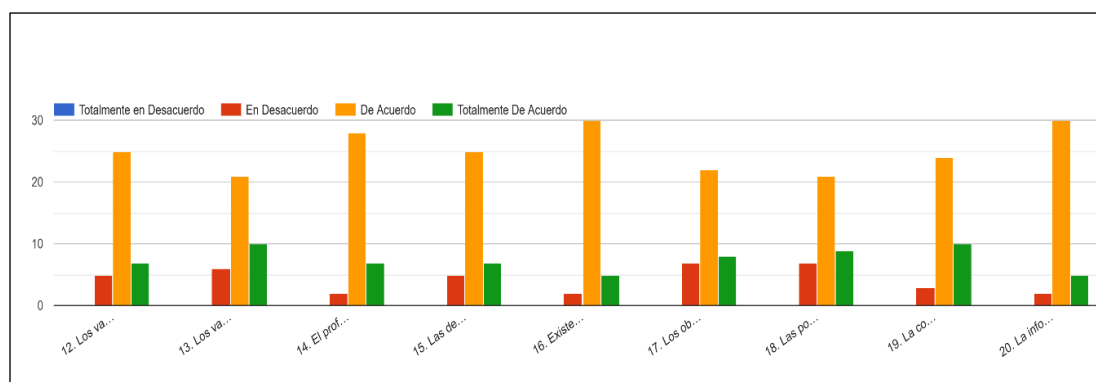
1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.

3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

En la tabla N°5, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión Visión y Valores compartidos. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems (12,13,14,15,16,17,19,20) que como se puede observar en negrita en la tabla superan el 60% en la columna 3 correspondiente al nivel De acuerdo. Destacando entre ellos los ítems (16 y 20) con un 78,78%. Ambas

Cabe hacer notar que el ítem 18 “Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela” presenta un 21,21% siendo el ítem con mayor porcentaje de respuestas en la columna 2 correspondiente al nivel en desacuerdo. Asimismo, cabe resaltar el ítem 17 “Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones” que presenta un 18,18% de las respuestas en desacuerdo.

Gráfico N°9 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión Visión y Valores Compartidos.



Tal y como se puede observar en el gráfico N°9 las declaraciones vinculadas a la dimensión Visión y Valores compartidos que obtuvieron mayor grado de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo son los ítem 12,13,14,15,16,20 sin embargo, cabe hacer notar que en todas las respuestas dadas hay un porcentaje de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo, donde el que se presenta

con mayor porcentaje de desacuerdo es el ítem 18 “Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela”

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

A continuación, en la tabla n° 6 se presentan los resultados generales obtenidos en relación a la dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.

Tabla N°6 Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Aprendizaje Colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.

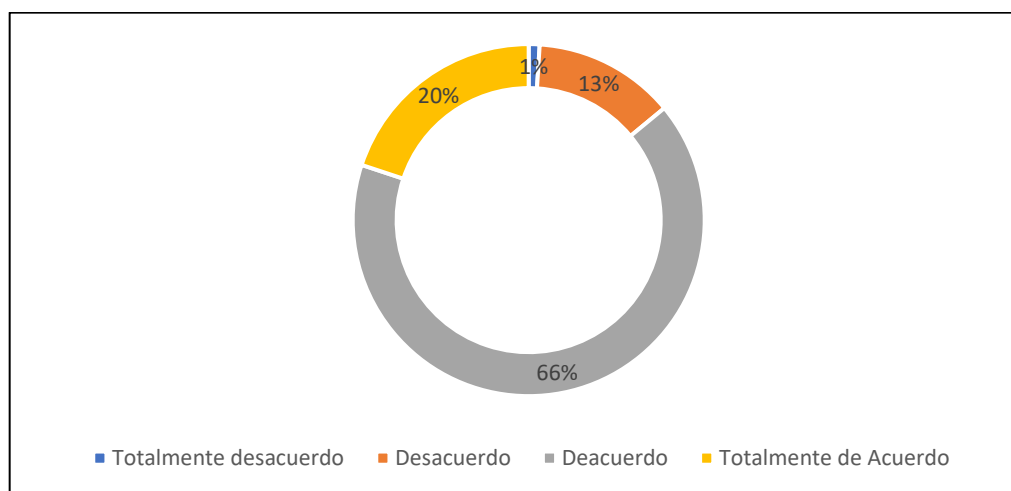
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	1%
Desacuerdo	13%
De acuerdo	66%
Totalmente de Acuerdo	20%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N°6 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo 66% con las declaraciones correspondientes a la dimensión Aprendizaje Colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica, un 20% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 86%. Un 13% está en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión, y un 1% de los encuestados estaría totalmente en desacuerdo.

En el gráfico N°10 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n°10. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 7 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N° 7: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
21. El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias, y	1	3,0%	5	15,15%	20	60,60%	7	21,21%

estrategias que mejoren su desempeño profesional.								
22. Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	2	6,0%	5	15,15%	22	66,66%	4	12,12%
23. El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	0	0%	6	18,18%	19	57,57%	8	24,24%
24. El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	0	0%	2	6,0%	24	72,72%	7	21,21%
25. El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	0	0%	2	6,0%	20	60,60%	11	33,33%
26. El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	0	0%	3	9,0%	24	72,72%	6	18,18%
27. El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que	0	0%	3	9,0%	25	<u>75,75%</u>	5	15,15%

mejoren el aprendizaje.								
28. El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	0	0%	4	12,12%	22	66,66%	7	21,21%
29. El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	1	3,0%	8	<u>24,24%</u>	20	60,60%	4	12,12%

Observaciones:

1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

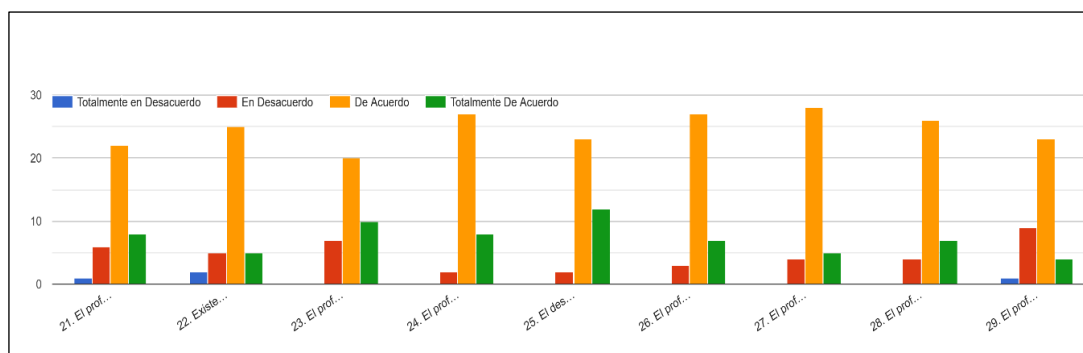
En la tabla N°7, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión Aprendizaje Colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems (21,22,24,25,26,27,28,29) que como se puede observar en negrita en la tabla superan el 60% en la columna 3 correspondiente al nivel De acuerdo. Destacando entre ellos el ítem 27” El

profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje” con un 75,8%.

Cabe hacer notar que el ítem 21 “El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias, y estrategias que mejoren su desempeño profesional tiene un 3% de respuestas de totalmente en desacuerdo sumado a un 15,2% en desacuerdo sumados dan un 18,2% un valor que no deja de ser considerable. Asimismo, el ítem 23” El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado presenta un 18,2% en la columna 2 en desacuerdo, el ítem 28 “El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes” presenta un 12,1% en la columna 2 de desacuerdo.

El ítem 29 referido a “El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” presenta en la columna 1 totalmente en desacuerdo un 3% y en la columna 2 desacuerdo un 24,2% sumando entre ambos porcentajes un 27,2%.

Gráfico N°11 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.



Tal y como se puede observar en el gráfico N°11 las declaraciones vinculadas a la dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica que obtuvieron mayor grado de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo son los ítem (21,22,24,26,27,28) sin embargo, cabe hacer notar que en todas las respuestas dadas hay un porcentaje de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo, donde el que se presenta con mayor porcentaje de desacuerdo es el ítem 29 “El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”.

4.2.4 Análisis Dimensión: Práctica personal compartida

Tabla N° 8 Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Práctica personal Compartida.

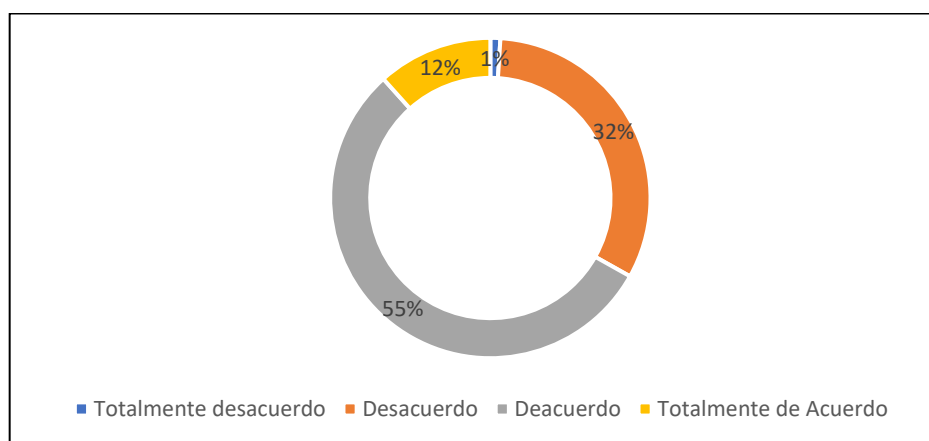
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	1%
Desacuerdo	32%
De acuerdo	55%
Totalmente de Acuerdo	12%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N°8. A nivel general la comunidad presenta un mediano grado de acuerdo 55% con las declaraciones correspondientes a la dimensión práctica compartida, un 12% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 67%. Un 32% está en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión, y un 1% de los encuestados estaría totalmente en desacuerdo.

En el gráfico N°12 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n°12. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Práctica Compartida.



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 9 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N°9: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensión práctica personal compartida								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
30. El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	1	3,0%	12	36,36%	17	51,51%	3	9,0%
31. El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	0	0%	14	42,42%	16	48,48%	3	9,0%
32. El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0	0%	1	3,0%	22	66,66%	10	30,30%
33. El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	2	6,0%	9	27,27%	18	54,54%	4	12,12%
34. Existen oportunidades de ejercer orientación y tutorías con sus colegas.	0	0%	13	39,39%	18	54,54%	2	6,0%
35. Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar	0	0%	12	36,36%	20	60,60%	1	3,0%

prácticas docentes y compartir los resultados.								
36. El profesorado comparte regularmente el trabajo de estudiantes para guiar la mejora general de la escuela.	0	0%	13	39,39%	16	48,48%	4	12,12%

Observaciones:

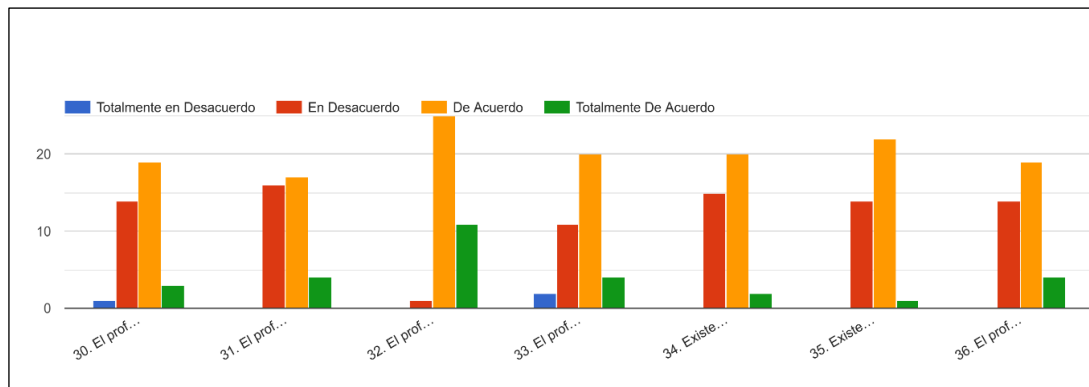
1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

En la tabla N°9, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión práctica compartida. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems 32 “El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes “con un 66,7% y el ítem 35 “. Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados con un 60,6%.

Cabe hacer notar que en esta dimensión fueron varios los ítems que obtienen un valor sobre el 30% en la columna 2 de desacuerdo ítem (30,31,34,35,36) siendo el ítem 31 “El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes” el que presenta el mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo con dicha declaración obteniendo un 42,2%.

Cabe destacar los porcentajes que se presentan en el ítem 36 “El profesorado comparte regularmente el trabajo de estudiantes para guiar la mejora general de la escuela” donde se obtiene un 39,4% para respuestas en desacuerdo y un 48,5% de respuesta de acuerdo.

Gráfico N°13 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión Práctica Compartida.



Tal y como se puede observar en el gráfico N°13 las declaraciones vinculadas a la dimensión práctica compartida que obtuvieron mayor grado de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo son los ítems 32 y 36 sin embargo, cabe hacer notar que en todas las respuestas dadas hay un porcentaje alto de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo en los ítems (30,31,33,34,35,36) donde el que se presenta con mayor porcentaje de desacuerdo es el ítem 31.

4.2.5 Análisis Dimensión: Condiciones de Apoyo: Relaciones

Tabla N° 10: Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Condiciones de Apoyo: Relaciones.

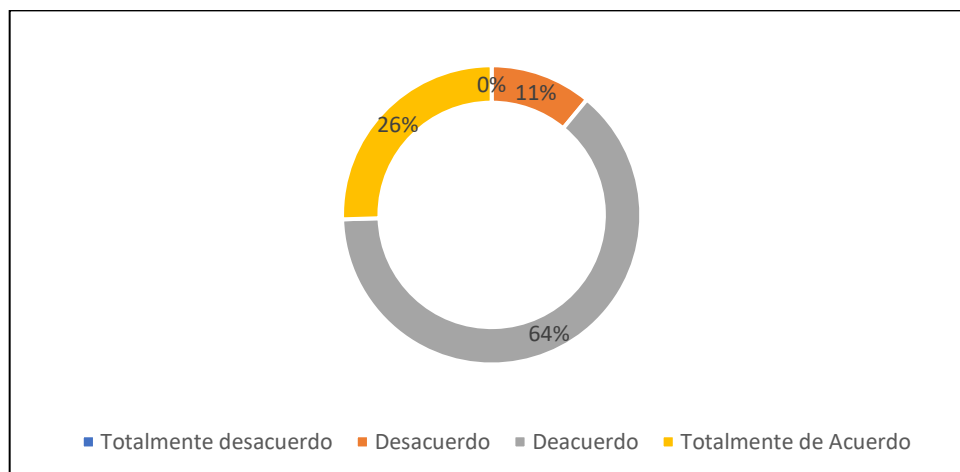
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	0%
Desacuerdo	11%
De acuerdo	64%
Totalmente de Acuerdo	26%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N°10 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo 64% con las declaraciones correspondientes a la dimensión condiciones de apoyo: Relaciones, un 26% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 90%. Un 11% está en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión, y un 0% de los encuestados estaría totalmente en desacuerdo.

En el gráfico N°14 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n°14. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Condiciones de Apoyo: Relaciones



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 11 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N° 11: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general

Dimensión Condiciones de apoyo: Relaciones								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
37. Existen relaciones afectivas entre el profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	0	0%	2	6,0%	17	51,51%	14	42,42%

38. Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	0	0%	3	9,0%	21	63,63%	9	27,27%
39. Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	0	0%	8	24,24%	19	57,57%	6	18,18%
40. El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	0	0%	0	0%	27	<u>81,81%</u>	6	18,18%
41. Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	0	0%	5	15,15%	21	63,63%	7	21,21%

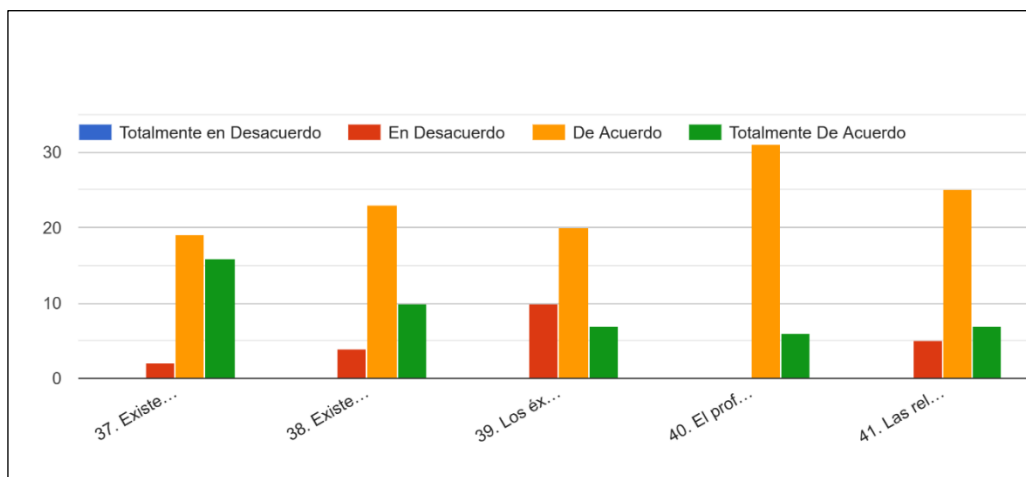
Observaciones:

1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

En la tabla N°11, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión condiciones de Apoyo: Relaciones. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems (38,40,41) que como se puede observar en negrita en la tabla superan el 60% en la columna 3 correspondiente al nivel De acuerdo. Destacando entre ellos el ítem 40” El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela” con un 81,8%.

Cabe hacer notar que el ítem 39 “Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente” presenta el mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo en la columna 2 un 24,2%, asimismo cabe resaltar el ítem 41” Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje el cuál presenta un 15,2% de respuestas en desacuerdo.

Gráfico N°15 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión Condiciones de apoyo: relaciones.



Tal y como se puede observar en el gráfico N°15 las declaraciones vinculadas a la dimensión Condiciones de apoyo. Relaciones que obtuvieron mayor grado de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo son los ítems (38,40,41) sin embargo, cabe hacer notar que en la mayoría de las respuestas dadas hay un porcentaje de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo, donde el que se presenta con mayor porcentaje de desacuerdo es el ítem 39.

4.2.6 Análisis Dimensión: Condiciones de Apoyo: Estructura

Tabla N°12: Porcentaje promedio de respuestas dadas según nivel de acuerdo con las declaraciones pertenecientes a la dimensión Condiciones de Apoyo: Estructura.

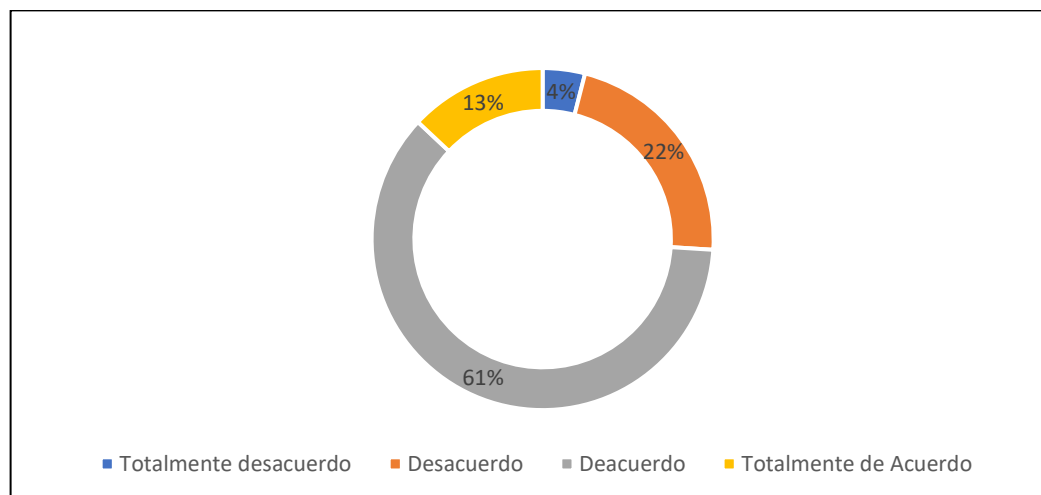
Nivel	Porcentaje promedio de la comunidad
Totalmente desacuerdo	4%
Desacuerdo	22%
De acuerdo	61%
Totalmente de Acuerdo	13%

Observación: Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada grado de acuerdo.

Tal y como detalla la tabla N° 12 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo 61% con las declaraciones correspondientes a la dimensión condiciones de apoyo: Estructura, un 13% de los encuestados está totalmente de acuerdo con las declaraciones sumando entre ambas un 74%. Un 22% está en desacuerdo con las declaraciones asociadas a esta dimensión, y un 4% de los encuestados estaría totalmente en desacuerdo.

En el gráfico N°16 se puede apreciar mejor dicha distribución porcentual respecto del grado de acuerdo de los integrantes de la comunidad con las respectivas declaraciones vinculadas a esta dimensión.

Gráfico n°16. Distribución porcentual según el nivel de respuestas con las declaraciones vinculadas a la dimensión Condiciones de Apoyo: Relaciones



Si bien a nivel general hay un gran porcentaje de respuestas distribuidas entre totalmente de acuerdo y en desacuerdo, es necesario hacer un análisis más detallado del nivel de acuerdo para cada declaración, dado que de esta forma se podrá tener una visión más completa de aquellas prácticas que se dan en la comunidad educativa como aquellas que aún no desde la percepción de sus integrantes. Siendo así en la tabla n° 13 se presenta el detalle de dicho análisis.

Tabla N°13: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensión Condiciones de apoyo: Estructura								
Ítem	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
42. Se proporciona tiempo para realizar el trabajo en equipo.	1	3,0%	2	6,0%	26	78,78%	4	12,12%
43. El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la	1	3,0%	12	36,36%	18	54,54%	2	6,0%

práctica compartida.								
44. Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	3	9,0%	12	<u>36,36%</u>	13	<u>39,39%</u>	5	15,15%
45. El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	4	12,12%	11	<u>33,33%</u>	15	<u>45,45%</u>	3	9,0%
46. El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo a para el aprendizaje continuo del profesorado.	1	3,0%	8	<u>24,24%</u>	19	57,57%	5	15,15%
47. Las instalaciones del centro escolar están amplias, son agradables y acogedoras.	0	0%	10	<u>30,30%</u>	15	<u>45,45%</u>	8	24,24%
48. La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos	1	3,0%	6	18,18%	24	<u>72,72%</u>	2	6,0%
49. Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.	1	3,0%	2	6,0%	26	<u>78,78%</u>	4	12,12%
50. Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la	1	3,0%	2	6,0%	25	<u>75,75%</u>	5	15,15%

comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres, y otros miembros de la comunidad.								
51. La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.	1	3,0%	7	21,21%	20	60,60%	5	15,15%

Observaciones:

1. Se observa en la tabla el porcentaje de respuesta y el número de personas (N) que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, subrayando el mayor porcentaje entre ellos, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que el valor 1= totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente en Desacuerdo.

En la tabla N°13, se presentan los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento vinculados a la dimensión condiciones de apoyo: Estructura. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems (42,48,49,50,51) que como se puede observar en negrita en la tabla superan el 60% en la columna 3 correspondiente al nivel De acuerdo. Destacando entre ellos el ítem 49 “Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado” con un 78,8%.

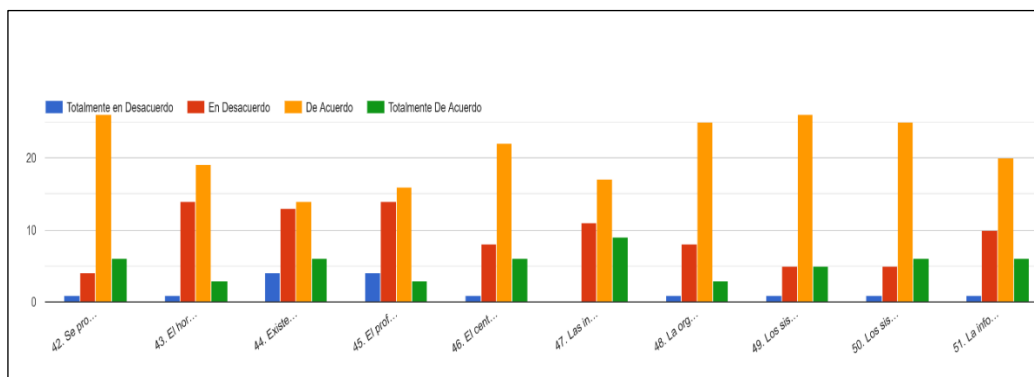
Cabe hacer notar que en esta dimensión fueron varios los ítems que obtienen un valor sobre el 30% en la columna 2 de desacuerdo ítems (43,44,45,47) siendo

los ítems 43 y 44 los que presentan el mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo con dicha declaración obteniendo un 36,4%.

Cabe destacar los porcentajes que se presentan en el ítem 43 “El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida” que obtiene un 36,4% de respuestas en desacuerdo en la columna 2 y un 3% de respuestas de totalmente en desacuerdo en la columna 1, sumando ambos un 39,9%. Caso similar se presenta en el ítem 44 “Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional” que obtiene un 36,4% de respuestas en desacuerdo en la columna 2 y un 9% de respuestas de totalmente en desacuerdo en la columna 1, sumando ambos un 45,4%. Asimismo, el ítem “El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente” obtiene un 33,3% de respuestas en desacuerdo en la columna 2 y un 12,1% de respuestas de totalmente en desacuerdo en la columna 1, sumando entre ambos un 45,4%. Se destacan también en el análisis el ítem 46” El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo a para el aprendizaje continuo del profesorado” que obtiene un 24,2% de respuestas en desacuerdo en la columna 2 y un 3% de respuestas de totalmente en desacuerdo en la columna 1, sumando entre ambos un 27,2% y el ítem 47” Las instalaciones del centro escolar están amplias, son agradables y acogedoras” presenta un 30,3% de respuestas en desacuerdo en la columna 3. Finalmente se destaca el ítem 51 de esta dimensión vinculado a la declaración “La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente” que obtiene un 21,2% de respuestas en desacuerdo en la columna 2

y un 3% de respuestas de totalmente en desacuerdo en la columna 1, sumando entre ambos un 24,2%.

Gráfico N°17 Respuestas dadas en relación a las declaraciones de la dimensión Condiciones de apoyo: Estructura.



Tal y como se puede observar en el gráfico N°17 las declaraciones vinculadas a la dimensión Visión y Valores compartidos que obtuvieron mayor grado de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo son los ítems (42,46,48,49,50) sin embargo, cabe hacer notar que en todas las respuestas dadas hay un porcentaje de respuestas asociadas al nivel de en desacuerdo, donde los que se presentan con mayor porcentaje de desacuerdo son los ítems (43,44,45,47) siendo los de mayor porcentaje los ítem 43 y 44.

4.2.7 Análisis general de las Dimensiones de una CPA

Tabla n° 14: Porcentaje de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor. Según la comunidad en general.

Dimensiones	Niveles			
	Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Dimensión 1	3%	14%	64%	19%
Dimensión 2	0%	12%	66%	22%
Dimensión 3	1%	13%	66%	20%
Dimensión 4	1%	32%	55%	12%
Dimensión 5	0%	11%	64%	26%
Dimensión 6	4%	22%	61%	13%

Observaciones:

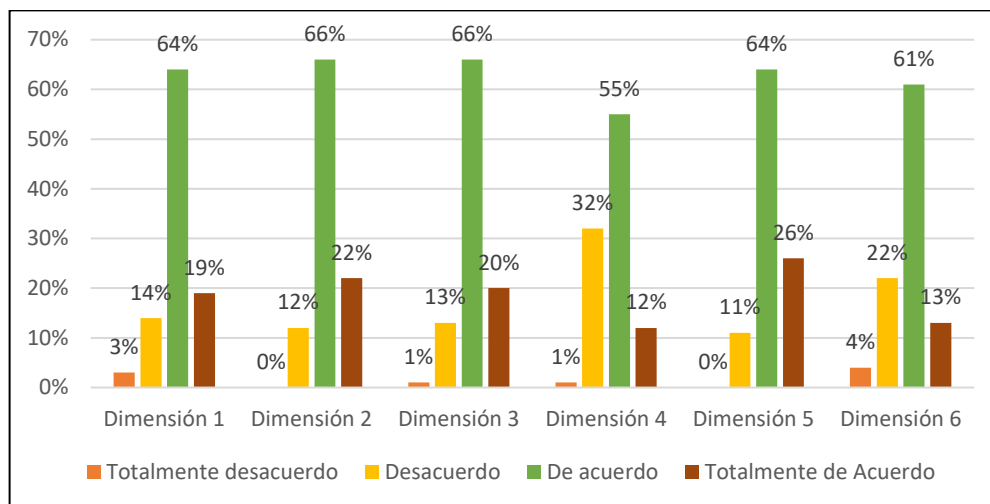
1. Se debe considerar que en la columna porcentaje promedio hace referencia al porcentaje promedio de todas las respuestas dadas para cada nivel de acuerdo.
2. Se destacan en negrita aquellos valores que superan el 60 % en la columna 3 = de acuerdo, y en rojo aquel valor que obtiene el mayor % en la columna 2= desacuerdo, subrayando el mayor % entre dichos valores.
3. Cabe considerar que dimensión 1=liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo, dimensión2=Visión y Valores compartidos, dimensión3= Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica, Dimensión 4= práctica compartida, Dimensión 5=Condiciones de apoyo: Relaciones, Dimensión 6=Condiciones de apoyo: Estructura.

Tal y como detalla la tabla N° 14 a nivel general la comunidad presenta un alto grado de acuerdo con las dimensiones referidas a Visión y Valores compartidos y Aprendizaje colectivo del profesorado y su aplicación en la práctica respectivamente con más de un 80 % de respuestas distribuidas entre de acuerdo y totalmente de acuerdo. Asimismo, se puede observar que la dimensión correspondiente a Práctica compartida obtiene un 55% de respuesta en el nivel de acuerdo, siendo la dimensión con menor porcentaje de respuestas de este nivel.

Entre las dimensiones con más porcentaje de respuestas en desacuerdo, se encuentra la dimensión práctica compartida con un 32% de respuestas en este nivel, recordemos que esta dimensión está vinculada a aquellas instancias donde el profesorado revisa y hace observaciones basadas en las evidencias de las prácticas docentes en el aula.

Otra de las dimensiones que más porcentaje de respuestas en desacuerdo se encuentra la dimensión condiciones de estructura con un 22% de respuestas en este nivel, esta dimensión está vinculada a la variedad de condiciones de la escuela como tamaño, sistema de comunicación, tiempos y espacios para reunirse y revisar las prácticas docentes.

Gráfico n° 18 Distribución porcentual del nivel de acuerdo respecto de las diferentes dimensiones de las CPA.



Observación: Cabe considerar que dimensión 1=liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo, dimensión2=Visión y Valores compartidos, dimensión3= Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica, Dimensión 4= práctica compartida, Dimensión 5=Condiciones de apoyo: Relaciones, Dimensión 6=Condiciones de apoyo: Estructura.

Tal y como se puede observar en el gráfico N° 18 todas las dimensiones presentan un alto grado de acuerdo por parte de la comunidad educativa, se destacan entre ellas la dimensión Visión y Valores compartidos y la dimensión Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica las cuales obtienen un porcentaje del 66%, sin embargo, cabe hacer notar que la dimensión que obtiene menor porcentaje de respuestas vinculadas al nivel de acuerdo es la dimensión práctica compartida.

Asimismo, se puede observar que a nivel general las dimensiones con mayor porcentaje de respuestas vinculadas al nivel desacuerdo son las dimensiones prácticas compartida con un 32% y la dimensión Condiciones de apoyo: Estructura con un 22%.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Considerando el análisis de los resultados presentados es posible realizar una discusión de los mismos considerando los objetivos planteados en esta investigación.

5.1 Discusión de los Resultados

Recordemos que el primero de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Liderazgo Compartido y Liderazgo de apoyo de una CPA, referida a aquellas instancias formales del centro educativo donde docentes y otros profesionales comparten el poder y la autoridad para tomar decisiones. A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad educativa, se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 70% distribuido en de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Al realizar un análisis más detallado de la percepción de los integrantes de la comunidad respecto a algunas prácticas asociadas a esta dimensión se destaca el alto nivel de acuerdo sobre el uso por parte del profesorado de múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual denota que hay un liderazgo que promueve el uso de datos como información para la toma de decisiones, como lo plantea Elingsen (2007) estos resultados dan cuenta que los directivos son capaces de ejercer un liderazgo informado en datos para fomentar una cultura de investigación-acción, y así generar un ambiente de rendición de cuentas interno virtuoso que facilite el despliegue de las capacidades de investigación, análisis y aplicación. La evidencia ha demostrado que la toma de decisiones informada en datos mejora tanto los resultados de aprendizaje de los estudiantes como de la

organización, además, reporta efectos positivos en el desarrollo profesional docente.

Sin embargo, a pesar de que la comunidad percibe un liderazgo informado en datos, quedan en evidencia por una parte las disminuidas posibilidades que tienen los integrantes de la comunidad de tener acceso a información clave (con más de un 30% de respuestas distribuido entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) y por otro la posibilidad de compartir el poder y la autoridad democráticamente (con más de un 20% de respuestas distribuido entre totalmente en desacuerdo y desacuerdo), esto se contrapone a lo planteado por Ahn (2017) quien sostiene que si el propósito es que la escuela crezca como organización que aprende el liderazgo escolar ha de estar distribuido entre la organización, por ende no se trata de algo individual que deba asumir el director o un grupo específico del centro, sino de acuerdo con Murillo (2006) por todos los miembros de la escuela.

Mantener prácticas donde la dirección no distribuya democráticamente la autoridad y responsabilidad entre los miembros de la comunidad, según Ahn (2017) tiene el potencial de impedir el correcto funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje.

El Segundo de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Visión y valores compartidos de una CPA, vinculada a aquellas instancias en las que la comunidad en su conjunto se centra en el aprendizaje de los estudiantes reforzado por el aprendizaje continuo de los profesionales. A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad de educativa para esta dimensión se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 70% distribuido entre de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Al realizar un análisis más detallado de la percepción de los integrantes de la comunidad respecto a algunas prácticas asociadas a esta dimensión se

destaca el alto nivel de acuerdo del profesorado en relación a la existencia de procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado, este resultado es relevante dado que como lo plantea Senge (1995) una visión es la elaboración de un sentido de comprensión grupal por lo que no puede recaer en la intensión de un individuo de la organización, dado que tendrá sentido únicamente si es compartido por todos.

Sin embargo, a pesar de la existencia de procesos colaborativos para desarrollar una visión compartida, no hay una visión explícita de la calidad de enseñanza y el aprendizaje que se espera lograr, esto por cuanto existe un porcentaje de 18,2% de respuestas en desacuerdo en relación con que los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones, junto con ello existe un 21,2% de respuesta en desacuerdo en que las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela, esto no coincide con lo planteado por Hofer&Pintrich (1997) que plantean que para consensuar una visión sobre el aprendizaje es necesario considerar las creencias personales que cada profesional tiene al respecto, considerando que estas son complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a través de las interacciones, y que de acuerdo con Fullan & Stiegelbauer (1997) afectan fuertemente sus prácticas pedagógicas, llegando incluso a determinar la manera en la que se enseña a los estudiantes.

Asimismo, a través de la revisión de las prácticas pedagógicas es posible develar creencias y construir un marco referencial compartido respecto de lo que se entiende por aprendizaje de todos los estudiantes, existe el piso para hacerlo dado que se percibe por parte de la comunidad la existencia de procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.

El tercero de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica de una CPA, vinculada a aquellas instancias de aprendizaje y desarrollo de profesional-docente a través de la colaboración entre profesionales y en base a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes. A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad de educativa para esta dimensión se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 80% distribuido entre de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Esta dimensión destaca, por el alto nivel de acuerdo, sobre las buenas relaciones que existen al interior de los equipos para el trabajo compartido y la disponibilidad de aprender con otros y de otros, elemento que de acuerdo a Hord (2010) es central en una CPA para la construcción de climas de confianza y respeto entre pares. Sin embargo, a pesar de lo anterior, se evidencia la falta del análisis en conjunto de los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, existiendo una falta de profundidad de dichos espacios, pues el trabajo con evidencias de resultados de aprendizaje u otras fuentes de información no está del todo presente, esto no coincide con lo planteado por Hipp & Huffman (2010) quienes sostienen que el aprendizaje y reflexiones desarrollados en una CPA tienen un objetivo claro, la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos concretos que se suscitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El cuarto de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Práctica Compartida de una CPA, vinculada a aquellas instancias formales del centro educativo, donde docentes y otros profesionales comparten prácticas pedagógicas a través de la retroalimentación entre pares, así como el trabajo pedagógico conjunto.

A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad de educativa para esta dimensión se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 60% distribuido en de acuerdo y totalmente de acuerdo). Sin embargo, cabe hacer notar un alto porcentaje de respuestas distribuido en totalmente en desacuerdo y desacuerdo que alcanza un 33%.

Esta dimensión destaca, por el alto nivel de acuerdo, con la práctica donde el profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y que tal como plantea Vaillant (2017) estas instancias resultan fundamentales para el desarrollo profesional docente y las culturas de colaboración, sin embargo, a pesar de los anterior el profesorado percibe con claridad las pocas oportunidades de desarrollo de espacios que permitan observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula, ya sea proporcionando feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes, o a través de oportunidades para ejercer orientación y tutorías con sus colegas con más de un 30 % de respuestas distribuido entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, de acuerdo a estos resultados y tal como lo plantea Hord et al.,(2010) si bien se espera que dichos espacios sean voluntarios e inspirados en la búsqueda de soluciones conjuntas de mejoras en las prácticas docentes en una mixtura de aprendizaje informal autónomo que motive la acción, estos espacios según Gairín & Rodríguez (2020) deben estar resguardado desde la dirección de los centros educativo.

Este nivel de desarrollo de la Práctica personal compartida, a través de espacios mayoritariamente de “pasillo” convertida en presentación de relatos o experiencias sin reflexión, vestigio de una cultura de aislamiento tal y como lo plantea Hargreaves & Fullan (2018) aleja a los maestros de una retroalimentación valiosa que les ayude a hacer juicios más sabios y efectivos, donde el proceso de colaboración y aprendizaje se amplía más allá de la experiencia de compartir el relato de la práctica o estrategia utilizada, pues de acuerdo con Espejo et

al.,(2021 implica una invitación a otro par a observar su clase y a reflexionar en torno a elementos observados, buscando posibilidades de mejora.

El Quinto de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Condiciones de apoyo- Relaciones de una CPA, dimensión vinculada a aquellos factores relacionales con la apertura, veracidad, actitudes de respeto y confianza entre los miembros de la comunidad educativa.

A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad de educativa para esta dimensión se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 80% distribuido en de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Esta dimensión destaca, por el alto nivel de acuerdo entre los integrantes de la comunidad respecto a que en el establecimiento existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos como lo plantean Liberman& Miller (2011) este tipo de relaciones fomenta la escucha mutua entre los miembros de una comunidad, base necesaria para la colaboración y el diálogo pedagógico.

Sin embargo, el profesorado percibe que hay poco reconocimiento de los éxitos logrados en el centro. Recordar que una CPA no nace por generación espontánea, sino que requiere de condiciones de relaciones donde haya estímulos de índole profesional, y tal como lo plantea Vaillant (2015) necesita de un liderazgo pedagógico y de la facultad de los equipos directivos de entusiasmar y motivar a los docentes.

El sexto de los objetivos de esta investigación tenía como propósito determinar la percepción de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la dimensión; Condiciones de apoyo-Estructura de una CPA, vinculada a aquellos

factores estructurales como el tiempo, lugar de encuentro para el trabajo comunitario, los recursos y políticas de apoyo a la colaboración.

A partir del análisis de las respuestas dadas por la comunidad de educativa para esta dimensión, se destaca primeramente la percepción positiva de la comunidad respecto a la dimensión en su totalidad (con más de un 70% distribuido en de acuerdo y totalmente de acuerdo). Sin embargo, cabe hacer notar el porcentaje de respuestas distribuido en totalmente en desacuerdo y desacuerdo que alcanza un 26%.

En esta dimensión el profesorado percibe con claridad la falta de un horario escolar que haga posible y promueva el aprendizaje colectivo con más de un 30% distribuido en totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Se establece que para la implementación de una CPA resulta fundamental el tiempo y la periodicidad para desarrollarse. Asimismo, para favorecer una cultura de colaboración en una CPA es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar y medios para que los docentes colaboren entre sí, la colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada como lo plantea Anderson (2010) son los directivos quienes crean las estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, crean tiempos, y espacios.

Asimismo, el profesorado percibe la falta del centro de contar con expertos externos que proporcionen asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado con un 27 % distribuido entre totalmente en desacuerdo y desacuerdo. Uno de los factores microsociales relevantes para el desarrollo de una CPA como lo plantea Stoll et al., (2006) es el apoyo que recibe el establecimiento desde agentes externos, como redes con otros establecimientos espacios óptimos para la generación de conocimiento, donde el profesorado puede promover el pensamiento innovador a partir del apoyo de otros profesionales.

5.2. Conclusiones

A partir de la discusión de los resultados que hemos presentado, podemos derivar de ello algunas conclusiones que resultan fundamentales para esta investigación. Las conclusiones están relacionadas con la pregunta de investigación que nos hemos formulado. Esta es:

¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los integrantes de la comunidad educativa respecto de las diferentes dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje para la mejora de la gestión educativa a través del trabajo colaborativo?

Respecto a la pregunta podemos decir que los hallazgos presentados dan cuenta de un desarrollo inicial de prácticas vinculadas a la dimensión de Liderazgo compartido y de Apoyo, esto por cuanto falta aún implementar prácticas donde la dirección distribuya responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras por parte del profesorado, donde se promueva y apoye el liderazgo entre el profesorado dado que el liderazgo compartido y de apoyo desempeña un papel relevante en el desarrollo de una cultura escolar que promueve el aprendizaje continuo de las CPA. Si el propósito es que la escuela mejore su gestión educativa, el liderazgo escolar ha de estar distribuido entre la organización, lo que permitirá que todos aprendan.

Respecto a la dimensión Visión y valores compartidos los indicadores referidos a las instancias donde las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela dan cuenta de una práctica no instalada, esto puede deberse a la falta de espacios donde se logre consensuar una visión sobre el aprendizaje considerando las creencias personales que cada profesional tiene al respecto, según Hofer&Pintrich (1997) estas creencias son complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a través de las interacciones, por lo que no contar con espacios para consensuar dichas creencias en torno a una visión común del aprendizaje puede tener fuertes impactos en la práctica pedagógica.

En relación a la dimensión aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica se evidencia a través de los indicadores el disminuido análisis en conjunto de los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, demostrando una falta de profundidad de dichos espacios, pues el trabajo con evidencias de resultados de aprendizaje u otras fuentes de información no está del todo presente, estos resultados no coinciden con lo planteado por Schön (1983) quien plantea que es a partir del análisis y la reflexión en y sobre la experiencia, que los docentes construyen y deconstruyen aprendizajes y conocimientos que pueden aumentar la efectividad de su práctica pedagógica, considerando lo anterior estos hallazgos dan cuenta de un desarrollo parcial de prácticas de aprendizaje y trabajo colaborativo docente que requieren mayor reflexión y análisis.

En relación a la dimensión práctica compartida los indicadores en relación a las instancias para compartir los espacios de aula entre pares denotan que no son una práctica instalada en la comunidad educativa, lo que plantea un gran desafío dado que estas instancias incrementan la capacidad individual y colectiva del profesorado, asimismo estos resultados se ven mermados aún más considerando que no hay muchos espacios en el establecimiento que permitan consensuar una visión en común sobre el aprendizaje donde de acuerdo con Fullan & Stiegelbauer (1997) las creencias que cada docente pueda tener afectan fuertemente sus prácticas pedagógicas, llegando incluso a determinar la manera en la que se enseña a los estudiantes. Ante ello resulta fundamental generar espacios que permitan desprivatizar la práctica docente, es necesario que estos espacios tal como propone Anderson (2010) no emerjan espontáneamente, sino que sean promovidos por los equipos directivos.

En relación a la dimensión condiciones de apoyo vinculadas a las relaciones destaca, por el alto nivel de acuerdo entre los integrantes de la comunidad respecto a que en el establecimiento existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos, esto podría indicar que en base a esa cultura de confianza existen relaciones de colaboración en la comunidad educativa, y que esta es sostenida a través de prácticas directivas que la potencian, y que de acuerdo con Hopkins y Spillane (2013) estas prácticas resultan ser la infraestructura y apoyos organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales, sin embargo los resultados presentados en relación a las condiciones de apoyo vinculadas a la estructura denotan que falta implementar prácticas por parte del equipo directivo del establecimiento que permitan que factores como el tiempo, horario, espacios y apoyo externo sean un apoyo para promover el aprendizaje colectivo en la práctica compartida.

Según lo planteado en la Ley 20.903 (2016) esta supone una serie de condiciones que podrían, eventualmente, colaborar en la organización de recursos y sentidos para llevar a cabo el trabajo colaborativo en la comunidad educativa para promover el desarrollo profesional de los docentes, pero no basta con organizar reuniones y espacios, si es que no existe un liderazgo compartido, una visión compartida, y las condiciones de apoyo necesarias que permitan compartir la práctica nutriendo el aprendizaje docente, desafío que va más allá de las motivaciones individuales de las y los docentes por aprender.

5.3 Proyecciones

Una vez finalizada esta investigación, nacen algunas proyecciones como:

Realizar el mismo estudio, pero agregando un objetivo que permita contrastar la percepción de las dimensiones propias de una CPA entre directivos y docentes, integrando en el mismo estudio entrevistas para profundizar en las respuestas dadas por ambos grupos.

Entregar los resultados del análisis del cuestionario a los directivos de la comunidad educativa participe del estudio, para que la socialicen con sus docentes, pudiendo reflexionar en torno al análisis de los datos, de manera que sea una oportunidad para generar planes de mejora pertinentes a su contexto educativo.

Publicar la investigación en revista de educación superior para que estimule a otros docentes a investigar, por el solo hecho de que siempre será un aporte a la educación y la mejora de la calidad de esta.

5.4 Limitaciones

Algunos desafíos se encontraron en la elaboración de esta tesis, quizás la más humana es el tiempo que ocupa, ya que se entrecruzan la vida laboral y la familiar.

En cuanto a la aplicación del instrumento de investigación, el uso de la tecnología, dado que por rapidez y comodidad de quienes respondieron dicho instrumento, se envió por correo electrónico. Esto trajo algunas confusiones y retrasos ya que al ser anónimos no había certeza de quienes respondían o no, lo que llevó a tener que reenviar varias veces la información, estar monitoreando o realizar seguimiento personal para cerciorarse de la participación.

Finalmente, para ser una tesis de grado los tiempos son muy acotados y la sensación al finalizarla es que algo pudo quedar pendiente para darle más cuerpo a la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, L. (2001). Teoría y cambio en las organizaciones: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aparicio-Molina, Carolina, & Sepúlveda-López, Felipe. (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://dx.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. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47–69). Ediciones Novedades Educativas.
- Anderson, S. Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, Vol.9, n.2, 2010, pp.34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Blejmar, Bernardo (2015). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Ediciones novedades educativas.

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

Bolam, R, McMahon, A, Stoll, L, Thomas, S, & Wallace, M, with Greenwood, A, Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, DfES Research Report RR637, University of Bristol Ver en <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.

Bolívar, A. (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. doi: 10.13140/RG.2.1.1044.7849.

Bolívar, M. R. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* (Tesis de Doctorado, Universidad de Granada). Repositorio Institucional (Digibug) de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47151> [[Links](#)]

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

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. Recuperado del Sitio Web Docentemás: <https://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo/>

Cornejo, A. y Fuentealba, J. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Santiago, Chile: Eds. Universidad Católica Silva Henríquez.

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 Recuperado el 12 de enero de 2018 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002 [[Links](#)]

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>

DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Recuperado el 20 de abril de 2017 desde 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> [[Links](#)]

Donoso Miranda, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Revista Chilena de Pedagogía, 1(2), 107-131. doi:10.5354/2452-5855.2020.58078

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> [[Links](#)]
- Ellingsen, 2007; Ikemoto & Marsh, 2007; Lachat & Smith, 2005; Murnane & Sharkey, 2004; Wayman & Stringfield, 2006; Young, 2006 como se citó en Copland, Knapp, & Swinnerton, 2010.
- Elige Educar (s.f). Trabajo colaborativo entre docentes. Recuperado del Sitio Web Ideas Docentes, Elige Educar: http://www.ideasdocentes.cl/wp-content/files_mf/1513564317id_tarjetas.pdf
- Elmore, R.E. (2010). [Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.](#)
- Espejo, Roberto, Romo, Verónica, & Hervias, María Luisa. (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. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59553>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005> [[Links](#)]
- Grossman, P.; Wineburg, S.; Woolworth, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1997). El cambio educativo: guía de planeación para maestros. México DF, México: Trillas.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. [[Links](#)]
- Hattie, J (2015). Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa. Londres: Pearson.

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll, & K. S. Louis (Eds), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (pp. 181-195). Berkshire, UK: Open University Press.
- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. British Educational Research Journal, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata. [[Links](#)]
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hipp, K., & Huffman, J. (2010). Demystifying Professional Learning Communities. Rowman y 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, 88-140.
- Hopkins, M., Spillane, J.P; Jakopovic, P. and Heaton, R. (2013). Infrastructure Redesign and Instructional Reform in Mathematics: Formal Structure and Teacher Leadership. The Elementary School Journal, Vol. 114, No. 2, pp. 200-224. The University of Chicago.
- Hord, S. M. (1997 a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S, M. (2003). Forward: ¿why communities of continuous learners? In J.B. Huffman& K.F. Hipp (Eds.), Reculturing Schools as profesional learning communities (pp.vii-xi). Lan-ham: Scarecrow Education.

- Hord, S., & Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston & R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin Press.
- Hord, S. M. & Sommers, W.A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Hord, S., Roussin, J., & Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum* (Talca), 26(2), 143-163
- 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.
- Lavié, J.M. (2012). Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado: cinco reflexiones. *Organización y Gestión educativa*, 20 (3).
- Little, J. W. The perspective of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional Relations. *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2011). Learning Communities. The starting point for professional learning in schools and classrooms. *JSD*, 32(4), 16-20.
- Leithwood, Kenneth. 2009. *Cómo Liderar Nuestras Escuelas: Aportes Desde La Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Louis, K. S. & Kruse, S. (1995a). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Sage Publications Ltd.
- Mineduc (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado del Sitio web Docentemás, <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mineduc (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

- Mineduc (s.f). Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar, <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-A-vanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- Mineduc (2016b). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca Nacional de Chile.
- Mineduc (2024). Ley 21625. Establece Sistema único de Evaluación Docente.
- Ministerio de Educación (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Mujis, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas. Resumen de resultados. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2)
- Murillo, 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 (48), 11-24.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, 2(1), 105 - 128.
- National Association of Elementary School Principals (NAESP) (2008). Leading Learning Communities: *Standards for What Principals Should Know and be able to do*. Washington: Collaborative Communications Group.
- OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OCDE
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying Professional Learning Communities : School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.

- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao Ediciones.
- Qiao, X., Yu, S., and 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*. doi:10.1177/1741143217707523
- Questa–Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13–34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores* (7), 45-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Schleicher, A. (2018a). Valuing our teachers and raising their status: How communities can help. Paris, France: OECD.
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp 221-258
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y 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>
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). Professional Learning communities: elaborating new approach-es. En Stoll, L. y Louis, K S. (eds). *Professional Learning Communities: divergence, Depth and dilemmas* (pp.1-13). Maidenhead: Open University Press.

- Svanbjörnsdóttir, B., Macdonald, A., and Frímannsson, G. (2016b). Teamwork in establishing a professional learning community in a new Icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90-109.
- Troncoso, K., Hawes, G. (2006). “A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes”. *Perspectiva Educacional*, Vol.48,2006, pp.59-73
- Vaillant, D. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Documento ED/EFA/MRT/2015/PI/9. Paris: UNESCO, 2015. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/ima_ges/0023/002324/232403s.pdf
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, José, Gonzalo Muñoz, and Javiera Marfán. 2012. “¿Colegas y Jefes?: La Visión de Los Docentes Sobre El Liderazgo Directivo En Chile.” In *¿Qué Sabemos Sobre Los directores de Escuela En Chile?*, edited by José Weinstein and Gonzalo Muñoz, 255–82. Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- Wells, C., and Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160.

ANEXOS

Anexo 1

ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DEL CUESTIONARIO “EVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE”

Mi nombre es Rosel Bolívar Ruano estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por el Doctor Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada, centrada en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Actualmente me encuentro adaptando el cuestionario “Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje-Revisado” (*Professional Learning Communities Assessment – Revised*), uno de los más relevantes y reconocidos sobre el tema. Con el permiso de los autores y realizadas las oportunas traducciones que sugiere la literatura científica, le solicitamos que lean el cuestionario que le adjunto y nos indiquen la corrección y adecuación de la versión castellana para el profesorado. Con esta consulta jueces expertos queremos cerciorarnos que el significado de cada ítem y respuesta se entienden y son correctas. Es por esto que le solicito que anoten en el apartado comentarios cualquier sugerencia sobre la comprensión de los respectivos ítems.

Un cordial saludo y gracias anticipadas de mi director y mías propias.

EVALUCION DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE –REVISADO ¹

University of Louisiana at Lafayette

Ciudad/Provincia			
Tipo Centro:	I.E.S.	☐	Otro:
Contesta en calidad de:	Inspector/a	☐	Profesor/a ☐
	Equipo directivo: Director/a	☐	Jefe/a de estudios ☐ Secretario/a ☐
Años de experiencia en el cargo			

Instrucciones:

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca de su director, el profesorado y las familias, de acuerdo con las dimensiones principales de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y los atributos relacionados. Este cuestionario contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que se dan en algunos centros educativos. Lea cada declaración o ítem y seleccione el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicho ítem.

Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación. A nivel optativo se pueden formular comentarios después de cada dimensión.

Términos clave:

- Director
- Profesorado
- Los padres y la comunidad

Escala:

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= De acuerdo
- 4=Totalmente de acuerdo

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y DE APOYO		1	2	3	4
1.	El personal docente se involucra constantemente en la discusión y toma de decisiones de la mayoría de los asuntos escolares.				
2.	El director considera los consejos del personal docente en la toma de decisiones				
3.	El personal docente tiene acceso a información clave				
4.	El director es proactivo y se dirige a las áreas donde se requiere apoyo.				
5.	Se provee de oportunidades al profesorado para poner en marcha el cambio				
6.	El director distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras				
7.	El director participa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente				
8.	El liderazgo es promovido y apoyado entre el personal docente				
9.	La toma de decisiones se realiza mediante reuniones y la comunicación entre docentes de distintos ámbitos de estudio y cursos.				
10.	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.				
11.	El personal docente usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje				

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		1	2	3	4
12.	Existe un proceso colaborativo para desarrollar el sentido de valores compartidos entre el personal				
13.	Los valores compartidos apoyan normas de comportamiento que guían las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje				
14.	El personal docente comparte visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante				
15.	Las decisiones se toman en consonancia con los valores y la visión de la escuela.				
16.	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre el personal				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos escolares son acordes a la visión escolar.				
19.	La comunidad educativa se involucra activamente en la creación de grandes expectativas que ayuden a mejorar el rendimiento estudiantil.				
20.	La información se utiliza para priorizar acciones que sirvan para alcanzar una visión compartida.				

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO Y SU APLICACIÓN		1	2	3	4
21.	El personal docente trabaja conjuntamente para buscar conocimientos, competencias y estrategias y aplicar los nuevos aprendizajes a su trabajo.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan el compromiso para la mejora de la escuela				
23.	El personal docente trabaja y planifica conjuntamente en la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de los alumnos				
24.	Existen diferentes oportunidades y estructuras enfocadas al aprendizaje colectivo a través del diálogo abierto.				
25.	El personal docente crea diálogos respetuosos con distintas ideas que dan pie a continuadas consultas				
26.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y aprendizaje.				
27.	Los miembros del profesorado aprenden y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas				
28.	El personal docente está comprometido en aplicar programas que mejoren el aprendizaje				

29.	El personal docente analiza colaborativamente las distintas fuentes de información que sirven para evaluar la efectividad de las prácticas docentes				
30.	El personal docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje				

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA		1	2	3	4
31.	El personal docente tiene la oportunidad de observar y apoyar a sus compañeros				
32.	El personal docente produce feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				
33.	El personal docente comparte informalmente ideas y sugerencias que puedan mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	El personal docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir prácticas docentes.				
35.	Existen oportunidades de orientación y tutoría				
36.	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	El personal docente comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela				

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES		1	2	3	4
38.	Las relaciones afectivas existen entre los docentes y los estudiantes se han construido basadas en la confianza y el respeto.				
39.	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos				
40.	Los grandes logros se reconocen y celebran con regularidad en nuestro centro.				
41.	El personal docente y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y unificado para integrar el cambio en la cultura de la escuela.				

A:

42.	Las relaciones entre el personal docente proporcionan un análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
-----	--	--	--	--	--

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA		1	2	3	4
43.	Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.				
44.	El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				
46.	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.				

47.	Las instalaciones del centro escolar están amplias, son agradables y acogedoras.				
48	La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos				
49.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres, y otros miembros de la comunidad.				
51.	La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.				

Anexo 2

SOLICITUD PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Colegio Abel Guerrero

Estimado Sr. Pablo Díaz Botarro

Director del colegio Abel Guerrero.

Tenga usted un cordial saludo. Por medio de la presente solicito a usted, autorizar la aplicación de un cuestionario como instrumento del trabajo de investigación, cuyo objetivo es **“Analizar la gestión del aprendizaje colaborativo desde la percepción de directivos y docentes en dos establecimientos de la región de Valparaíso”**, a cargo de la investigadora Valeska Makarena Busquet Donoso, Profesora de Biología y ciencias naturales candidata a Magister en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Educativas.

El propósito de este estudio es conocer la percepción de directivos y docentes sobre el aprendizaje del trabajo colaborativo llevado a cabo en la comunidad educativa en relación a cinco dimensiones en dos establecimientos del valle de Aconcagua, uno de financiamiento con subvención del estado y otro de sostenedor municipal.

Esta investigación consiste en recopilar información relevante para ambas instituciones, ya que al conocer las dimensiones del trabajo colaborativo más o menos desarrolladas pueden ser mucho más eficaces en el proceso educativo en un futuro. Para esto se aplicará el cuestionario que fue validado con un 0,963% de confiabilidad del alfa de Cronbach.

Usted como docente a cargo de la institución se beneficiará de forma directa, ya que a partir del producto de este proceso podrá obtener una base de datos que le permitan levantar un plan de mejora en aquella dimensión vinculadas al trabajo colaborativo que se encuentre más deficitaria desde la mirada del equipo directivo y docentes.

pudiendo organizar y planificar futuros procesos en las áreas más débiles.

Sin otro particular agradecemos su colaboración



Valeska Busquet Donoso
2023

Quillota, octubre de

Quillota, 23 de Octubre de 2023.

SOLICITUD PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Colegio Abel Guerrero
Estimado Sr Pablo Díaz Botarro
Director del colegio Abel Guerrero.

Tenga usted un cordial saludo. Por medio de la presente solicito a usted, autorizar la aplicación de un cuestionario como instrumento del trabajo de investigación, cuyo objetivo es **"Analizar la gestión del aprendizaje colaborativo desde la percepción de directivos y docentes en dos establecimientos de la región de Valparaíso"**, a cargo de la investigadora Valeska Makarena Busquet Donoso, Profesora de Biología y ciencias naturales candidata a Magister en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Educativas.

El propósito de este estudio es conocer la percepción de directivos y docentes sobre el aprendizaje del trabajo colaborativo llevado a cabo en la comunidad educativa en relación a cinco dimensiones en dos establecimientos del valle de Aconcagua, uno de financiamiento con subvención del estado y otro de sostenedor municipal.

Esta investigación consiste en recopilar información relevante para ambas instituciones, ya que al conocer las dimensiones del trabajo colaborativo más o menos desarrolladas pueden ser mucho más eficaces en el proceso educativo en un futuro. Para esto se aplicará el cuestionario que fue validado con un 0,963% de confiabilidad del alfa de Cronbach.

Usted como docente a cargo de la Institución se beneficiará de forma directa, ya que a partir del producto de este proceso podrá obtener una base de datos que le permitan levantar un plan de mejora en aquella dimensión vinculadas al trabajo colaborativo que se encuentre más deficitaria desde la mirada del equipo directivo y docentes.

puediendo organizar y planificar futuros procesos en las áreas más débiles.

Sin otro particular agradecemos su colaboración


Valeska Busquet Donoso


Pablo Díaz Botarro
Director

Anexo 3

Sección 1 de 9

Cuestionario

B *I* U  

Estimadas y estimados docentes y directivos

El presente cuestionario forma parte de una tesis cuyo objetivo es: **Analizar la gestión del aprendizaje colaborativo desde la percepción de directivos y docentes en dos establecimientos de la región de Valparaíso.**

Por tal motivo y como parte esencial del proceso, la percepción de cada una y uno de ustedes es muy valiosa. De acuerdo a lo anterior, agradezco su colaboración, expresada en su respuesta a este instrumento.

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca del grado en que su establecimiento (director, docentes, asistentes, educadoras diferenciales), de acuerdo con las dimensiones y atributos principales, puede ser considerado como una comunidad de aprendizaje (CPA). Contiene una serie de declaraciones que pueden darse en los centros educativos. Lea cada declaración y señale el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicha declaración. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación.

considere que: 1= **Totalmente en Desacuerdo**
2= **En Desacuerdo**
3= **De Acuerdo**
4= **Totalmente De Acuerdo**

Es importante mencionar que toda la información que sea recopilada será tratada de forma anónima, con acceso restringido a los responsables del análisis, y de acuerdo con los fines establecidos en el proceso de investigación.

Si está de acuerdo con participar en este cuestionario, como señal de consentimiento por favor seleccione la opción "siguiente".

Gracias por su colaboración

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 9

Indicaciones para responder el cuestionario

- 1) Responda todas las afirmaciones
- 2) Marque la alternativa que mejor represente su opinión
considere que: **1= Totalmente en Desacuerdo**
2= En Desacuerdo
3= De Acuerdo
4= Totalmente De Acuerdo

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Declaraciones: Dimensión Liderazgo Compartido y Liderazgo de Apoyo

Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
1. El profesorado p...	☐	☐	☐	☐
2. La dirección tien...	☐	☐	☐	☐
3. El profesorado ti...	☐	☐	☐	☐
4. La dirección es ...	☐	☐	☐	☐
5. Se dan oportuni...	☐	☐	☐	☐
6. La dirección dist...	☐	☐	☐	☐
7. La dirección act...	☐	☐	☐	☐
8. Se promueve y a...	☐	☐	☐	☐
9. Las decisiones ...	☐	☐	☐	☐
10. La comunidad ...	☐	☐	☐	☐
11. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐

Declaraciones: Dimensión Visión y valores compartidos



Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
12. Los valores co...	☐	☐	☐	☐
13. Los valores co...	☐	☐	☐	☐
14. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
15. Las decisiones...	☐	☐	☐	☐
16. Existen proces...	☐	☐	☐	☐
17. Los objetivos e...	☐	☐	☐	☐
18. Las políticas y ...	☐	☐	☐	☐
19. La comunidad ...	☐	☐	☐	☐
20. La información...	☐	☐	☐	☐

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

Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
21. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
22. Existen buenas...	☐	☐	☐	☐
23. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
24. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
25. El desarrollo pr...	☐	☐	☐	☐
26. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
27. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
28. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
29. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐

Declaraciones: Dimensión práctica personal compartida

Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
30. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
31. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
32. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
33. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
34. Existen oportu...	☐	☐	☐	☐
35. Existen oportu...	☐	☐	☐	☐
36. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐

Declaraciones: Dimensión Condiciones de apoyo: Relaciones

Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
37. Existen relacio...	☐	☐	☐	☐
38. Existe una cult...	☐	☐	☐	☐
39. Los éxitos logr...	☐	☐	☐	☐
40. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
41. Las relaciones ...	☐	☐	☐	☐

Declaraciones: Dimensión Condiciones de apoyo: Estructura

Descripción (opcional)

Pregunta *

	Totalmente en Des...	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente De Ac...
42. Se proporciona...	☐	☐	☐	☐
43. El horario esco...	☐	☐	☐	☐
44. Existen recurs...	☐	☐	☐	☐
45. El profesorado ...	☐	☐	☐	☐
46. El centro cuent...	☐	☐	☐	☐
47. Las instalacion...	☐	☐	☐	☐
48. La organizació...	☐	☐	☐	☐
49. Los sistema de...	☐	☐	☐	☐
50. Los sistemas d...	☐	☐	☐	☐
51. La información...	☐	☐	☐	☐

Anexo 4

Dimensiones	Ítems
Liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo.	11
Visión y Valores Compartidos	9

Aprendizaje Colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	9
Práctica Compartida	7
Condiciones de Apoyo: Relaciones	5
Condiciones de Apoyo: Estructura	10

Figura. Dimensiones e ítems PLCA-R. Fuente: Elaboración propia