

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de posgrado



Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación
con mención en Gestión de la Educación que presenta:

Joel Alberto Rojas Hernández

Asesor:

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Lima, 2021

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación fue describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos, mientras que los objetivos específicos se enfocaron, primero, en identificar los atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje, y segundo, examinar las estrategias que se relacionan con la promoción de dichas dimensiones. La producción corresponde al enfoque cualitativo trabajándose con dos categorías de análisis: la primera, los atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje; y la segunda, las estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje. Respecto al recojo de información se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de investigación y el guion de entrevista como instrumento, este último fue validado por tres especialistas y aplicado a siete miembros del equipo directivo de la institución educativa bajo criterios de inclusión y exclusión. A continuación, se desarrolló una matriz que permitió facilitar la organización de la información, así también, para el respectivo análisis de la misma se emplearon las técnicas open y axial coding. De esta manera el análisis y discusión de los resultados permitió identificar que las dimensiones misión, visión y valores compartidos, el liderazgo compartido y de soporte, y las condiciones de soporte, presentan una serie de atributos resaltantes que permiten sugerir un buen nivel de desarrollo de los mismos en la institución educativa. Por otro lado, en referencia a las dimensiones restantes como son la práctica profesional compartida y unificada, y el aprendizaje colectivo y reflexivo, al observarse solo algunos de sus atributos, se puede colegir que estas se hallan en un estado inicial de desarrollo debido – probablemente – a la falta de políticas institucionales específicas que las impulsen.

Palabras clave:

Misión, visión y valores; Liderazgo compartido; Práctica profesional compartida; Aprendizaje colectivo; Condiciones de soporte.

ABSTRACT

The general objective of this research was to describe the dimensions of professional learning communities in a religious private educational institution from the perspective of its school management team. The specific objectives were focused, first of all, on identify the attributes of the dimensions of professional learning communities, and second, on examine the strategies that are related to the promotion of these dimensions. This study corresponds to the qualitative approach, working with two categories of analysis: the first one concerns the attributes of the dimensions of professional learning communities; and the second one, the strategies related to the promotion of the dimensions of professional learning communities. With respect to data collection, a semi-structured interview was used as the research technique and the interview script as the instrument, which was validated by three specialists and applied to seven members of the school management team under inclusion and exclusion criteria. After that, a matrix was built to organize and analyze the information collected, this latter was done through open and axial coding techniques. The corresponding analysis and discussion of the results made it possible to identify that the dimensions of shared mission, vision and values, shared and supportive leadership, and support conditions, display a series of outstanding attributes which allow to suggest that there is a good level of development of them in this educational institution. On the other hand, in reference to the remaining dimensions such as shared and unified professional practice, and collective and reflective learning, as only some of their attributes were observed, it can be inferred that they are in an initial state of development due to the lack of specific institutional policies that promote them.

Key Words:

Mission, vision and values; Shared leadership; Shared professional practice; Collective learning; and support conditions.

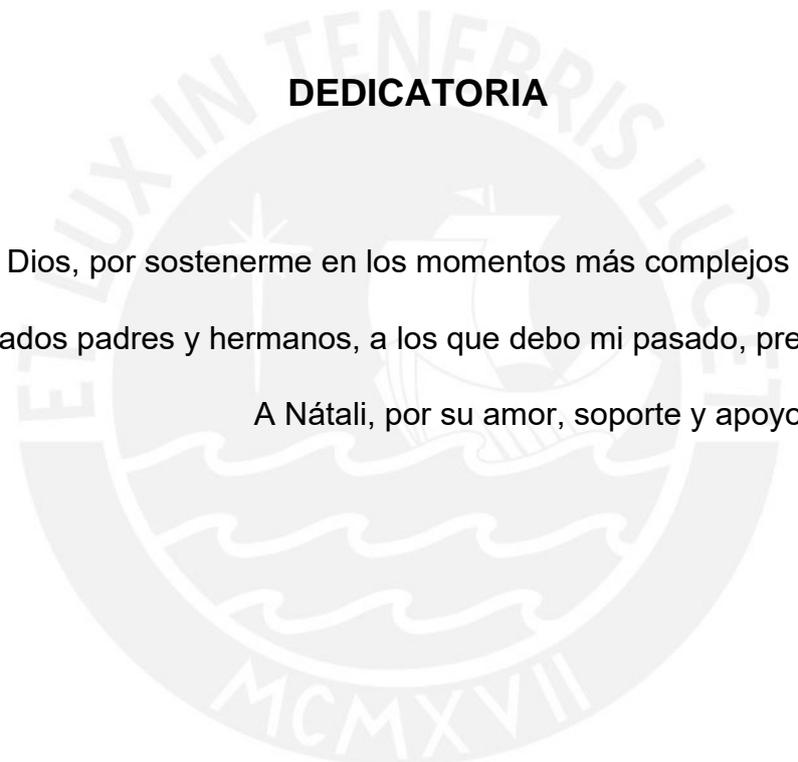
AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ve luz gracias a tres factores clave: Primero el esfuerzo sostenido de quien suscribe al saber sortear todas los retos, dificultades y fortuitos que se presentaron en el camino que esta empresa representó.

En segundo lugar, al soporte y asesoría continua de parte de mi asesor de tesis, el doctor Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, quién siempre paciente, solícito, proactivo y riguroso supo conducir mi trabajo en aras de alcanzar la mayor calidad posible para el tiempo que fue planificado.

Y tercero mi red de apoyo, que viene representado por todas aquellas personas, seres queridos que confiaron en mí y supieron, a su manera particular, darme el aliento necesario para continuar hasta el final.





DEDICATORIA

A Dios, por sostenerme en los momentos más complejos e insondables.

A mis adorados padres y hermanos, a los que debo mi pasado, presente y futuro.

A Nátali, por su amor, soporte y apoyo incondicional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
1 CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	
1.1 La escuela como organización que aprende	15
1.1.1 Un acercamiento al concepto de organización que aprende	15
1.1.2 Principales elementos característicos de la organización que aprende	18
1.1.3 La organización que aprende en el ámbito educativo: La escuela que aprende	22
1.2 Las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela	27
1.2.1 Una aproximación al concepto de comunidades profesionales de aprendizaje	28
1.2.2 Dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje	30
• Misión, visión y valores compartidos	35
• Liderazgo compartido y de soporte	36
• Práctica profesional compartida y unificada	36
• Aprendizaje colectivo y reflexivo	37
• Condiciones de soporte. Relaciones colegiadas, y Estructura	38
1.2.3 Importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela	40
1.3 Desarrollo efectivo de las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela	42
1.3.1 Factores facilitadores y obstaculizadores para la aplicación de las comunidades profesionales de aprendizaje	43
1.3.2 Estrategias de promoción ligadas a cada dimensión de las comunidades profesionales de aprendizaje	47
2 CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	
2.1 Enfoque y metodología de investigación	53
2.2 Planteamiento del problema de investigación	57
2.3 Descripción del contexto del estudio	57
2.4 Objetivos de la investigación	59
2.4.1 Objetivo general	59
2.4.2 Objetivos específicos	59
2.5 Categorías de la investigación	59
2.5.1 Atributos de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje	60
2.5.2 Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje	61

2.6 Técnicas e instrumentos: Diseño, validación y aplicación	61
2.7 Informantes	64
2.8 Principios éticos de la investigación	65
2.9 Procesamiento y análisis de la información	67
3 CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
3.1 Atributos de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje	69
3.1.1 Misión, visión y valores compartidos	69
3.1.2 Liderazgo compartido y de soporte	73
3.1.3 Práctica profesional compartida y unificada	77
3.1.4 Aprendizaje colectivo y reflexivo	80
3.1.5 Condiciones de soporte. Relaciones colegiadas, y Estructura	85
3.2 Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje	92
3.2.1 Misión, visión y valores compartidos	92
3.2.2 Liderazgo compartido y de soporte	98
3.2.3 Práctica profesional compartida y unificada	104
3.2.4 Aprendizaje colectivo y reflexivo	109
3.2.5 Condiciones de soporte. Relaciones colegiadas, y Estructura	115
Conclusiones	121
Recomendaciones	129
Referencias	132
Apéndices	141
Anexo 1 – Proceso de evaluación de la tesis	141
Anexo 2 – Guion de preguntas	142
Anexo 3 – Tabla de sistematización de la validación del instrumento según criterio de expertos	144
Anexo 4 – Protocolo de entrevista	148
Anexo 5 – Protocolo de consentimiento informado para entrevistas	149
Anexo 6 – Matriz de organización y análisis de la información	150
Lista de tablas	

Tabla 1 – Elementos característicos coincidentes de modelos de OA según autores	19
Tabla 2 – Elementos coincidentes de una EA a partir de tres modelos o propuestas existentes	25
Tabla 3 – Dimensiones clave en base a modelos de elementos de las CPA	32
Tabla 4 – Categorías de la investigación	60
Tabla 5 – Técnicas e instrumentos de la investigación	61
Tabla 6 – Criterios de inclusión para los informantes seleccionados para la investigación	65
Tabla 7 – Atributos asociados a cada dimensión clave de las CPA	91
Tabla 8 – Estrategias desarrolladas según cada dimensión clave de las CPA	120
Lista de figuras	
Figura 1 – Acercamiento al concepto de OA según nociones coincidentes en base a autores	16
Figura 2 – Proceso comparativo entre las nociones coincidentes del concepto de la OA y de la EA	25
Figura 3 – Proceso de adaptación del modelo de las OA a la escuela. La escuela que aprende (EA)	27
Figura 4 – Aproximación al concepto de CPA según caracterización en base autores	30
Figura 5 – Atributos asociados a las dimensiones clave de las CPA	34
Figura 6 – Importancia de la CPA en la escuela	41
Figura 7 – Factores facilitadores y obstaculizadores clave para la aplicación de las CPA en la escuela en base a autores	43
Figura 8 – Estrategias de promoción ligadas a cada dimensión de las CPA	48
Figura 9 – Fases, etapas, actividades y productos asociados de la metodología cualitativa	54
Figura 10 – Etapas para la validación del instrumento de recojo de información	63

Figura 11 – Etapas del procesamiento y análisis de la información	67
Figura 12 – Dimensión 1 – Misión, visión y valores compartidos – Principales atributos identificados	72
Figura 13 – Dimensión 2 – Liderazgo compartido y de soporte – Principales atributos identificados	76
Figura 14 – Dimensión 3 – Práctica profesional compartida y unificada – Principales atributos identificados	80
Figura 15 – Dimensión 4 – Aprendizaje colectivo y reflexivo – Principales atributos identificados	84
Figura 16 – Dimensión 5 – Condiciones de soporte – Principales atributos identificados	89
Figura 17 – Dimensión 1 – Misión, visión y valores compartidos – Principales estrategias de promoción asociadas	97
Figura 18 – Dimensión 2 – Liderazgo compartido y de soporte – Principales estrategias de promoción asociadas	103
Figura 19 – Dimensión 3 – Práctica profesional compartida y unificada – Principales estrategias de promoción asociadas	108
Figura 20 – Dimensión 4 – Aprendizaje colectivo y reflexivo – Principales estrategias de promoción asociadas	114
Figura 21 – Dimensión 5 – Condiciones de soporte – Principales estrategias de promoción asociadas	118

INTRODUCCIÓN

La UNESCO (2019) indica que, para poder empoderar a los docentes, y con ello aumentar su cualificación en aras de promover diversas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, es necesario crear comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), ya que las mismas permiten que aprendan continuamente y con ello se logre el perfeccionamiento de su práctica.

Ahora bien, no solo este factor potenciador hace de las CPA una excelente herramienta a aplicar en las organizaciones educativas. Mucho de su valor agregado recae en la naturaleza comunitaria y colaborativa que la caracteriza. En esta línea de pensamiento, promover el desarrollo de una comunidad incrementa las posibilidades de regenerar conexiones, confianza y capacidades de las instituciones educativas (Amuchástegui, Del Valle y Renna, 2017). Mientras que, al generar espacios de trabajo colaborativo, como lo menciona la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), 2020) en el estudio TALIS 2018, se establece un impacto en el bienestar, confianza, eficacia, satisfacción y capacidad de acción e innovación de los docentes.

Asimismo, si se desea precisar aún más razones para impulsar el desarrollo de las CPA, se puede dirigir el foco de atención hacia el contexto nacional donde el primer argumento a favor lo brinda el Ministerio de Educación (MINEDU), 2016) en el Marco del buen desempeño docente al plantear que los docentes deben trabajar de manera colegiada para planificar la enseñanza, participar activamente con

actitud democrática y colaborativa en la gestión de la institución, y reflexionar sobre su práctica de forma colectiva. Esta orientación al trabajo comunitario y compartido es reforzada aún más en el Marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014) donde se resalta el sentido colectivo de la actividad que debe llevar a cabo el director, ya que se precisa que debe conducir de manera participativa la planificación institucional, promover y mantener la participación democrática de los diversos agentes y liderar una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución.

Si lo dicho hasta aquí no es contundente, el MINEDU (2020), por medio de la Resolución Viceministerial N°273-2020, hizo explícito el hecho de promover comunidades profesionales al indicar que el trabajo colegiado, el trabajo en comisiones o cualquier otro objetivo que vea necesario espacio y tiempo de planificación suficiente para desarrollar una comunidad de aprendizaje debe ser una prioridad.

Todo lo comentado hasta el momento brinda algunas características de lo que una CPA representa. Si bien no existe una definición integradora, se puede brindar una aproximación al concepto indicando que una CPA representa un proceso práctico, continuo, multidimensional y complejo donde un grupo de profesionales de la enseñanza va ganando competencia en diversos aspectos propios de su quehacer al abrazar el aprendizaje como herramienta de mejora, compartir objetivos, interactuar y cuestionar de forma reflexiva su propia práctica con el propósito último de brindar soluciones a los desafíos educativos ligados a la eficacia y calidad de su práctica, la mejora de los logros de aprendizaje de sus estudiantes, y el incremento de la capacidad interna de su institución para iniciar y sostener el cambio orientado a la mejora (Guerra, 2019; Feldman & Fataar, 2014; Hipp, Huffman, Pankake y Olivier, 2008; Lee, 2020; Sigurðardóttir, 2010)

Por tanto, y aunque las razones contextuales y la aproximación conceptual, presentan elementos que constituyen el primer motor impulsor del presente estudio, no se puede perder de vista la certeza de que el análisis de la literatura especializada también brinda interesantes reflexiones que motivan el desarrollo de este producto investigativo. En primera instancia, los estudios revisados toman como participante central al docente, mientras que solo algunos se concentran en

directores y coordinadores. Por otro lado, y desde la mirada del país de origen del estudio, casi todos los trabajos analizados son europeos o asiáticos, siendo solo algunos latinoamericanos, y menos aún, los gestados en el contexto peruano. Así también, en materia de objetivos – especialmente los específicos – se admira que la mayoría de autores buscan conocer las opiniones de los docentes sobre los beneficios de las CPA instauradas, mientras que solo algunos se concentran en describir las CPA, por ejemplo, cuando detallan sus principales dimensiones.

En síntesis, la llamada a la aplicación de las CPA impulsada por entidades internacionales y nacionales dada su relevancia actual como sus beneficios, la escasa producción sobre el tema en el contexto latinoamericano, y especialmente en el nacional, los pocos trabajos de investigación centrados en directores y coordinadores como informantes y las pocas investigaciones que se concentran en describir a detalle las CPA permiten dotar de una sustanciosa y sólida base referencial a la presente investigación. En virtud de estas evidencias es que se buscará describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Para ello se pretende entrevistar a miembros de una institución educativa privada religiosa que cumplen la función de directivos y coordinadores para poder responder a la siguiente pregunta: **¿De qué manera se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos?** Para el desarrollo de la presente investigación se han establecido dos objetivos específicos: **(1) identificar los atributos de las dimensiones de las CPA; y (2) examinar las estrategias que se relacionan con la promoción de dichas dimensiones;** los cuales permitirán lograr el objetivo general de la presente investigación, el cual consiste en **describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos.** Para lograr este cometido la presente investigación hará uso del enfoque cualitativo, que representa un proceso interrogativo basado en tradiciones metodológicas de indagación para explorar un problema social o humano (Creswell, 2013); y la metodología cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996), que implica el desarrollo de procesos como la construcción de un marco teórico conceptual y propuesta de investigación, a partir

de una exhaustiva revisión teórica; acumulación de datos, por medio del uso de la entrevista semiestructura como técnica y el guion de entrevista como instrumento; sistematización de resultados, donde se analizará y discutirá la información por medio de las técnicas open y axial coding (Saldaña, 2013), y respectiva presentación de un informe, que en este caso se hará en la forma de tesis de grado.

Es menester indicar que la presente investigación contribuirá, por un lado, **a describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en la institución**, por medio de la identificación de atributos; y, por otro, a examinar estrategias, que promueven el desarrollo de las dimensiones de las CPA en la organización. Además, en plena consonancia con el deseo de contribuir con el cuerpo teórico que se viene construyendo alrededor de las CPA, aportar a la caracterización de sus dimensiones, así como reforzar un acercamiento a estrategias para su promoción, podrán derivar en aplicaciones que faciliten la iniciación, desarrollo e institucionalización de las CPA en las escuelas.

En este sentido es también adecuado precisar que las contribuciones aquí descritas alcanzan un punto final cuando se ven enmarcadas en las limitaciones del presente estudio que se pueden establecer desde la mirada de la metodología donde existe una cantidad limitada de informantes, en este caso siete, y el recojo de información, el cual se hace enteramente por medio de entrevista semiestructurada.

Cabe también precisar, en concordancia con los lineamientos propios del programa en el cual se gesta la presente producción, que la misma corresponde a la línea de investigación de la maestría en educación con mención en gestión de la PUCP denominada "Organizaciones educativas". Precisando aún más, se inserta en las comunidades profesionales de aprendizaje, que viene a ser el cuarto subeje del eje: Las organizaciones que aprenden.

Como última precisión respecto a las partes del informe, el presente estudio está dividido en tres capítulos: el primero, hace referencia al marco conceptual donde se cubrirán aspectos conceptuales que darán sentido a la investigación como los objetivos que persigue incluyendo: la escuela como organización que aprende, donde se explora la organización que aprende, sus características principales, y el camino que sigue la escuela para convertirse en una organización que aprende, en este caso, constituirse como una escuela que aprende; las comunidades

profesionales de aprendizaje, donde se abarca una aproximación a dicho concepto, sus cinco dimensiones clave, como la importancia de desarrollar CPA en las escuelas; y el desarrollo efectivo de las CPA en la escuela, donde se describen factores que facilitan y obstaculizan la aplicación de las CPA en las escuelas, y las estrategias que promueven cada una de sus dimensiones. El segundo capítulo está dedicado enteramente al diseño metodológico, donde se describe el enfoque y metodología de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, las categorías, las técnicas e instrumentos, los informantes, los principios éticos y algunos lineamientos generales para el procesamiento y análisis de la información. Y el tercer capítulo donde se desarrolla la respectiva interpretación y discusión de resultados a partir de los objetivos planteados en la presente investigación. Finalmente, esta termina con la presentación de conclusiones y recomendaciones, a partir de los datos identificados.



CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 LA ESCUELA COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Ante la necesidad que tenían las compañías por desarrollar estrategias que les permitan ganar una ventaja competitiva sostenible y lograr mejoras en entornos de negocios cada vez más impredecibles (Skyme, 2010, citado en Hallam, Hiskens & Ong, 2013) se desarrolló el modelo de las organizaciones que aprenden. Este modelo fue ganando popularidad a nivel práctico y teórico (Senge, 1990; Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) y se fue expandiendo hasta el punto que cernió su influencia sobre las escuelas quienes, en el deseo de generar cambios estructurales que les permitan superar problemas internos (Santos, 2000, citado en Bolívar, 2001) como iniciar y sostener el cambio y adaptación a nuevos entornos (OECD, 2016), buscaron asumir rápidamente el modelo tratando de convertirse en escuelas que aprenden.

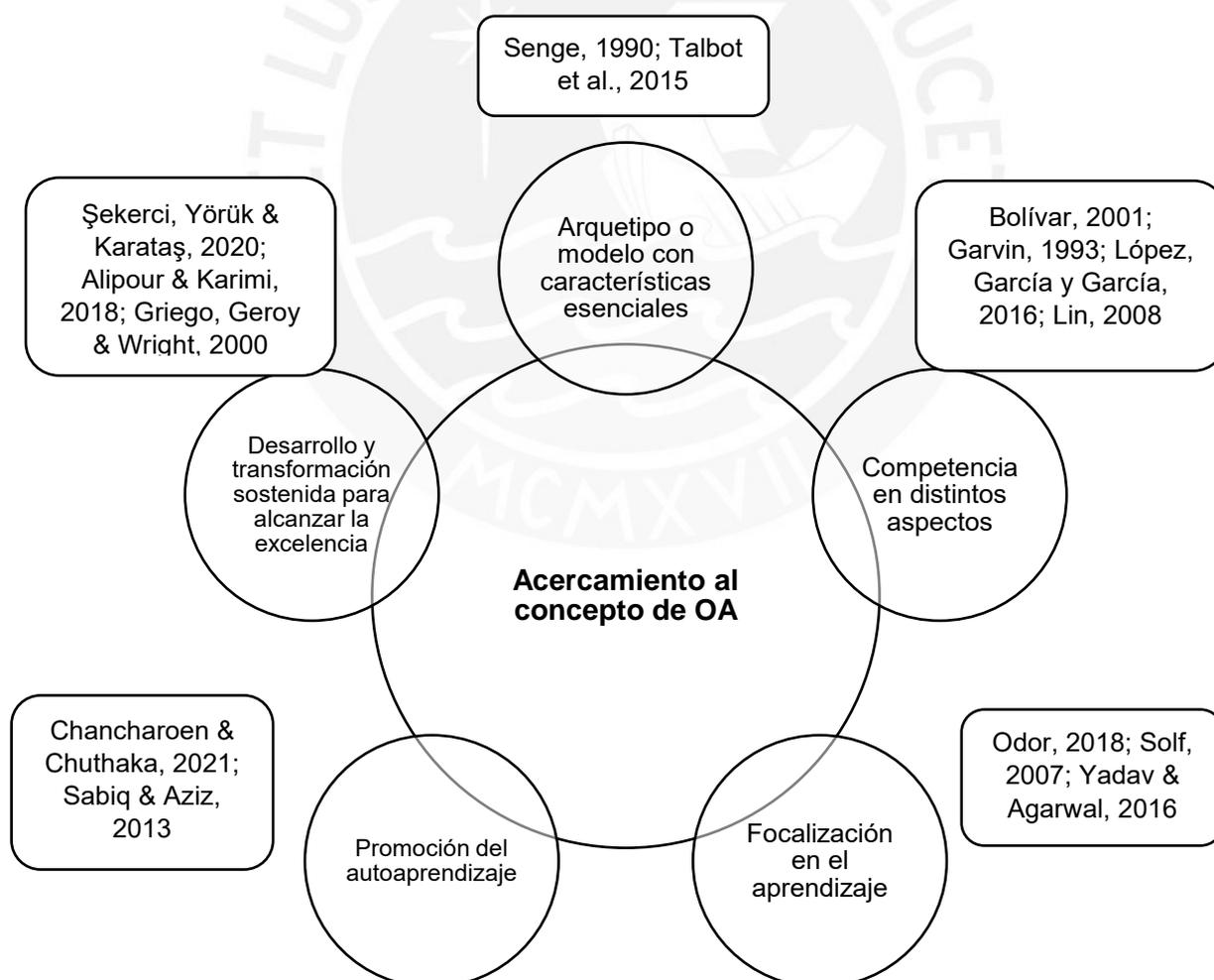
1.1.1 Un acercamiento al concepto de organización que aprende

Existe dificultad para establecer una conceptualización integradora de la organización que aprende (OA). Esto se debe, por un lado, al hecho de cómo los teóricos han venido conceptualizando de forma diferenciada el proceso de aprendizaje organizacional (Garvin, 1995), y por otro, a la tendencia de los expertos a enfocarse en distintos componentes claves de la OA (Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015), por ejemplo, ciertos expertos se han concentrado en las diferentes funciones que se deben cumplir en la OA (Hallam, Hiskens & Ong, 2013),

mientras que otros han estudiado a detalle la captación de conceptos aprendidos para funcionar continuamente (Hussein, Mohamad, Noordin & Ishak, 2014).

Teniendo esto presente, se ve necesario hacer una revisión de algunas definiciones para ir extrayendo factores clave que permitan ensayar un acercamiento al concepto. Para un mejor entendimiento de este proceso en la Figura 1 se muestran agrupadas las distintas definiciones según nociones coincidentes en base a autores que hacen hincapié en dichos factores (Senge, 1990; Talbot et al., 2015; Bolívar, 2001; Garvin, 1993; López, García y García, 2016; Lin, 2008; Odor, 2018; Solf, 2007; Yadav & Agarwal, 2016; Chancharoen & Chuthaka, 2021; Sabiq & Aziz, 2013; Şekerci, Yörük & Karataş, 2020; Alipour & Karimi, 2018; Griego, Geroy & Wright, 2000).

Figura 1. Acercamiento al concepto de OA según nociones coincidentes en base a autores



Elaboración propia

Para comenzar, algunos autores se enfocan en conceptualizar la OA como un arquetipo o modelo ideal con características esenciales. En este sentido, Senge (1990) plantea que las OA son organizaciones donde las personas están continuamente ampliando la capacidad que tienen para crear resultados deseados, en la cual se libera una aspiración colectiva y donde se aprende de forma sostenida. Esta contemplación de características esenciales es reforzada por Talbot et al. (2015) quienes plantean que una OA es un arquetipo o modelo ideal organizacional que se caracteriza por contar con condiciones y tendencias internas que facilitan el aprendizaje y permiten la transformación.

Otros autores se enfocan más en la competencia de la OA para aspectos determinados. Por ejemplo, Bolívar (2001) define una OA como aquella organización que cuenta con una nueva competencia que le permite procesar información, remediar errores y resolver distintos problemas de forma innovadora y creativa. Por su parte, Garvin (1993) y López, García y García (2016) indican que una OA es aquella que cuenta con competencia para crear, adquirir y transferir conocimiento, como también modificar su comportamiento actual para poder reflejar ese nuevo conocimiento. Finalmente, Lin (2008) se enfoca en describir la capacidad de la OA para adquirir, acceder y revisar la información generada con el propósito de establecer direcciones para la acción.

La focalización en el aprendizaje y los logros también reviste algunas de las definiciones. En este caso, Odor (2018) plantea las OA tal cual organizaciones en donde el aprendizaje y el trabajo son integrados de forma continua y sistemática con el propósito de brindar soporte continuo a la mejora individual, grupal y organizacional. De forma similar, pero resaltando el papel nuclear desarrollado por el aprendizaje, Swieringa & Wierdsma (1995, citado en Solf, 2007) indican que la OA es aquel tipo de organización ideal en donde el aprendizaje cumple un rol nuclear. Por último, Yadav & Agarwal (2016), hacen hincapié en los logros producto del trabajo colectivo donde las OA son grupos de personas que trabajan juntas de forma colectiva para incrementar sus capacidades y para crear los resultados que realmente les importan.

Por su parte, otras conceptualizaciones resaltan la promoción del autoaprendizaje como factor definitorio de una OA. Así Chanchaen & Chuthaka (2021) indican que

la OA se considera eficiente y exitosa en el mundo globalizado cuando permite a sus empleados cultivar el autoaprendizaje y compartir conocimiento a lo largo de todo el ambiente de trabajo. Esta idea es reforzada por Sabiq & Aziz (2013) quienes indican que la OA proporciona un entorno que apoya y facilita el proceso de aprendizaje, en donde se anima a los miembros a avanzar hacia el autoaprendizaje, trabajar colectivamente de forma continua, desarrollar planes estratégicos y tomar decisiones.

Finalmente, otros autores contemplan una OA como aquella organización que busca el desarrollo y transformación sostenida para alcanzar la excelencia. Bajo esta línea de razonamiento Şekerci, Yörük & Karataş (2020) resaltan que los miembros de la organización han aprendido a anticiparse y aceptar el cambio dado que están continuamente atentos a las modificaciones sistemáticas que se generan producto de sus acciones, siendo pacientes para entender cada vez más. Esto refleja que la OA es experta en equipar a sus miembros con la información y el conocimiento necesario para mantener continuamente su posición competitiva en el mercado (Alipour & Karimi, 2018) por medio de una ininterrumpida y continua renovación organizacional y un gradual dominio de temas de importancia (Griego, Geroy & Wright, 2000).

En virtud de todo lo expuesto se puede proceder a ensayar una aproximación al concepto haciendo uso de las nociones coincidentes ya mencionadas indicando que una OA se puede entender como un arquetipo o modelo ideal de organización que cuenta con características específicas como competencia para la resolución creativa de problemas, gestión del conocimiento y modificación del comportamiento organizacional, y que se sirve de factores nucleares como el aprendizaje continuo y el trabajo colectivo e integrado para generar cambios y transformaciones que le permitan desarrollarse continuamente de tal forma que logre una mejora sostenida y excelencia en distintos niveles sea a nivel interno como externo.

1.1.2 Principales elementos característicos de la organización que aprende

La gran variedad de definiciones existentes sobre las organizaciones que aprenden ha sido producto también de los esfuerzos de los autores por definir no solo los aspectos específicos de dicha organización sino también precisar una serie de elementos característicos asociados (Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall,

2015). En la tabla 1 se puede observar cuatro modelos relacionados con las OA los cuales se han comparado con el propósito de establecer similitudes que lleven a plantear una serie de elementos característicos coincidentes presentes en las OA. A continuación, se procederá a explicar cada elemento a la luz de lo planteado por los autores (Senge, 1990; Garvin, 1993; Hitt, 1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015; y Pearn, Roderick & Mulrooney, 1995, citado en Bolívar, 2001).

Tabla 1. Elementos característicos coincidentes de modelos de OA según autores

Elementos	Modelos de OA			
	5 disciplinas de Senge (1990)	Los bloques de construcción de Garvin (1993)	Modelo 8'S de Hitt (1995)	Modelo INVEST de Pearn, Roderick & Mulrooney (1995, citado en Bolívar, 2001)
Habilidades personales	Dominio o maestría personal		Personal y habilidades	
Cultura	Modelos mentales			Cultura favorecedora
Visión y valores	Visión compartida		Valores compartidos	Visión por el aprendizaje o visión compartida
Aprendizaje	Aprendizaje en equipo	Aprendizaje de la propia experiencia Aprendizaje de la experiencia de otros	Equipos sinérgicos	Personas como aprendices
				Aprendizaje de la experiencia de otros
Propuesta sistémica	Pensamiento sistémico	Resolución sistemática de problemas		
Condiciones de soporte			Estilo de liderazgo	Apoyo de la gestión
Estrategia y experimentación		Experimentación con nuevos enfoques	Estrategia	Incremento del aprendizaje
Estructuras que promueven el conocimiento		Transferencia rápida y efectiva de conocimiento	Estructuras habilitadoras	Estructura transformadora
Evaluación			Sistemas de evaluación	

Elaboración propia

El primer elemento de las OA, las *habilidades personales*, se relaciona con la capacidad para aprender de los errores o aprender a aprender en contextos

grupales (Hitt, 1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) lo cual se alcanza por un proceso continuo de autoevaluación, clarificación de la visión personal y refuerzo de la objetividad con el propósito de alcanzar un nivel especial de profesionalismo (Senge, 1990).

La *cultura*, el segundo elemento, hace referencia a la capacidad de autoexaminación de imágenes y concepciones internas arraigadas (Senge, 1990) – que determinan cómo el mundo funciona y direccionan o influyen las decisiones y acciones – con el propósito de lograr apertura a la influencia externa y de esta forma apoyar el aprendizaje y promover el cambio (Pearn et al, 1995, citando en Bolívar, 2001).

Por su parte, la *visión y valores*, se relaciona con la creación de imágenes compartidas de un posible futuro que posibilitan el compromiso, la respuesta a escenarios futuros y la transformación ante escenarios impredecibles (Senge, 2000, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015; y León, Tejada, Yataco y Marco, 2003; y Pearn et al, 1995, citado en Bolívar, 2001). Cabe indicar también que este elemento permite reflejar que la organización es saludable ya que existe congruencia entre los valores compartidos y el comportamiento diario de los miembros de la organización (Hitt, 1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015).

El cuarto elemento y, factor clave dentro de la OA, es el *aprendizaje*, el cual describe cómo los equipos – como unidad fundamental (Senge, 2000, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) – están motivados por aprender de forma continua mostrando así compromiso por el autodesarrollo de la organización (Pearn et al, 1995, citando en Bolívar, 2001). Estos equipos se sirven, por un lado, de la propia experiencia presente y pasada, para revisar sus logros y fracasos, evaluarlos sistemáticamente, y almacenar las lecciones aprendidas de tal forma que los empleados las evalúen como de fácil acceso; y, por otro, de la experiencia y mejores prácticas de otros, para ganar una nueva perspectiva (Garvin, 1993), que usan y comparten por medio de la comunicación efectiva y el mutuo entendimiento (Hitt, 1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015).

La *propuesta sistémica*, el quinto elemento, se entiende como un marco referencial que motiva a los miembros de la organización a tratar de percibir las relaciones

entre múltiples partes, a reconocer patrones en la vida organizacional, y empezar a identificar procesos más que enfocarse en relaciones de causa-efecto (Senge, 2000, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015). Para lograr ello la OA se respalda en la filosofía y métodos del movimiento cualitativo que incluye ideas clave como la confianza en el método científico más que en las conjeturas para diagnosticar problemas; la insistencia en la data más que en asunciones como marco referencial para la toma de decisiones; y el uso de herramientas estadísticas simples para organizar información y establecer inferencias (Garvin, 1993).

El sexto elemento o *condiciones de soporte* resalta la importancia del papel promotor y favorecedor de los líderes dentro de la OA. En este sentido, los gestores funcionan como diseñadores organizacionales que no solo crean entornos donde el aprendizaje prospera, sino que también actúan como catalizadores para el aprendizaje individual en la organización, lo cual es logrado a través del empoderamiento del equipo (Hitt, 1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) y que trae como consecuencia mejores competencias y resultados que los que actualmente se observan (Pearn et al, 1995, citando en Bolívar, 2001).

Por su parte, la *estrategia y experimentación* refleja como la OA, con el fin de aprovechar oportunidades y expandir horizontes, realiza una búsqueda sistemática de distintas estrategias (Garvin, 1993), las cuales usa y revisa continuamente (Garrant, 1987, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) con el propósito de lograr mayores niveles de aprendizaje en todos los miembros de la organización (Pearn et al, 1995, citando en Bolívar, 2001).

El octavo elemento referido a las *estructuras que promueven el conocimiento* resalta la presencia en la OA de componentes o mecanismos organizacionales (Garvin, 1993) que permiten la creación, desarrollo, distribución y aplicación del conocimiento con el propósito de promover y reforzar el aprendizaje, la innovación y el subsecuente desarrollo (Pedler et al. 1991; Thomsen and Hoest, 2001; Watkins and Marsick, 1993, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015; y Pearn et al, 1995, citando en Bolívar, 2001).

Por último, el noveno elemento o *evaluación* se relaciona con el propósito de conocer el impacto de las acciones y establecer modificaciones durante y al final de los procesos para asegurar que se alcance el éxito organizacional. A este

respecto, Hitt (1995, citado en Talbot, Stothard, Drobnjak & McDowall, 2015) precisa que son tres los puntos críticos que deben evaluarse en una OA dado que se relacionan con el aprendizaje y la mejora: excelencia, renovación organizacional y desempeño financiero.

En conclusión estos nueve elementos constituyentes no solo permiten precisar la naturaleza de la OA, sino que también dotan a dicha organización con las herramientas necesarias para ganar competencia en distintos aspectos como la resolución creativa de problemas (Bolívar, 2001), uso del conocimiento y modificación del comportamiento asociado (Garvin, 1993; y López, García y García, 2016), desarrollo del trabajo colectivo e integrado (Odor, 2018), promoción del aprendizaje y el autoaprendizaje (Swieringa & Wierdsma, 1995, citado en Solf, 2007; y Chanchaen & Chuthaka, 2021); todo con el propósito de alcanzar logros esperados, desarrollarse, transformarse continuamente y diferenciarse de la competencia alcanzando así la anhelada excelencia (Yadav & Agarwal, 2016; Şekerci, Yörük & Karataş, 2020; Alipour & Karimi, 2018; y Griego, Geroy & Wright, 2000).

1.1.3 La organización que aprende en el ámbito educativo: La escuela que aprende

A pesar del fuerte apoyo y el inmediato atractivo que implica considerar la escuela como una organización que aprende, relativamente muy poco se ha hecho en lo que al concepto se refiere, sea a nivel teórico como práctico. Este mínimo progreso se debe a la falta de claridad o entendimiento común de la escuela como una organización que aprende (OECD, 2016), lo cual ha llevado a que solo se trate de trasponer dicho enfoque empresarial a las escuelas sin realizar una reflexión previa. A este respecto, Bolívar (2001) indica que la propuesta de las OA debe ser contemplada como un marco de referencia que brinda una serie de guías, recomendaciones y herramientas para que las instituciones educativas puedan aprender, y al mismo tiempo, entender por qué no lo están haciendo de tal manera que poco a poco se vayan acercando al modelo ideal que la OA representa.

Cabe indicar que lo que Bolívar plantea no es una barrera que impide la adopción de los principales elementos de la OA por parte de la escuela, sino que genera conciencia sobre la importancia de un acercamiento estratégico, una reflexión

previa en pos de establecer un símil orgánico y no simplemente de pasar a adoptar aspectos de forma forzada. Bajo este referente, autores como Tan (2020) han ido allanando el terreno indicando que sí existen notables coincidencias entre una OA y una escuela que aspira a convertirse en una organización que abraza el aprendizaje, por ejemplo a nivel de visión compartida, adopción de una orientación hacia el aprendizaje, habilidad para aprender y responder a las circunstancias variables, construcción de nuevas capacidades para sostener el aprendizaje, liderazgo estratégico, fuerte colaboración de los miembros y constante creación de conocimiento.

Entonces, teniendo estas orientaciones como referente se procederá a establecer primero una comparación entre las nociones coincidentes del concepto de OA y las referidas a la definición de una escuela que aspira a convertirse en una organización que abraza el aprendizaje también llamada escuela como organización que aprende o simplemente escuela que aprende (EA) (OECD, 2016; Gökyer, 2011) con el propósito de observar el nivel de similitud existente. Luego de ello se realizará un proceso similar para comparar los principales elementos de la OA y la EA en aras de reflejar el análisis y reflexión previa que recomienda Bolívar (2011).

Para comenzar con el primer proceso se debe plantear previamente nociones coincidentes respecto a lo que es una EA. Según la OECD (2016) la escuela como una OA tiene la capacidad para cambiar y adaptarse de forma sencilla a nuevos entornos y circunstancias dado que sus miembros, de forma individual y conjunta, aprenden cómo hacer real su visión. Por su parte, Gökyer (2011) resalta que la EA es aquella que está abierta a la innovación dado que todos sus miembros – especialmente sus profesores – están predispuestos al aprendizaje. Así también la EA cuenta con competencia en la gestión del conocimiento y la modificación de comportamientos como resultado del aprendizaje adquirido (Pérez 2000), lo cual la lleva a adaptarse rápidamente a nuevos entornos y circunstancias (Tan, 2020) y a mantenerse actualizada en materia de enseñanza y aprendizaje (Perkins, 1992).

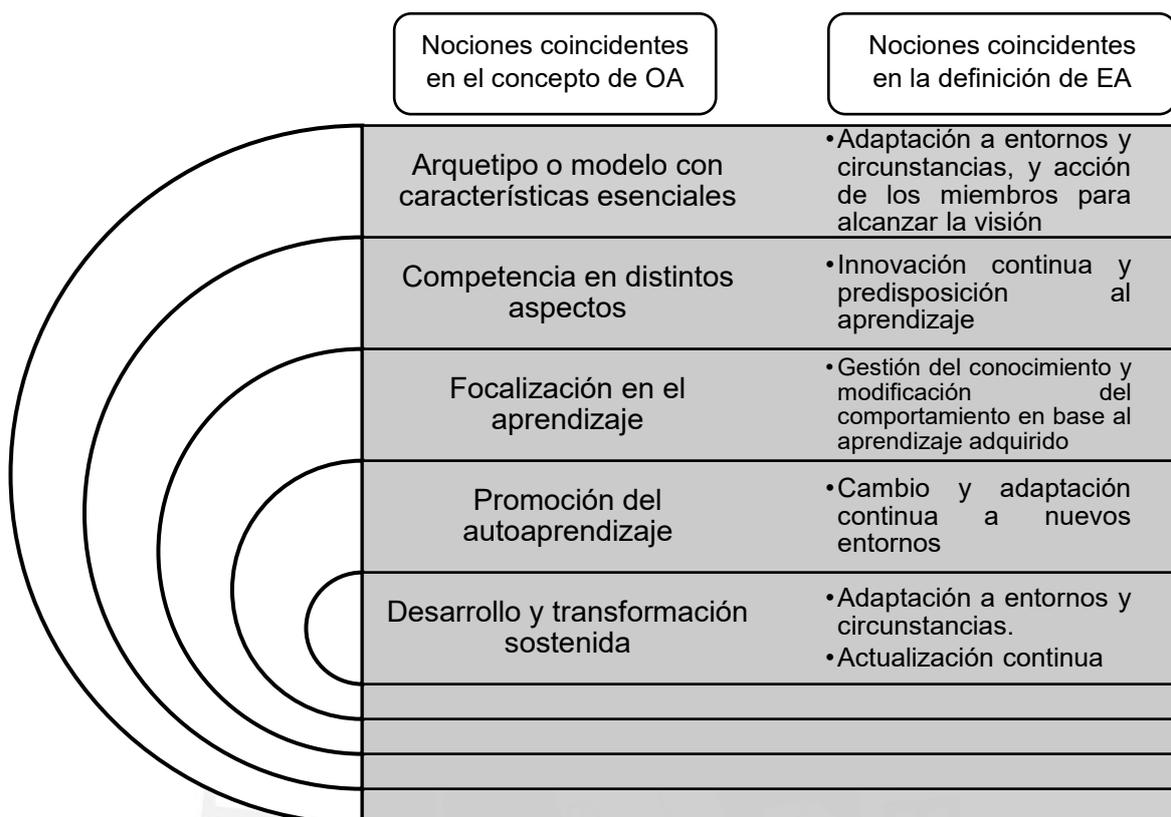
Así, teniendo como base una aproximación al concepto de EA, en la Figura 2 se ha buscado establecer de forma ilustrativa un comparativo entre las nociones coincidentes del concepto de la OA y de la EA. De esta forma existe semejanza

entre la propuesta de arquetipo o modelo (Senge, 1990; y Talbot et al., 2015) y la adaptación a entornos y circunstancias (OECD, 2016) porque en ambos se resalta que los miembros de la organización están continuamente desarrollando acciones para lograr las condiciones necesarias para lograr su visión. Respecto a la competencia en distintos aspectos (Bolívar, 2001; Garvin, 1993; y López, García y García, 2016) e innovación continua y predisposición al aprendizaje (Gökyer, 2011) ambas nociones resaltan las condiciones para aprender como la posibilidad de innovación que se establece.

La focalización en el aprendizaje (Odor, 2018; Swieringa & Wierdsma, 1995, citado en Solf, 2007; y Yadav & Agarwal, 2016), y la gestión del conocimiento y modificación del comportamiento (Pérez, 2000) guardan relación porque ambos resaltan el papel nuclear que juega el aprendizaje en todo el proceso que desarrolla la organización. Por su lado, la promoción del autoaprendizaje (Chancharoen & Chuthaka, 2021; y Sabiq & Aziz, 2013) y el cambio y adaptación continua a nuevos entornos se conectan ya que el dominio del autoaprendizaje por parte de los miembros refleja una resaltante capacidad para adaptarse rápidamente a las variaciones.

Por último, tanto el desarrollo y transformación sostenida (Şekerci, Yörük & Karataş, 2020; Alipour & Karimi, 2018; y Griego, Geroy & Wright, 2000) como la adaptación a entornos y actualización continua (Tan, 2020; y Perkins, 1992) resaltan el papel activo que realiza la organización buscando una mejora, ajuste y diferenciación en su entorno de referencia.

Figura 2. Proceso comparativo entre las nociones coincidentes del concepto de la OA y de la EA



Elaboración propia

Ahora bien, y como se observa en la Tabla 2, para establecer semejanzas entre los elementos de la OA y la EA, se tomará como referente los referidos a la organización que aprende y a partir de ellos se irán clasificando los diversos factores propios de las propuestas de la OECD (2016); Tolwinska (2021); Kis & Konan (2010); y Tan (2020) en relación a los elementos propios de la escuela como organización que aprende.

Tabla 2. Elementos coincidentes de una EA a partir de tres modelos o propuestas existentes

Elementos	Modelos de EA		
	Dimensiones y elementos de la EA (OECD, 2016; Tolwinska, 2021)	Características de la EA (Kis & Konan, 2010)	Características definitorias de las EA (Tan, 2020)
Habilidades personales	El personal reflexiona sobre cómo hacer que su propio aprendizaje sea mejor	Docentes que expanden continuamente su conocimiento Todos saben cómo aprender	
Cultura para la colaboración y la innovación	Establecimiento de una cultura de investigación, exploración e innovación	Tiene una cultura de aprendizaje única en su clase Funcionan como modelos para otras organizaciones Jerarquía casi inexistente	Cultura de colaboración e indagación crítica

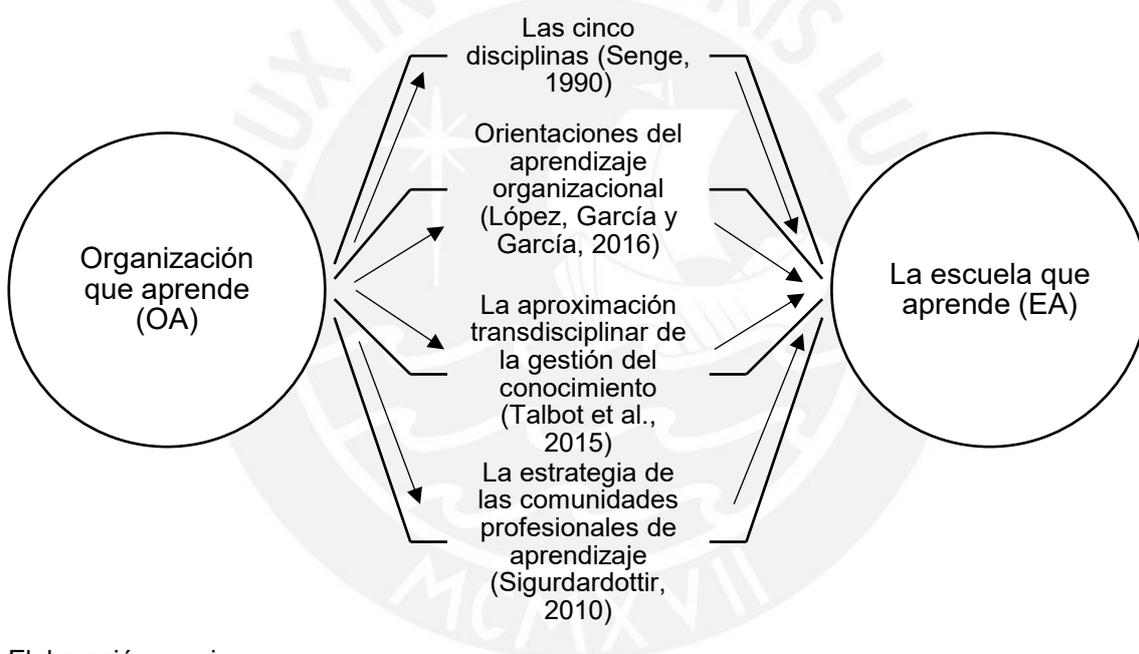
		Liderazgo compartido	
Visión compartida y valores asociados	Desarrollo de una visión compartida centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes	Es gobernada por valores Estudiantes preparados para mejorar la sociedad Visión compartida	Visión centrada en los estudiantes
Aprendizaje continuo	Promoción y soporte continuo del aprendizaje profesional de todos los miembros de la institución	Fracasos como oportunidades de aprendizaje Proceso activo de aprendizaje Espacios suficientes Aprendizaje continuo y total Apoyo mutuo	
Propuesta sistémica	Sistemas integrados para gestionar conocimiento y aprendizaje		
Liderazgo	Modelado y crecimiento del liderazgo centrado en el aprendizaje	Cuenta con una atmósfera de diálogo abierta y positiva Director promueve el aprendizaje Condiciones físicas adecuadas para el aprendizaje	Liderazgo de soporte
Apertura al entorno externo	Aprendizaje con y desde el entorno externo y sistemas más amplios	Actualización Abierta al mundo	
Estructuras que promueven el conocimiento	Promoción del aprendizaje colectivo y la colaboración en todo el personal	Equipos cooperativos que comparten prácticas	
Evaluación	La escuela evalúa periódicamente sus planes de acción, modificándolos y actualizándolos según sea necesario.	Evaluación y monitoreo continuos Resultados como criterios de decisión y mejora	

Elaboración propia

Atendiendo entonces todas las consideraciones expuestas hasta el momento, se pueden ir evidenciando algunas precisiones generales. Primero, que toda la organización que aprende se presenta como un modelo ideal de organización con elementos característicos que le permiten ganar competencia en aspectos como aprendizaje, trabajo colectivo, uso del conocimiento, entre otros, para lograr una adaptación, mejora sostenida y transformación que le permita destacarse entre la competencia y lograr la excelencia. Ahora bien, cuando la escuela busca acercarse a este modelo es que se empieza a hablar de escuela como organización que aprende o escuela que aprende, esto es, una institución que hace uso competente del aprendizaje para adaptarse, innovar y destacar en lo que refiere su principal visión: lograr un impacto positivo y significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que la adaptación del modelo de OA a la escuela – en aras de convertirla en una EA – no es ni debe ser simplemente un trabajo de transposición, sino que merece un proceso reflexivo que puede abogar por la adopción de distintos enfoques de planteamiento y construcción (Figura 3). Así se podría hacer uso de las cinco disciplinas de Senge (1990), las orientaciones del aprendizaje organizacional (López, García y García, 2016), la aproximación transdisciplinar de la gestión de conocimiento (Talbot, Stothard, Drobnyak & McDowall, 2015) o una estrategia clave como lo son las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) (Sigurðardóttir, 2010), que en el siguiente apartado se analizará a detalle.

Figura 3. Proceso de adaptación del modelo de las OA a la escuela. **La escuela que aprende (EA)**



Elaboración propia

1.2. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Una propuesta innovadora, una configuración práctica, una potente herramienta para el desarrollo, un poderoso y efectivo enfoque, una infraestructura prometedora (Bolívar, 2008; Sjoer & Meirink, 2016; Ver Loren, 2019; Owen, 2015; Sigurðardóttir, 2010); es así como los autores han descrito a las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) cuando han querido hacer hincapié de sus beneficios al ser adoptada por la escuela como herramienta para iniciar y promover el cambio

necesario para ganar competencia, diferenciación, y acercarse – como ya se mencionó líneas arriba – al modelo ideal de la escuela que aprende.

Ahora bien, no es solo este factor el que lleva a las comunidades profesionales de aprendizaje a ser el foco de análisis de este apartado, sino también su relevancia en un contexto actual en donde organismos supranacionales y nacionales (Naciones Unidas, 2020; UNESCO, 2019; OECD; 2020; MINEDU, 2020; MINEDU, 2016; MINEDU, 2014), por medio de documentos de amplia difusión, llaman la atención acerca de la búsqueda – y aplicación – de estrategias que permitan que el docente se empodere en el desarrollo de sus múltiples funciones de tal forma que se observe una significativa mejora en su trabajo colegiado y aprendizaje colectivo, elementos que, justamente, son componentes esenciales de las comunidades profesionales de aprendizaje.

1.2.1 Una aproximación al concepto de comunidades profesionales de aprendizaje

Como en el caso de la organización que aprende, existe dificultad para establecer una conceptualización integradora de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), esto es debido al hecho de que las interpretaciones varían según contexto (Ver Loren, 2019), o según la mirada particular que asigne cada autor que aborda el concepto (Krichesky y Murillo, 2011). Esto deja claro que el debate en torno a una conceptualización consensuada es latente (Chen, 2020) y, por tanto, invita a buscar otra estrategia para abordar el concepto como, por ejemplo, realizar una aproximación según nociones coincidentes.

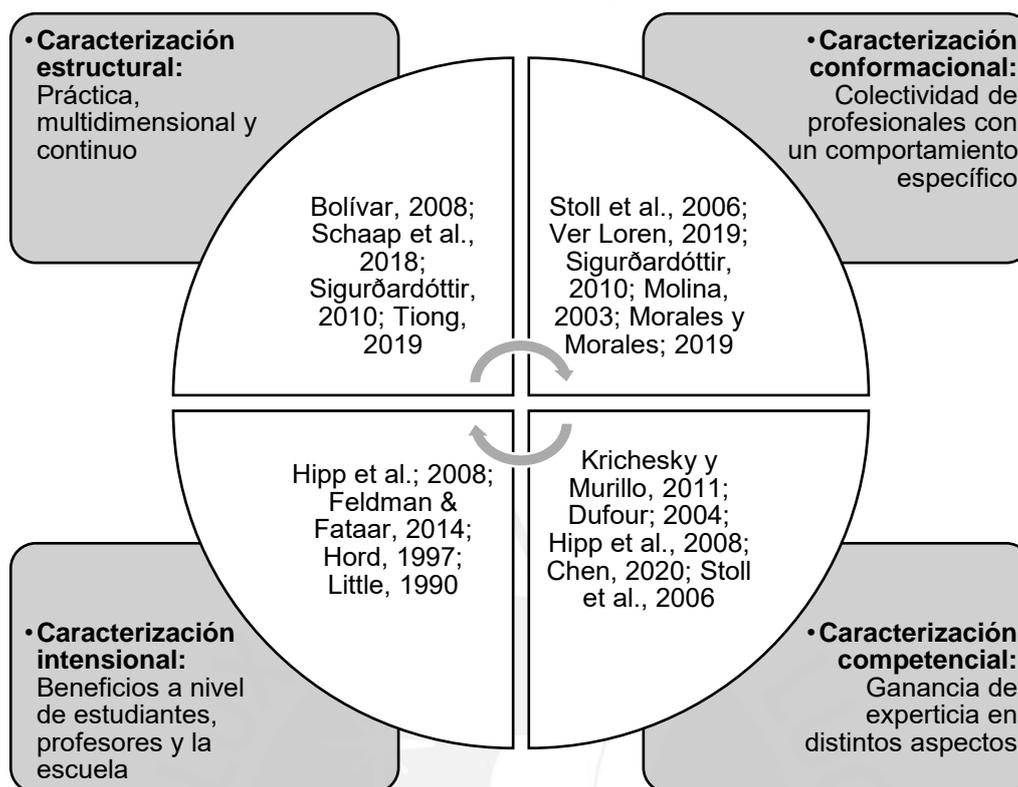
Para alcanzar este propósito es que en la Figura 4 se ha procedido a agrupar las distintas conceptualizaciones según el matiz resaltante. De esta forma se puede observar que se evidencia en la literatura actual cuatro formas distintas de caracterizar el concepto. En primer lugar, la caracterización *estructural* resalta elementos en la CPA como son constituir una configuración práctica de las organizaciones que aprenden (Bolívar, 2008), ser de naturaleza multidimensional compleja basada en un ideal de comunidad profesional en las escuelas (Tiong, 2019; y Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink, Van Der, Zuiker, Zwart y Meijer, 2018), y que se presenta como un proceso continuo y no como un resultado (Sigurðardóttir, 2010)

La segunda caracterización, la *conformacional*, se enfoca en resaltar a aquellos miembros que forman parte de la CPA como las actividades – y finalidades – que desarrollan a partir de ella. Bajo esta mirada, una CPA es entendida como una colectividad de profesionales que comparte objetivos, interactúa y cuestiona su propia práctica con el propósito de orientarla al aprendizaje, la adquisición de conocimiento, la mejora y el crecimiento (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Ver Loren, 2019; Molina, 2003; Sigurðardóttir, 2010; y Morales y Morales, 2020).

La caracterización *intencional* se concentra en resaltar la utilidad específica al adoptar las CPA como estrategia. Así, según esta visión las comunidades profesionales sirven como un eficaz medio que permite mejorar los aprendizajes de los docentes y alumnos, así como lograr el desarrollo de la escuela (Krichesky y Murillo, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006); que agiliza la organización del trabajo docente alrededor de objetivos clave (Dufour, 2004); y que facilita que la institución se convierta en una organización que aprende y que aborde las necesidades críticas de los estudiantes (Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008), lo cual conlleva a que los docentes, estudiantes y padres de familia ganen confianza respecto a lo que se enseña y por qué se enseña (Little, 1990).

Finalmente, la caracterización *competencial* pone en evidencia que la CPA permite, en el proceso continuo de adoptarla, ir ganando experticia en aspectos como la promoción del liderazgo en maestros y administradores, definición de visiones y valores compartidos basados en el aprendizaje de los estudiantes, promoción de una cultura del aprendizaje, y abordaje de las prácticas docentes por medio del enfoque basado en la investigación (Hipp et al., 2008; Feldman & Fataar, 2014; y Hord, 1997).

Figura 4. Aproximación al concepto de CPA según caracterización en base a autores



Elaboración propia

En razón a todo lo expresado hasta el momento se puede proceder a ensayar una aproximación al concepto indicando que una CPA se entiende como una estrategia práctica, multidimensional y compleja que describe un proceso continuo en donde un grupo de profesionales de la enseñanza va ganando competencia en diversos aspectos – el liderazgo, visión compartida, investigación, entre otros – al abrazar el aprendizaje, compartir objetivos, interactuar y cuestionar de forma reflexiva su propia labor con el propósito final de dar solución a desafíos educativos ligados a la eficacia y calidad de su práctica, mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes e incrementar la capacidad interna de la institución educativa para iniciar y sostener el cambio orientado a la mejora.

1.2.2 Dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje

El rasgo de variedad y abundancia no solo está presente en la definición de la CPA sino también en sus dimensiones, es decir, en aquellos elementos propios y característicos de las comunidades profesionales. En la Tabla 3 se hace un recuento de ocho propuestas de elementos propios de la CPA los cuales se han comparado con el objetivo de establecer nociones coincidentes y precisar cinco

dimensiones clave de las CPA. Cabe indicar que estos modelos analizados han sido rotulados por los autores con diferentes nominaciones como son: cualidades (Newmann & Wehlage, 1995), características (Kruse & Louis, 1993; DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock, 2009; Sigurðardóttir, 2010), dimensiones (Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003; Bolívar, 2008) o condiciones de existencia (Krichesky y Murillo, 2011)



Tabla 3. Dimensiones clave en base a modelos de elementos de las CPA

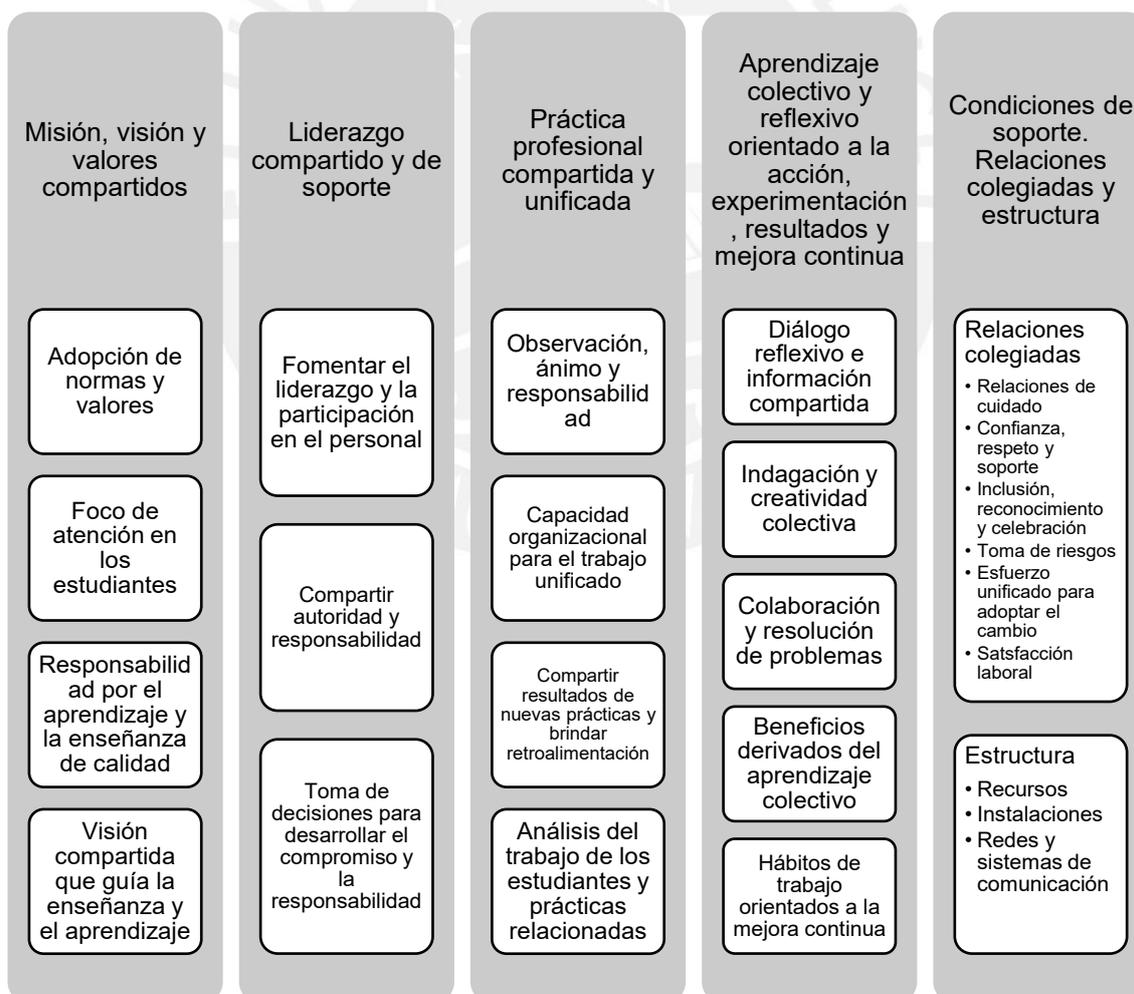
Dimensiones clave	Modelos de elementos de las CPA							
	Características de Kruse & Louis (1993)	Cualidades de Newmann & Wehlage (1995)	Dimensiones de Hord (1997)	Características de DuFour & Eaker (1998) (Citado en Blacklock, 2009)	Reconceptualización del modelo de dimensiones de Hord (1997) por Hipp & Huffman (2003)	Dimensiones de Bolívar (2008) en base a los trabajos de Louis & Kruse, 1995, y Bolam et al., 2005)	Las características de Sigurðardóttir (2010)	Condiciones de existencia (Krichesky y Murillo, 2011)
Misión, visión y valores compartidos centrados en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes, el saber hacer de los profesores y la educación impartida	Valores y normas compartidas	Una visión de un aprendizaje de alta calidad, auténtico, intelectual y riguroso	Visión y valores compartidos	Misión, visión y valores compartidos	Visión y valores compartidos	Valores y visión compartida	Visión y valores compartidos enfocados en el aprendizaje de los estudiantes	Valores y visión compartida
	Enfoque en el aprendizaje de los estudiantes	Pedagogía auténtica que provee a los estudiantes un aprendizaje de alta calidad				Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida	Altas expectativas en los logros de los estudiantes	
Liderazgo compartido y de soporte			Liderazgo compartido y de soporte		Liderazgo compartido y de soporte		Liderazgo compartido que valora la participación de los docentes en la toma de decisiones	Liderazgo distribuido
Práctica profesional compartida y unificada	Deprivación de la práctica	Capacidad organizacional donde los profesores	Práctica profesional compartida	Equipos colaborativos	Práctica profesional compartida	Colaboración y desprivatización de la práctica	Configuración organizativa que promueve la colaboración	Compartir la práctica profesional

		trabajan correctamente como unidad teniendo como objetivo el aprendizaje de los estudiantes					entre los docentes	
	Colaboración						Percepción de soporte mutuo entre los miembros	Responsabilidad colectiva
Aprendizaje colectivo y reflexivo orientado a la acción, experimentación, resultados y mejora continua	Diálogo reflexivo		Creatividad colectiva	Indagación colectiva	Aprendizaje colectivo y su aplicación	Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo	Aprendizaje colaborativo entre los profesionales que toma como base las necesidades de los estudiantes	Aprendizaje individual y colectivo
				Mejora continua				
				Orientación a la acción y la experimentación				
				Orientación a resultados				
Condiciones de soporte. Apoyo y estructura		Soporte esencial a nivel político, financiero y técnico	Condiciones de soporte		Condiciones de apoyo y estructura	Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo	Un clima organizacional que brinda soporte al aprendizaje colaborativo	Confianza, respeto y apoyo mutuo
						Apertura, redes y alianzas	Satisfacción laboral y compromiso	Condiciones para la colaboración
								Apertura, redes y alianzas

Elaboración propia

Entonces, a partir del análisis respectivo, se puede precisar que existen cinco dimensiones clave de las CPA: *Misión, visión y valores compartidos*, que están centrados en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes, el saber hacer de los profesores y la educación impartida; *Liderazgo compartido y de soporte*; *Práctica profesional compartida y unificada*; *Aprendizaje colectivo y reflexivo* orientado a la acción, experimentación y obtención de resultados; y *Condiciones de soporte*, que integra dos aspectos como son el apoyo y la estructura. A continuación, se procederá a explicar a detalle cada una tomando como base orientativa una serie de atributos asociados inspirados en los aportes de Kruse & Louis (1993); DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock (2009); Hord, (1997); Huffman & Hipp (2003); Bolívar (2008), y Krichesky y Murillo (2011).

Figura 5. Atributos asociados a las dimensiones clave de las CPA



Elaboración propia

- Misión, visión y valores compartidos centrados en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes, el saber hacer de los profesores y la educación impartida

Son cuatro los atributos alrededor de los cuales se engloba la primera dimensión clave de las CPA: La *adopción de normas y valores* guarda relación con el proceso donde los líderes escolares se aseguran, por medio del establecimiento de reglas claras (Rodríguez y Barraza, 2015), de que las acciones de la organización sean coherentes con su visión, objetivos y valores (OCDE, 2016) y de esta forma se sostenga el compromiso de los miembros de la escuela (Chen, 2020).

Por su parte *el foco de atención en los estudiantes* resalta el hecho de que la misión, visión y valores deben tener como objetivo final mejorar las experiencias y resultados de aprendizaje de todos los estudiantes (OCDE, 2016; Aparicio y Sepúlveda, 2018; y Bolívar, 2008), lo cual evidencia que, en aras de alcanzar esta loable meta, el personal debe estar comprometido buscando siempre aprender de forma continua (Bolívar, 2008).

El tercer atributo, *la responsabilidad por el aprendizaje y la enseñanza de calidad*, indica que se admira un latente compromiso unificado con el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Hipp y Huffman, 2003; Bolívar, 2008) en la planificación y acción pedagógica (Muñoz, 2008), lo cual ve reflejo en las altas expectativas que tienen los docentes respecto a los logros académicos de los estudiantes (Sigurðardóttir, 2010), y determinar objetivos comunes en beneficio de todos ellos (Krichesky y Murillo, 2011).

Finalmente, completa esta dimensión la *visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje* que resalta cualidades en la visión de la escuela como son la variedad, ya que se centra en una amplia gama de resultados de aprendizaje; la temporalidad, dado que marca un presente como un futuro; la inspiración, ya que promueve el compromiso; y la integración, porque se invita a todo el personal, padres de familia, comunidad externa y otros agentes a contribuir con su logro (OECD, 2016).

- Liderazgo compartido y de soporte

Cuatro son los atributos propios de la segunda dimensión clave de las CPA: En primer lugar, *el fomento del liderazgo y la participación en el personal* implica la estimulación de la cooperación y la dinamización de las acciones (Rodríguez y Barraza, 2015; Guerra, 2019). Por ejemplo, ello se observa en los líderes escolares, por un lado, cuando modelan el liderazgo centrado en el aprendizaje, distribuyen responsabilidades y ayudan a que otros líderes crezcan, incluidos los estudiantes (OECD, 2016), y por otro, al momento que orientan y promocionan la contribución del equipo docente en los procesos de planificación curricular (MINEDU, 2014).

El segundo atributo de esta dimensión clave, *compartir autoridad y responsabilidad*, se admira cuando se estimula el compromiso al compartir con los docentes actividades orientadas al diseño de estrategias que se aplicarán para lograr objetivos propios de la institución (Rodríguez y Barraza, 2015).

Por su lado, *la toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad* se observa cuando existen estructuras para el diálogo regular, el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos, la reflexión y el cumplimiento de las metas de aprendizaje (OECD, 2016; MINEDU, 2014; y Rodríguez y Barraza, 2015), en las cuales se brindan espacios para que se desarrollen reuniones de profesores donde se expongan situaciones problemáticas que imposibilitan la labor docente (Rodríguez y Barraza, 2015), o se diseñan los instrumentos de gestión escolar de forma participativa teniendo en cuenta diversas características (MINEDU, 2014; y MINEDU, 2016).

- Práctica profesional compartida y unificada

Para la tercera dimensión clave se destacan cuatro atributos: La *observación, ánimo y responsabilidad* describe la necesidad de generar conciencia entre los docentes respecto a la importancia de establecer factores promotores como el trabajo colaborativo, la reflexión y la estimulación conjunta (Rodríguez y Barraza, 2015; MINEDU, 2014; y Guerra, 2019) para que se desarrollen acciones tales como la observación entre los profesores (Aparicio y Sepúlveda, 2018), el intercambio de experiencias y la organización del trabajo pedagógico (MINEDU, 2016) que traigan como resultado la resolución de problemas de alta complejidad

como la mejora de la enseñanza o la generación de un clima democrático en la escuela (Rodríguez y Barraza, 2015; Krichesky y Murillo, 2011)

Por su parte, la *capacidad organizacional para el trabajo unificado*, hace notar que la práctica docente abandona su carácter de privacidad para volverse una realidad compartida (Murillo, 2011), en donde los docentes se necesitan unos a otros para aprender (Kis & Konan, 2010), saben trabajar en equipo (OCDE, 2016), y hacen un análisis y evaluación crítica de proyectos comunes para tomarlos como base de decisiones posteriores.

Compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación sugiere que a partir del desarrollo de las acciones ya mencionadas líneas arriba se fomenta el intercambio de conocimientos y la retroalimentación (Rodríguez y Barraza, 2015; y OCDE, 2016) lo cual se logra, por ejemplo, al hacer uso de diferentes fuentes de datos de fácil disponibilidad y accesibilidad (OCDE, 2016). En última instancia el *análisis del trabajo de los estudiantes y prácticas relacionadas* sugiere que una buena fuente de información para el análisis debe provenir de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes la cual – se sugiere – debe estar establecida a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se quieren lograr y ser actualizada constantemente (MINEDU, 2014; OCDE, 2016).

- Aprendizaje colectivo y reflexivo orientado a la acción, experimentación, resultados y mejora continua

En la cuarta dimensión clave de la CPA destacan cinco atributos: El primer elemento, el *diálogo reflexivo e información compartida*, hace hincapié en el hecho de que en la escuela se comparte y gestiona la información y el conocimiento asegurándose así una conducción participativa de los procesos de autoevaluación y mejora continua (MINEDU, 2014) – enfocados en factores como el aprendizaje de los docentes, estudiantes y la institución (OCDE, 2016; MINEDU, 2016; y Schechter, 2012) – que permitan tomar decisiones a favor del logro de metas de aprendizaje (MINEDU, 2014).

La *indagación y creatividad colectiva* refleja que se hace hincapié en lograr un esfuerzo colectivo para desarrollar el aprendizaje colaborativo a través de la investigación enfocada en la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que se

obtengan datos propicios que permitan la acción creativa y la respectiva mejora (Bolívar, 2008; Chen, 2020). Por otro lado, la *colaboración y resolución de problemas* hace hincapié en el hecho de que los docentes deben contar con diferentes estrategias como el diálogo y la planificación conjunta; el trabajo en equipo y la indagación para investigar sobre su propia práctica y ampliarla de tal forma que puedan tomar decisiones acerca de situaciones que se presentan en la escuela (Rodríguez y Barraza, 2015; Guerra, 2019; OECD, 2016; MINEDU, 2014).

Los *beneficios derivados del aprendizaje colectivo* evidencian el logro de distintas ganancias producto del desarrollo de diversas acciones en un ambiente de trabajo colaborativo. Así, se logran reforzar las experiencias de aprendizaje y resultados de los estudiantes y/o personal, establecer y mantener un ritmo de aprendizaje y cambio, y lograr el desarrollo colectivo de proyectos ligados a la innovación pedagógica, investigación y mejora del servicio educativo respecto a su calidad (OECD, 2016; MINEDU, 2014; y MINEDU, 2016).

Finalmente, *los hábitos de trabajo orientados a la mejora continua*, describen una serie de prácticas habituales presentes en la escuela que aseguran que esta sostenga el aprendizaje colectivo, y se siga desarrollando en el tiempo. Así se pueden nombrar inducciones al nuevo personal por medio de mentores, uso de Las TIC, evaluación del impacto del aprendizaje institucional, aprendizaje activo, desarrollo profesional continuo, y búsqueda de oportunidades de aprendizaje en el error y los fracasos (OCDE, 2016; Kis & Konan, 2010).

- Condiciones de soporte. Relaciones colegiadas, y Estructura.

Las condiciones de soporte, la última dimensión clave de la CPA y que tiene impacto considerable sobre todas las demás, integra una serie de elementos que se pueden clasificar en dos categorías: *Relaciones colegiadas*, y *Estructura*.

La primera categoría *Relaciones colegiadas* se describe a partir de seis atributos como son las *relaciones de cuidado; confianza, respeto y soporte; inclusión, reconocimiento y celebración; toma de riesgos; esfuerzo unificado para adaptar el cambio; y satisfacción laboral*. Para empezar, las *relaciones de cuidado* hacen referencia a las relaciones interpersonales – basadas en la comunicación, amistad y el apoyo (Rodríguez y Barraza, 2015) – que se hacen presentes en la

escuela y que lleva a que se observen situaciones tales como el interés personal mostrado en pasillos y fuera de los salones, búsqueda de acuerdos, y uso de estrategias de prevención y resolución pacífica de los problemas que se basa en el diálogo, el consenso y la negociación (Rodríguez y Barraza, 2015; MINEDU, 2014).

La *confianza, respecto y soporte* evidencia que estos son valores fundamentales en la escuela (OECD, 2016; Guerra, 2019). Ello lleva a que el personal se sienta cómodo recurriendo a los demás en busca de consultas y consejos, se genere un clima escolar donde prima el respeto la comunicación continua, el respeto a la diversidad y la colaboración, y se fomente la sana convivencia entre los profesores que les permita sentirse seguros de sus aportes (Rodríguez y Barraza, 2015; OECD, 2016; Bolívar, 2008; MINEDU, 2014; Krichesky y Murillo, 2011). Por su parte, la *inclusión, reconocimiento y celebración* pone en evidencia la presencia en la organización educativa de celebraciones variadas de entre las cuales destacan aquellas donde se reconoce el desempeño de los docentes (Rodríguez y Barraza, 2015).

En referencia a la *toma de riesgos* se evidencia que la escuela considera los problemas y errores como oportunidades de aprendizaje, apoya y reconoce al personal por tomar iniciativas y riesgos, y busca continuamente que su equipo mantenga la mente abierta para hacer las cosas de forma diferente (OECD, 2016). Todo esto sirve de base para que se establezca el *esfuerzo unificado para adoptar el cambio* donde se estimula las iniciativas relacionadas a la investigación e innovación pedagógica, lo cual promueve al mismo tiempo la implementación y sistematización de las mismas (MINEDU, 2014).

El último atributo viene de la mano de la *satisfacción laboral* que pone en evidencia que los profesores no solo gustan de trabajar y enseñar en la escuela, sino que también se sienten orgullosos de ser parte de la misma, reduciendo así también las posibilidades de abandonar el trabajo aun cuando se les ofrezcan oportunidades laborales mejores pagadas (McLaughlin & Talbert, 2001, citado Sigurðardóttir, 2010).

Por otro lado, la *Estructura* integra tres elementos: *recursos, instalaciones y redes y sistemas de comunicación*. Los *recursos* hacen referencia a la presencia

de distintos medios como tiempos y espacios, equipamiento y material educativo y de trabajo, presupuesto, información, asesores externos, Las TIC, entre otros, para asegurar el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo, y beneficiar la enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje establecidas por la escuela (OECD, 2016; MINEDU, 2014; Krichesky y Murillo, 2011). Este último propósito es perseguido también por el segundo elemento de esta categoría, las *instalaciones*, la cual se relaciona con la gestión del uso óptimo de la infraestructura de la escuela (MINEDU, 2014).

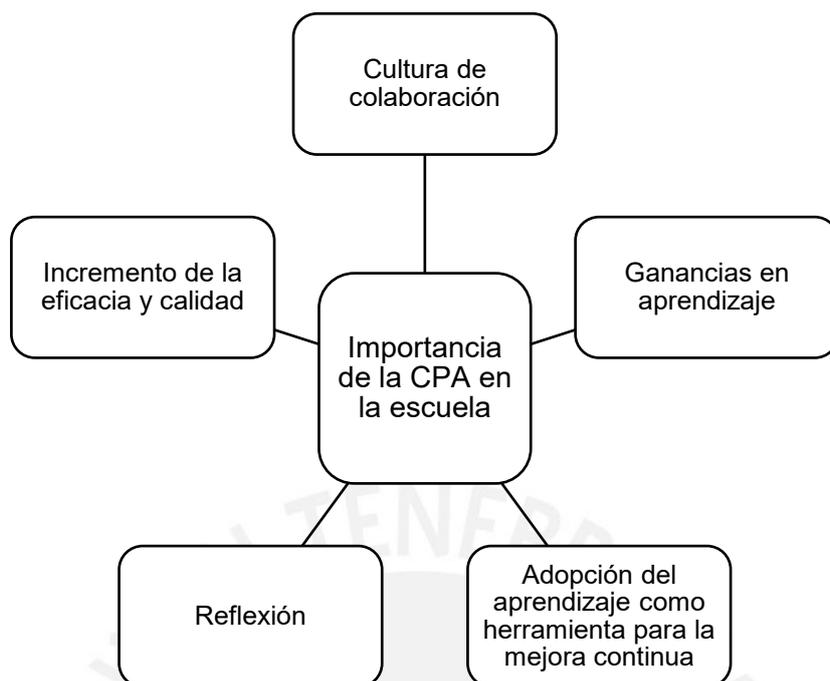
Por último, *las redes y sistemas de comunicación*, no solo hacen referencia al eficiente intercambio de información entre los distintos agentes de la escuela (padres, profesores y comunidad) sino también a la apertura de estos para generar alianzas igualitarias con agentes y colaboradores externos como otras escuelas, instituciones de educación superior, empresas y/o instituciones públicas o no gubernamentales en aras de profundizar y ampliar el aprendizaje (OCDE, 2016).

1.2.3 Importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela

Las primeras evidencias de la innegable importancia que encierran las CPA como estrategia a aplicarse en las escuelas se puede observar tanto en la aproximación conceptual como en las dimensiones claves previamente descritas. Esta interacción y cuestionamiento reflexivo entre los profesionales de la enseñanza se convierte en un ambiente propicio no solo para dar solución a desafíos propios de la labor pedagógica, mejorar los logros de aprendizaje y obtener una ganancia como organización, sino que también permiten – en el continuum de su desarrollo – obtener una ganancia competencial a nivel de aspectos macro como son objetivos integrados, prácticas innovadoras, uso de estrategias de carácter colectivo, aprendizaje continuo, entre otros.

Ahora bien, si se desea hablar a más detalle de la importancia derivada de la aplicación de las CPA en la escuela se puede hacer mención a aspectos específicos como se observa en la Figura 6.

Figura 6. Importancia de la CPA en la escuela



Elaboración propia

Para empezar, las CPA sirven como un medio de promoción de la cultura de colaboración para eliminar las enquistadas prácticas de aislamiento e impulsar el cambio en los hábitos pedagógicos (Ver Loren, 2019; Budgen, 2017; Feldman & Fataar, 2014; Louis & Marks, 1998, citado en Owen, 2015).

Por otro lado, la aplicación sostenida de las mismas permite ganancias en aprendizajes para todos los miembros de la organización educativa, sea a nivel de estudiantes en lo que refiere a sus logros; en docentes y equipo directivo, por medio de su desarrollo profesional o; en las familias, en su confianza y respaldo al modelo educativo; o en la escuela al ganar posicionamiento y competitividad (Little, 1990; Schechter, 2012; Feldman & Fataar, 2014; Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Owen, 2015; Wennergren y Blossing, 2015; Bolívar, 2008; Budgen, 2017; Ver Lore, 2019; Chen, 2020; Lee, 2020; Schaap & de Bruijn, 2017; Sjoer & Meirink, 2016).

Es también claro que las CPA promueven la adopción del aprendizaje como herramienta para la mejora continua, trayendo consigo sustanciales ganancias en conocimientos, prácticas y estrategias generales. Ejemplos claros se observan cuando se empieza a hacer uso – y se institucionaliza – el modelo y la

retroalimentación; cuando se usa data para informar la enseñanza y el aprendizaje; y se muestra preferencia por aquellas prácticas que están basadas en evidencia. En relación a este punto, las CPA promueven también la utilización – y práctica continua – de la reflexión, el proceso de intercambio y desarrollo del conocimiento (Ver Loren, 2019; Tiong, 2019; Meiers and Buckley, 2009, citado en Owen, 2015; Budgen, 2017).

En conclusión, es claro que equipo directivo, docentes, estudiantes y los demás agentes de la comunidad educativa al estar expuestos a la influencia de las comunidades profesionales de aprendizaje, y las demandas que estas presentan, verán cómo sus recursos progresivamente se van potenciando dándoles mayores niveles de desarrollo, lo cual traerá consigo una ganancia tanto en desempeño, calidad como en la percibida eficacia producto de su actuar, lo cual les dará la posibilidad – y disposición – de adaptarse mejor a las circunstancias cambiantes y ganar autosuficiencia en lo que refiere a nuevas demandas como en el proceso de desarrollo de innovaciones, sello característico de la diferenciación y que ahora se pide a gritos en los entornos escolares (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Schechter, 2012; Budgen, 2017; Ver Loren, 2019; Schaap y de Bruijn, 2017; Sjoer y Meirink, 2016).

1.3 DESARROLLO EFECTIVO DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

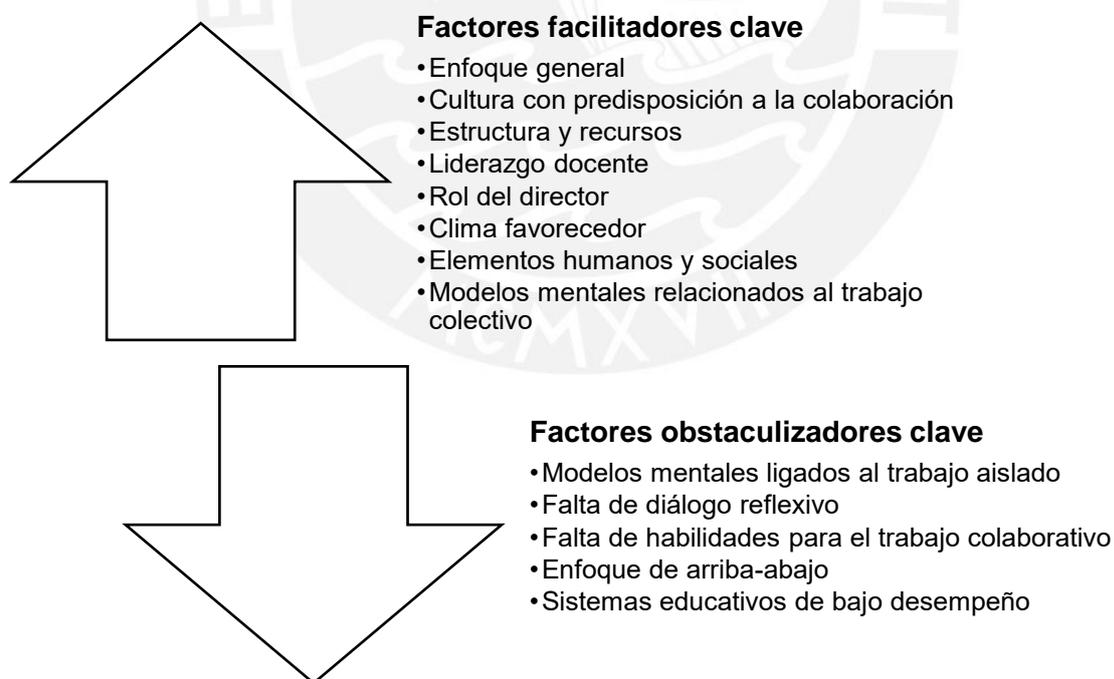
Explicado a detalle los aspectos principales ligados a las comunidades profesionales de aprendizaje, se ensayará a continuación un intento de sistematización de variables a tener en cuenta cuando se desea aplicar eficientemente dicha herramienta en las escuelas. Un primer aspecto a considerar es el estado inicial de la institución que, dependiendo de factores de naturaleza variada, permitirán que las CPA se establezcan gradualmente sin mayores dificultades o, por el contrario, recorran un camino accidentado corriendo el riesgo de no implementarse o en el peor de los casos, y por la falta de condiciones iniciales y la extendida práctica de adoptar lo novedoso sin mayor reflexión, convertirse solo en una “CPA lite” (DuFour & Reeves, 2016), es decir, cualquier cosa menos una comunidad profesional.

Mapeado el terreno respecto a factores facilitadores y obstaculizadores, se debe buscar contar con una serie de estrategias que faciliten la implementación de la CPA. Una buena forma de sistematizar dichas estrategias es ligarlas con las dimensiones clave de las CPA de tal forma que sea más factible y llevadero el proceso de establecimiento de las comunidades profesionales en la escuela.

1.3.1 Factores facilitadores y obstaculizadores para la aplicación de las CPA

Los principales factores facilitadores y obstaculizadores para la aplicación de las CPA en las escuelas se pueden observar en la Figura 7. Lo que se procederá a realizar a continuación es describir cada uno a partir de los aportes de diferentes autores (Guerra, 2019; Feldman & Fataar, 2014; Hipp & Huffman (2003); Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Schechter, 2012; Sjoer & Meirink, 2016; Louis & Kruse, 1995; Owen, 2015; Schaap & de Brujin, 2017; Aparicio y Sepúlveda, 2018; Sigurðardóttir, 2010; Morales y Morales, 2020).

Figura 7. Factores facilitadores y obstaculizadores clave para la aplicación de las CPA en la escuela en base a autores



Elaboración propia

El primer factor facilitador hace referencia a la importancia del *enfoque general*, el cual guarda relación con una claridad respecto a la dirección o intención que

la escuela persigue, factor que facilita que se establezca un espacio de trabajo donde se pueda desarrollar acciones ligadas a la reconceptualización, desaprendizaje y generación de cambios en las prácticas y estructuras existentes, como las que vienen de la mano al intentar establecer una CPA (Feldman & Fataar, 2014).

Como siguiente factor se halla la *cultura con predisposición a la colaboración*, la cual al estar presente en la organización educativa, permite: tener un diálogo crítico positivo con los colegas, que es condición esencial para el aprendizaje colaborativo; la aparición de desacuerdos, ya que son vistos como un medio para promover la discusión y debates relacionados a los propósitos, valores y resultados; y los fracasos, porque son vistos como oportunidades de mejora, siendo compartidos y discutidos con el propósito de obtener apoyo y ayuda mutua (Guerra, 2019; Sjoer & Meirink, 2016).

La *estructura y recursos* plantea que la institución educativa debe contar con espacios y horarios dentro de la jornada laboral para que los docentes puedan reunirse y trabajar con su pares, asimismo ve necesario que se hayan establecido roles y responsabilidades, se desarrollen relaciones que faciliten la coordinación y coherencia, y se doten de mayor eficiencia a las redes o canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (Guerra, 2019; Hipp & Huffman, 2003; Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Louis y Kruse, 1995, citado en Muñoz, 2008).

Por su parte, el *liderazgo docente* sugiere que la escuela que desea aplicar las CPA debe evidenciar ciertos rasgos de liderazgo entre los miembros de la comunidad. Así también se debe observar una correcta distribución del poder y toma de decisiones (Guerra, 2019; Louis y Kruse, 1995, citado en Muñoz, 2008).

Por otro lado, el *rol del director* se presenta como un factor facilitador de importancia nuclear ya que, al contar con características y competencias particulares que le permitan compartir el liderazgo con los demás, se podrán ampliar las posibilidades en la escuela para que se desarrolle una visión compartida, se alinee los intereses de los diversos grupos presentes en la organización, se brinde soporte a la interdependencia de los docentes en la institución, y se provea oportunidades para compartir el aprendizaje entre los

miembros de la escuela (Hipp & Huffman, 2003; Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Schechter, 2012; Guerra, 2019).

Otro factor a resaltar es el *clima favorecedor* que resalta el hecho de que en la institución educativa deben salvaguardarse las relaciones interpersonales. Así también actitudes como el respeto, la honestidad y la confianza deben estar presentes en el clima institucional. Es necesario, asimismo, contar con un ambiente que favorezca la promoción de la cooperación mutua, el reconocimiento, el apoyo emocional y las habilidades de comunicación interpersonal (Louis y Kruse, 1995, citado en Muñoz, 2008; Guerra, 2019).

Cabe precisar también que este clima favorecedor da pie a que se puedan desarrollar aspectos ligados a la formación y conocimiento (Louis y Kruse, 1995, citado en Muñoz, 2008), donde los miembros, seguros y confiados de formar parte de un entorno enriquecedor, fortalecerán sus prácticas pedagógicas y ampliarán sus conocimientos al tomar contacto con iniciativas de mejora y diferenciación como son las CPA. Esta formación específica marcará la diferencia respecto al proceso de desarrollo de las comunidades profesionales (Dufour & Reeves, 2106) teniendo claridad, tanto equipo directivo como docentes, hacia dónde enfocarse en aras de iniciar, desarrollar e implementar correctamente la herramienta.

Por último, los *modelos mentales* se presentan tanto como un factor facilitador como obstaculizador, ya que, si los docentes cuentan con ideas base compatibles con el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto, las CPA se podrán establecer de forma orgánica, empero, si se presentan diferencias entre las creencias fundamentales sobre la enseñanza y el aprendizaje, la posibilidad de involucrarse en los cambios que conlleva la CPA se verá mermada considerablemente (Sjoer & Meirink, 2016; Owen, 2015).

Pasando ya a los factores obstaculizadores se puede considerar que la *falta de diálogo reflexivo* se presenta como una evidencia de que la CPA no está en un estado de desarrollo, ya que sin este no se puede evidenciar que los docentes busquen el intercambio y desarrollo de conocimiento para incrementar sus posibilidades de entender y resolver problemas, elemento que es clave en un contexto de trabajo colaborativo (Schaap & de Brujin, 2017; Sigurðardóttir, 2010).

Cabe indicar también que la *falta de habilidades para el trabajo colaborativo* (Schaap & de Bruijn, 2017; Aparicio y Sepúlveda, 2018), también se considera un impedimento para el desarrollo de la CPA dado que las resistencias y dificultades al querer establecer actividades en conjunto podrán derivar en errores o en meros intentos de interacción superficial (Dufour & Reeves, 2016).

El *enfoque de arriba-abajo*, o, en otras palabras, la intención de tomar decisiones de forma arbitraria sin considerar los diferentes factores propios del contexto escolar, puede convertirse en una amenaza para el impacto de las CPA dado que afecta negativamente los resultados en diferentes niveles como son la satisfacción de los docentes hasta los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Schaap y de Bruijn, 2017).

Por último, los *sistemas educativos de bajo desempeño* evidencian que no se cuenta con un bagaje teórico suficiente como para considerar que las CPA se establecerán eficientemente en contextos desfavorecidos, esto en base al hecho de que la teoría de las CPA se ha ido generando a partir de estudios desarrollados – la mayoría – en sistemas educativos de alto desempeño a nivel mundial (Morales y Morales, 2020).

En resumen los factores que facilitarán el establecimiento de la CPA en la escuela incluyen: El enfoque general o dirección de la organización educativa, que debe ser claro y compartido; una cultura con predisposición a la colaboración; la estructura y recursos, que dan soporte y continuidad a la propuesta; el liderazgo docente, que debe estar presente en todos los miembros de la comunidad; el rol del director, piedra angular del proceso de establecimiento de CPA; el clima favorecedor, centrado en el apoyo, el compromiso, el reconocimiento, y el respeto; y los modelos mentales, que, ya sea coincidente o genere disparidad, puede considerarse tanto un facilitador como obstaculizador.

Por otro lado, los factores obstaculizadores comprenden: la falta de diálogo reflexivo, que de no estar impide que haya intercambio para la resolución de problemas; la falta de habilidades para el trabajo colaborativo, que alarga los tiempos necesarios para trabajar de forma colectiva dada la inexperiencia; el enfoque de arriba-abajo, que describe la arbitrariedad en la toma de decisiones

que originalmente deben considerar el análisis de múltiples variables; y los sistemas educativos de bajo desempeño, que plantean dudas crecientes respecto a la posibilidad de aplicación y éxito de las CPA en contextos desfavorecidos.

Cabe indicar a manera de reflexión que todo lo dicho permite colegir que se debe hacer un significativo esfuerzo por reducir primero los factores contraproducentes y luego, teniendo ya “allanado el terreno” desarrollar actividades y procesos para promover los factores que harán de la adopción de las CPA un proceso fluido y no un accidentado camino. Hecho esto las comunidades profesionales de aprendizaje pueden empezar a desarrollarse en la escuela sin mayores contratiempos.

1.3.2 Estrategias de promoción ligadas a cada dimensión de las CPA

Cuando se trata de implementar las CPA en la escuela quizás la primera reflexión viene de la mano del compromiso y el convencimiento (Krichesky y Murillo, 2011), esto quiere decir que tanto el equipo directivo, docentes y todos los miembros de la comunidad educativa deben estar enfocados y completamente convencidos de que se puede y debe aplicarse en la escuela la estrategia de las comunidades profesionales de aprendizaje para mejorar su competitividad y diferenciación. Teniendo bien afianzado esta actitud rectora lo que se recomienda es tener en cuenta una serie de estrategias ligadas a cada dimensión, como se observa en la Figura 8, las cuales se procederán a describir a continuación.

Figura 8. Estrategias de promoción ligadas a cada dimensión de las CPA

Misión, visión y valores compartidos	Liderazgo compartido y de soporte	Práctica profesional compartida	Aprendizaje colectivo y reflexivo	Condiciones de soporte
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del cambio • Perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva visión de la dirección escolar • Empoderamiento docente • Supervisión efectiva • Estructura flexible y canales de comunicación eficientes • Espacios creativos y flexibles de intercambio para los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones habituales • Trabajo colaborativo eficiente entre docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiritos previos de promoción del aprendizaje colectivo • Programas de desarrollo profesional docente • Evaluaciones periódicas de los resultados de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos logísticos necesarios • Clima escolar propicio

Elaboración propia

Para empezar, en referencia a la misión, visión y valores compartidos se cuenta con dos estrategias. La primera viene de la mano de la *gestión del cambio* (Malpica, 2018), que implica promover conciencia y establecer disposición hacia el cambio – como posibilidad de mejora – en los miembros de la comunidad educativa. Para desarrollar esta estrategia se debe hacer un análisis interno como externo de la realidad de la organización educativa. En este sentido, el equipo se puede valer de data cuantitativa y cualitativa que sirva como evidencia para tomar consciencia del desempeño actual de la institución y ver la distancia que la separa del desempeño que idealmente desea mostrar. Como complemento a este proceso una revisión del escenario externo debe llevarse a cabo con el propósito de establecer y mejorar los objetivos de la escuela en lo que refiere a gestión, formación y aprendizajes (Malpica, 2018; Arriaga y Gómez, 2014).

La siguiente estrategia denominada *perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y aprendizaje* (Malpica, 2018) hace ver que los docentes deben establecer espacios de diálogo para poder concertar sobre lo que caracteriza una enseñanza de calidad y aprendizaje significativo, de tal forma que se tenga

una idea en común de estos procesos y todos ayuden al objetivo de alcanzarlos por medio de la búsqueda e implementación de prácticas, como también organizar los conocimientos por áreas y de forma sistemática de tal manera que se facilite alcanzar los objetivos (Arriaga y Gómez, 2014).

Para el liderazgo compartido y de soporte, la primera estrategia clave, y quizás más importante y crucial a implementar, es promover la *nueva visión de dirección escolar* (Krichesky y Murillo, 2011). La idea central en esta estrategia es lograr que el director pueda establecer acciones específicas y diferenciadas en la escuela que le permitan poder desarrollar una cultura de aprendizaje colectiva, promover el desarrollo del liderazgo compartido, crear condiciones donde se pueda gestar una cultura de colaboración mutua y soporte, asegurar el aprendizaje no solo de los estudiantes sino también de los docentes, y, por supuesto, poder favorecer la investigación y autorreflexión. Hay que tener en cuenta que para alcanzar este punto primero el director debe eliminar de su actuar todo rastro de prácticas tradicionales de decisión arriba-abajo, es decir, sin consultar con la comunidad y sin tomar en cuenta las variables contextuales.

Logrado el cambio de enfoque en la acción del directivo ya se puede hablar de la siguiente estrategia clave que implica favorecer el *empoderamiento docente* (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020), lo cual significa promover el liderazgo de los docentes por medio de la asignación de roles – de forma individual o por medio de comités de gestión – con diferentes niveles de responsabilidad en las actividades pedagógicas y de gestión a desarrollarse en la institución. Ello traerá como consecuencia que los miembros de la escuela reconozcan el liderazgo docente como clave para promover y sostener un cambio o mejora.

Ya habiéndose redireccionado el rol directivo, y favorecido el liderazgo docente, otras estrategias pueden empezar a desarrollarse sin complicaciones mayores. Entre estas tenemos la *supervisión efectiva* (Malpica, 2018), que se caracteriza por ser continua, rigurosa y enfocada completamente en la mejora de la gestión y la acción docente; la *estructura flexible y definición de canales de comunicación eficiente* para difundir los conocimientos e información pertinente de forma clara y precisa; y *los espacios creativos y flexibles de intercambio para los docentes*,

donde los profesores puedan expresar ideas y llevar a la práctica aquellas que representan oportunidades de mejora (Arriaga y Gómez, 2014).

En lo que refiere a la práctica profesional compartida y unificada la primera estrategia viene dada por las *reuniones habituales* – de docentes y equipo directivo – para discutir de forma provechosa sobre prácticas docentes eficaces y acciones específicas para mejorar la escuela. En estos espacios se debe buscar que las prácticas se contextualicen, haya compromiso de la comunidad con ellas y se establezcan como factor resaltante en el aprendizaje docente (Malpica, 2018). Cabe indicar también que en estos espacios los diálogos los docentes deben enfocarse en asegurar que los estudiantes aprendan, y que se halle un método particular para sistematizar los intercambios entre colegas de tal forma que se garantice que las conversaciones derivarán en mejoras (Arriaga y Gómez, 2014).

Otra estrategia importante es el *trabajo colaborativo eficiente entre docentes* (Krichesky y Murillo, 2011), que plantea una serie de pasos a desarrollar que incluyen: Identificar las principales necesidades de aprendizaje de los estudiantes; precisar cuáles deben ser las áreas prioritarias de mejora; determinar la estrategia o el programa específico que permitirá mejorar estas áreas; clarificar las necesidades de formación que permitirán implementar dicha estrategia o programa específico; determinar qué y cómo se va a aprender para implementar eficientemente la estrategia o programa específico; aplicarla con los estudiantes para mejorar los aprendizajes; precisar qué se va a evaluar de la misma para medir su impacto; seleccionar nuevas necesidades de formación a partir de la evaluación; y finalmente, y como característica de un proceso continuo, reiniciar dicho ciclo de trabajo colaborativo.

Para el aprendizaje colectivo y reflexivo orientado a la acción, experimentación, resultados y mejora continua se recomienda como estrategia, primero que todo, los *requisitos previos de promoción del aprendizaje colectivo* que implica: la formación de equipos de trabajo creativos e innovadores que tengan capacidad para generar ideas que mejoren los procesos y actividades del colegio; readministrar espacios y tiempos; reconstruir y revisar horarios para posibilitar y

dar prioridad al encuentro entre profesores; y, fomentar espacios de planificación conjunta (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

La siguiente estrategia denominada *programas de desarrollo profesional* busca incrementar la competencia docente por medio del diseño – dirigido por los profesores y agentes educativos – y aplicación de un programa adaptado a la realidad de la escuela que esté basado en las necesidades de cada docente, que sea intensivo, colaborativo y que tenga como objetivo la mejora del desempeño en la labor. La última estrategia hace referencia a las *evaluaciones periódicas de los resultados de los estudiantes*, donde se trata de precisar los aprendizajes logrados como aquellas prácticas educativas de mayor efectividad. En este caso, los docentes deben contar con espacios y tiempos adecuados para realizar una investigación de dichos resultados de tal manera que se puedan proceder a socializar las prácticas mejor evaluadas, realizar una optimización del programa de desarrollo profesional y establecer mejoras en la organización (Malpica, 2018).

Por último, y en lo que refiere a las condiciones de soporte (relaciones colegiadas y estructura), además de contar con *recursos logísticos necesarios* para desarrollar las actividades propias de la escuela, lo que debe primar como estrategia clave es el *clima escolar propicio*. Para ello es necesario asegurar la confianza, honestidad y respeto tanto a nivel formal como informal entre los miembros de la comunidad educativa; promover elevados niveles de confianza para que los docentes descarten completamente todo rastro de vergüenza o temor a la hora de hacer preguntas, buscar innovar, observar y dejarse observar por los demás; generar el respeto para que todos los profesores se sientan emocional y profesionalmente apoyados; y fomentar un clima de trabajo en donde las preguntas e ideas sean bien escuchadas y recibidas (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

En resumen, además de tener pleno compromiso y convencimiento de que se debe implementar las CPA en la organización educativa para mejorar su competencia y ganar diferenciación, se recomienda aplicar una serie de estrategias ligadas a cada dimensión como son: la gestión del cambio y la perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje, para que se

pueda facilitar el establecimiento de una misión, visión y valores compartidos; nueva visión de la dirección escolar, empoderamiento docente, supervisión efectiva, estructura flexible y canales de comunicación eficiente, y espacios creativos y flexibles de intercambio para los docentes, con el propósito de que el liderazgo compartido y de soporte prospere.

Reuniones habituales, y trabajo colaborativo eficiente entre docentes, con el fin de hacer extensiva la práctica profesional compartida y unificada; requisitos previos de promoción del aprendizaje colectivo, programas de desarrollo profesional docente, y evaluaciones periódicas de los resultados de los estudiantes, para promover el aprendizaje colectivo y reflexivo orientado a la acción, experimentación, resultados y mejora; y recursos logísticos necesarios, y clima escolar propicio, para tener condiciones de soporte (relaciones colegiadas y estructura) necesarias para el establecimiento y desarrollo de las CPA.

Todas estas estrategias facilitarán el proceso de desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela. Ahora bien, hay que afirmar que no se debe suponer que contar con un entorno propicio para las CPA ya asegura que estas se desarrollen al máximo nivel; el proceso es todo menos que un todo o nada. En sí este punto es solo la primera etapa de un continuum progresivo y arduo, donde las estrategias descritas sirven como pilares de fortalecimiento. Al final el objetivo principal es claro: lograr que la organización educativa implemente eficientes CPA o lo que los autores llaman CPA efectivas (Stoll et al., 2006), maduras (Sigurðardóttir, 2010); y verdaderas (Dufour & Reeves, 2016).

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

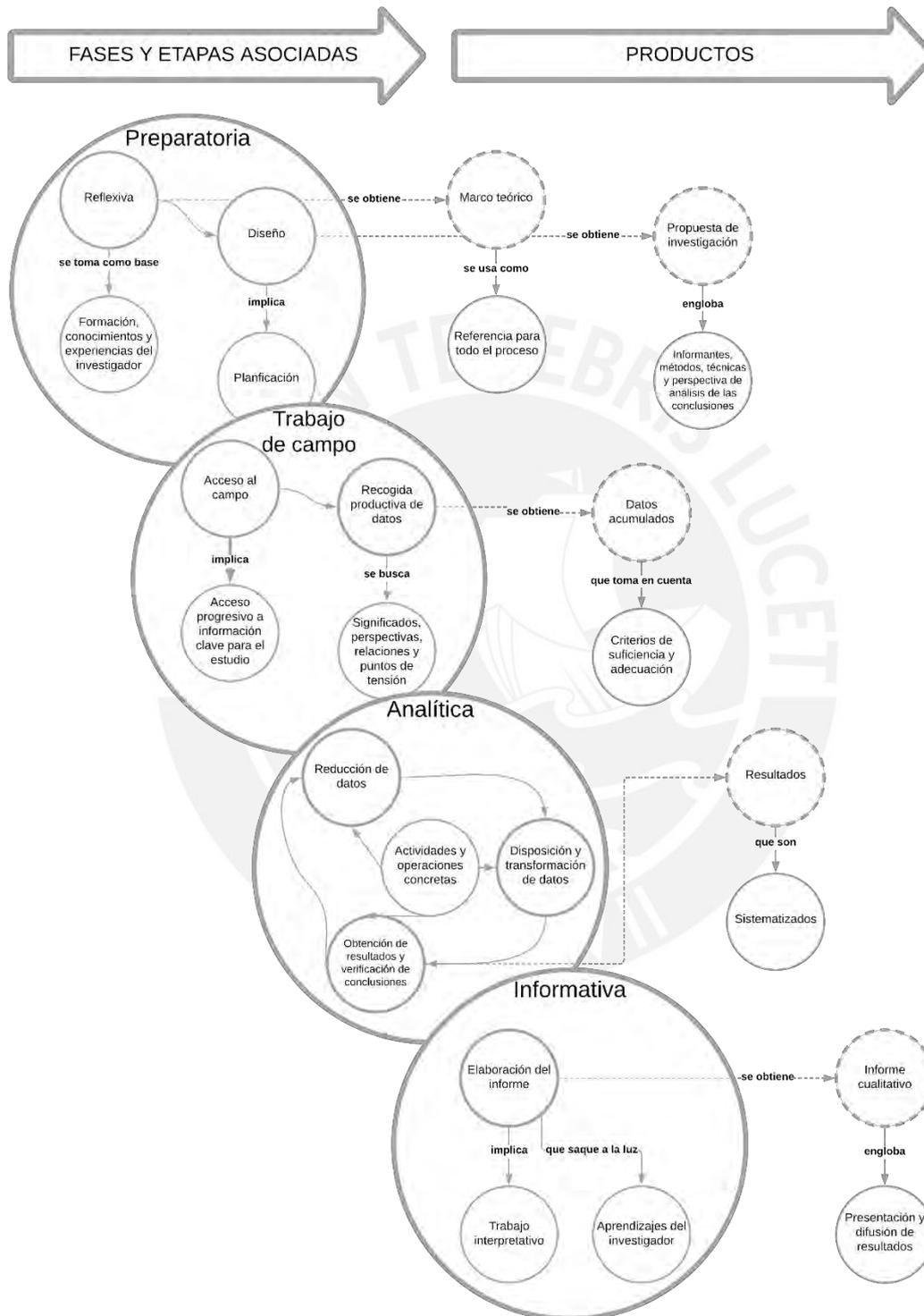
El enfoque a utilizar en la presente investigación es el cualitativo, el cual se define como un proceso interrogativo de comprensión (Creswell, 2013) que se basa en tradiciones metodológicas de indagación para explorar un problema social o humano. Este enfoque cualitativo busca que investigadores competentes y cualificados informen sobre sus propias observaciones del mundo social y las experiencias de los demás, y a la vez se aproximen al sujeto real presente en el mundo que puede brindar información sobre sus propias experiencias, valores, etc.

Para proceder a realizar un registro adecuado de las propias observaciones y dejar al descubierto los significados ocultos dentro de la información que proveen los sujetos analizados, el investigador se sirve de métodos que, debido a diversas variables contextuales, pueden tomar múltiples formas, pero que a la larga comparten elementos que permiten colegir un proceso común de investigación cualitativa o metodología cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996), el cual representa más que todo un orden didáctico para el investigador y no un estándar de actuación obligatorio.

Esta metodología de investigación cualitativa cuenta con una serie de fases que se caracterizan por superponerse unas otras e incluir, cada una de ellas, etapas

específicas en donde actividades y procesos son desarrollados y que llevan a productos determinados, tal cual se observa en la Figura 9.

Figura 9. Fases, etapas, actividades y productos asociados de la metodología cualitativa



Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996)

La primera fase, denominada preparatoria, englobó dos etapas, primero la reflexiva, que tomó como base la formación, conocimientos y experiencias del investigador, y que, tras un proceso de análisis a cabalidad, trajo como producto el desarrollo de un marco conceptual relacionado a las comunidades profesionales de aprendizaje que se usó como referencia para todo el proceso investigativo. La segunda etapa, denominada diseño, implicó una planificación detallada que derivó en una propuesta de investigación denominada diseño metodológico, y que incluyó informantes, metodología, técnicas y perspectivas de análisis de las respectivas conclusiones del estudio.

La siguiente fase, el trabajo de campo, integró también dos etapas. El acceso al campo, por un lado, implicó el acceso progresivo a la información clave para el estudio, esto es, la aprobación y facilidad para acceder a la institución educativa en cuestión. Por su parte, la recogida productiva de datos buscó obtener significados, perspectivas, relaciones y puntos de tensión – a partir de la información brindada por los informantes – que llevaron a obtener un producto particular en la forma de datos acumulados que tomaron en cuenta criterios de suficiencia y adecuación.

La fase analítica por su parte combinó tres etapas que se encontraron en constante iteración: la reducción de datos, la respectiva disposición y transformación de los mismos por medio del uso de la técnica Open Coding, y la obtención de resultados y verificación de conclusiones. En cada una de estas tres etapas se desarrollaron actividades u operaciones concretas que llevaron a la obtención de un producto en la forma de resultados.

Finalmente, la fase informativa incluyó la etapa de elaboración del informe que implica un trabajo interpretativo que saque a la luz aprendizajes del investigador. De este proceso se obtuvo el informe cualitativo que englobó la presentación y difusión de resultados a través de la tesis y su respectiva sustentación.

Cabe indicar también que la elección de la metodología cualitativa para la presente investigación nació de la correspondencia de las acciones a desarrollar en esta producción y las razones por cuales se realiza investigación cualitativa, que en plena referencia a lo dicho por Creswell (2013); y Hernández y Opazo (2010) incluyen: la naturaleza de la pregunta de investigación; la necesidad de

explorar y brindar una perspectiva detallada de la temática; estudiar a los informantes en su ambiente natural; y, hacer énfasis en el rol de aprendiz activo que juega el investigador.

En lo referente a la naturaleza de la pregunta de investigación se puede afirmar que normalmente las interrogantes que guían este tipo de estudios buscan desarrollar descripciones de lo que se suscita alrededor. Entonces, en plena correspondencia con este objetivo la pregunta de la presente investigación al mencionar ¿de qué manera?, trató de describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en la institución en cuestión. Y no solo ello, sino que también en este proceso, y según las señales identificadas, se vio viable la posibilidad de indagar los atributos de las dimensiones de las CPA como examinar aquellas estrategias que promueven dichas dimensiones.

Por otro lado, la necesidad de explorar y detallar el tema se justificó dado que casi todos los trabajos desarrollados sobre el tópico – muchos de ellos expuestos en el marco conceptual – son europeos o asiáticos, siendo los estudios peruanos de Guerra (2019) y Morales y Morales (2020) los únicos representantes nacionales presentes en esta investigación. Esta limitada cantidad de estudios hizo evidente la necesidad de investigar las comunidades profesionales de aprendizaje de tal forma que se cuente con mayor información en relación a variables como fenómenos asociados a ésta en el contexto específico.

Así también es menester indicar que se estudió a los informantes en su ambiente natural, dado que se entrevistó a los directivos de una institución educativa privada religiosa sobre su quehacer diario de tal forma que a partir de su experiencia directa se pueda detallar indicios sobre las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje, sus atributos como las estrategias utilizadas para su promoción.

Por último, la presente investigación hizo énfasis en el rol que tiene el investigador como aprendiz activo, ya que se tiene la posibilidad de contar la historia no como un experto que emite juicios sobre aquellos que participan sino que se cuenta la historia desde la percepción de los mismos, en este sentido se buscó recopilar la mayor cantidad de información posible que fue

respectivamente sometida a un exhaustivo proceso de análisis que permitió lograr los objetivos que la presente investigación persiguió inicialmente.

2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación de la presente producción fue ¿De qué manera se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos? Respecto a este cuestionamiento se debe tener presente que las comunidades profesionales de aprendizaje se entienden como una poderosa herramienta de mejora que describe un proceso continuo en donde un grupo de profesionales de la enseñanza interactúa y cuestiona su propia labor con el propósito de dar solución a desafíos educativos ligados a su práctica, mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, e incrementar la capacidad interna de la institución educativa para iniciar y sostener el cambio orientado a la mejora.

Esta pregunta de investigación se formuló debido a tres razones principales. Primero, porque documentos supranacionales y nacionales consideran a las comunidades profesionales de aprendizaje como una interesante herramienta para empoderar al docente lo cual traerá a la larga una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Segundo, hay pocos estudios en las instituciones nacionales centrados en la descripción de las dimensiones de las CPA que lleven a considerar su posterior institucionalización.

Y tercero, porque si bien hay una amplia literatura internacional y nacional revisada previamente para esta investigación ha permitido concluir que: existe una escasa producción sobre el tema en el contexto nacional, se evidencian múltiples beneficios derivados de su implementación, y hay pocos trabajos de investigación cuyos informantes sean directivos o que se concentren en describir las dimensiones de las comunidades profesionales en el ámbito peruano.

2.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO

Se tomó como unidad de investigación a una institución educativa privada religiosa. Esta es una entidad educativa católica, basada en el estilo de la espiritualidad marianista que es promovido por la congregación “Compañía de María”. La institución, que cuenta con un aproximado de 1700 estudiantes, es

una de las más representativas del distrito de San Isidro, ya que goza de un gran prestigio que se refleja no solo en la alta demanda de vacantes – y la correspondiente aceptación y comentarios generales de padres de familia, agentes educativos e instituciones aliadas – sino también por sus acreditaciones, siendo distinguida internacionalmente en Calidad Educativa en el año 2012, y actualizada en el 2018, mediante convenio con el Consorcio de Colegios Católicos del Perú, por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México (CNEP).

La institución, que cuenta con los tres niveles de educación básica regular, es administrada a través del consejo formativo, el cual está liderado por el director general quien gestiona todas las acciones académicas, administrativas y los diferentes servicios que ofrece el colegio. Le siguen en la cadena de mando la dirección de pastoral, que se encarga de cultivar y fomentar un clima institucional ligada a la fe y espiritualidad marianista; y las direcciones de nivel inicial, primaria y secundaria, que se encargan de planificar, organizar, supervisar y evaluar todas las actividades del nivel donde participan padres de familia, psicólogos, alumnos y profesores.

Ahora bien, respecto a la población atendida por niveles, en inicial se cuenta con un aproximado de 250 estudiantes, a cargo de 18 docentes y 14 auxiliares. En el nivel primaria se cuenta con un promedio de 800 estudiantes bajo la tutela de 56 docentes. En referencia al nivel secundaria, casi 700 estudiantes son guiados por 48 docentes. Dando soporte a estos tres niveles, 55 miembros del equipo administrativo y de apoyo, se encargan de las labores de logística, recursos y coordinación.

Cabe precisar que, aunque la institución en cuestión no cuenta con algún documento oficial que acredite la presencia y desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en su seno, se decidió tomarla como unidad de investigación ya que por sus logros, reconocimientos y prestigio descrito se considera una institución de renombre que probablemente cuenta con indicios o señales de la presencia de CPA. Este razonamiento ve respaldo en lo expresado por Morales y Morales (2020) quienes afirman que la teoría de las CPA se ha ido configurando a partir de la recopilación de características que han sido

observadas en sistemas educativos de alto desempeño, esto es, instituciones de prestigio con altos estándares de calidad.

2.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1 Objetivo general

- Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos.

2.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa.
- Examinar las estrategias que se relacionan con la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa.

2.5 CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las categorías hacen referencias a los valores, alternativas, formas de clasificación, conceptos o códigos que ayudan a describir un fenómeno (Rivas, 2017; Romero, 2005). Estas nacen a partir del proceso de categorización, el cual describe una estrategia metodológica (Rivas, 2017), en donde se procesa y organiza la información en tópicos conceptuales contextualizados a partir de una problemática presente (Romero, 2005). Cabe indicar también que la categorización se puede realizar tanto de forma deductiva como inductiva. En la primera las categorías son derivadas del marco conceptual, y en la segunda, nacen de los datos en base a examinación de patrones y similitudes (Romero, 2005).

La importancia de este proceso radica en el hecho de que constituye una parte fundamental para el análisis e interpretación de resultados, dado que, al facilitar el proceso de reducción de la realidad a conceptos claros y sencillos de comprender, facilita el proceso para responder a la pregunta de investigación como a los objetivos asociados (Rivas, 2017; Romero, 2005).

Para la presente investigación, y tomando como referente la categorización deductiva, se han definido dos categorías de análisis como se observa en la Tabla 4. La primera, sustentada en los estudios de Kruse & Louis (1993); DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock (2009); Hord (1997); Huffman & Hipp (2003); Bolívar (2008), y Krichesky y Murillo (2011), se denomina atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje, la cual incluye a su vez 5 subcategorías: Misión, visión y valores compartidos; Liderazgo compartido y de soporte; Práctica profesional compartida y unificada; Aprendizaje colectivo y reflexivo; y Condiciones de soporte: relaciones colegiadas y estructura. Por otro lado, la segunda categoría, fundamentada en los aportes de Malpica (2018); Arriaga y Gómez (2014); Krichesky y Murillo (2011); Morales y Morales (2020), hace referencia a las estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje, y que incluye, como en la primera categoría, las cinco subcategorías ya descritas.

Tabla 4. Categorías de la investigación

Categorías	Subcategorías				
Atributos de las dimensiones de las CPA	Misión, visión y valores compartidos	Liderazgo compartido y de soporte	Práctica profesional compartida y unificada	Aprendizaje colectivo y reflexivo	Condiciones de soporte
Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las CPA	Misión, visión y valores compartidos	Liderazgo compartido y de soporte	Práctica profesional compartida y unificada	Aprendizaje colectivo y reflexivo	Condiciones de soporte

Elaboración propia

2.5.1 Atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje

Los atributos de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje hacen referencia a un conjunto de características particulares que permiten describir y explicar cada dimensión, ya que funcionan como una suerte de características que dan sentido a la misma, y a su vez, y dependiendo del número presente en la escuela, sugieren su nivel de desarrollo.

2.5.2 Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones comunidades profesionales de aprendizaje.

Las estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje incluyen una serie de procedimientos u orientaciones que facilitan la implementación y promoción de las comunidades profesionales en las escuelas. En este caso se precisa una selección de estrategias que están conectadas a cada una de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje.

2.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN

Para el respectivo recojo de información se diseñó el instrumento en base a la técnica seleccionada. En ese sentido se hizo uso de la técnica cualitativa denominada entrevista semiestructurada según los informantes seleccionados como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Técnica e instrumento de investigación

Técnica de recojo de información	Instrumento de recojo de información	Informantes
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	<ul style="list-style-type: none">▪ Directoras de nivel (inicial, primaria y secundaria)▪ 4 coordinadores de nivel (1 de inicial, 2 de secundaria y el coordinador institucional del departamento de evaluación, innovación y acreditación)

Elaboración propia

La entrevista semiestructurada forma parte del espectro de variaciones pertenecientes a la entrevista, una técnica que adopta la forma de una conversación y que cuyo fin es distinto al simple hecho del diálogo (Díaz, Torruco y Varela, 2013). En sí es una comunicación interpersonal entre investigador e informante que se gesta con el objetivo de obtener respuestas verbales a preguntas que guardan relación a un problema en específico (Canales, 2006, citado en Díaz, Torruco y Varela, 2013), y que resulta muy ventajosa dado que

a partir de ella se puede obtener información completa y profunda, así como aclarar dudas que incrementen la utilidad de las respuestas (Díaz, Torruco y Varela, 2013).

Teniendo entonces la entrevista como base, se puede precisar que la versión semiestructurada presenta un mayor grado de flexibilidad respecto a la estructurada, ya que parte de preguntas planeadas que pueden adaptarse a los entrevistados a partir de las repreguntas, las cuales facilitan incrementar la motivación en el proceso, clarificar secciones e identificar ambigüedades (Díaz, Torruco y Varela, 2013).

Es por ello que el proceso de validación para el instrumento asociado a la entrevista semiestructurada usada en la presente investigación se desarrolló durante varias etapas – como se observa en la Figura 10 – con el propósito de asegurar un alto poder para profundizar en las respuestas de los informantes de tal manera que se pudiera asegurar la recolección de información de alta calidad para los fines de la presente investigación (Newcomer, Hatry y Wholey, 2015).

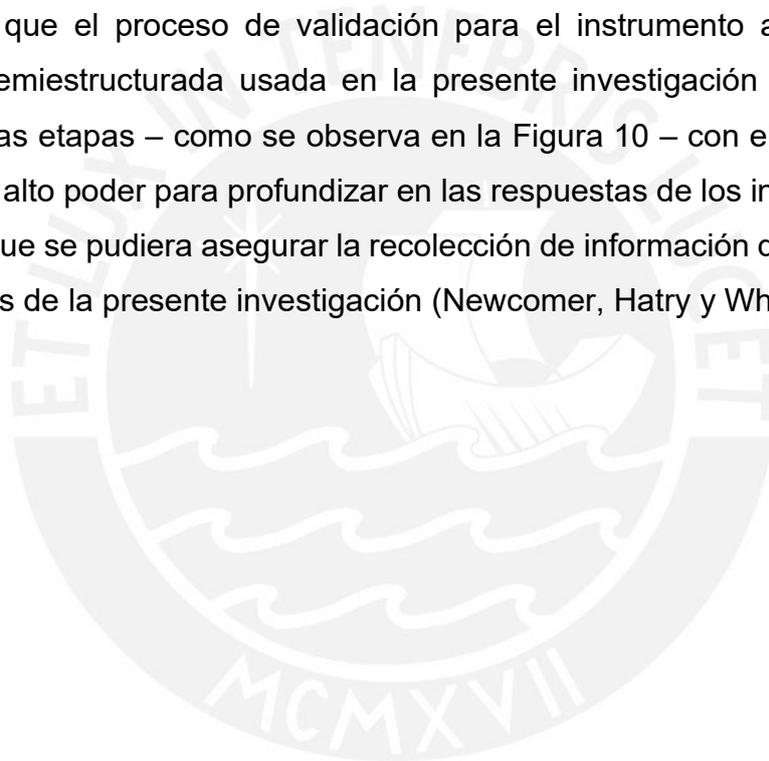
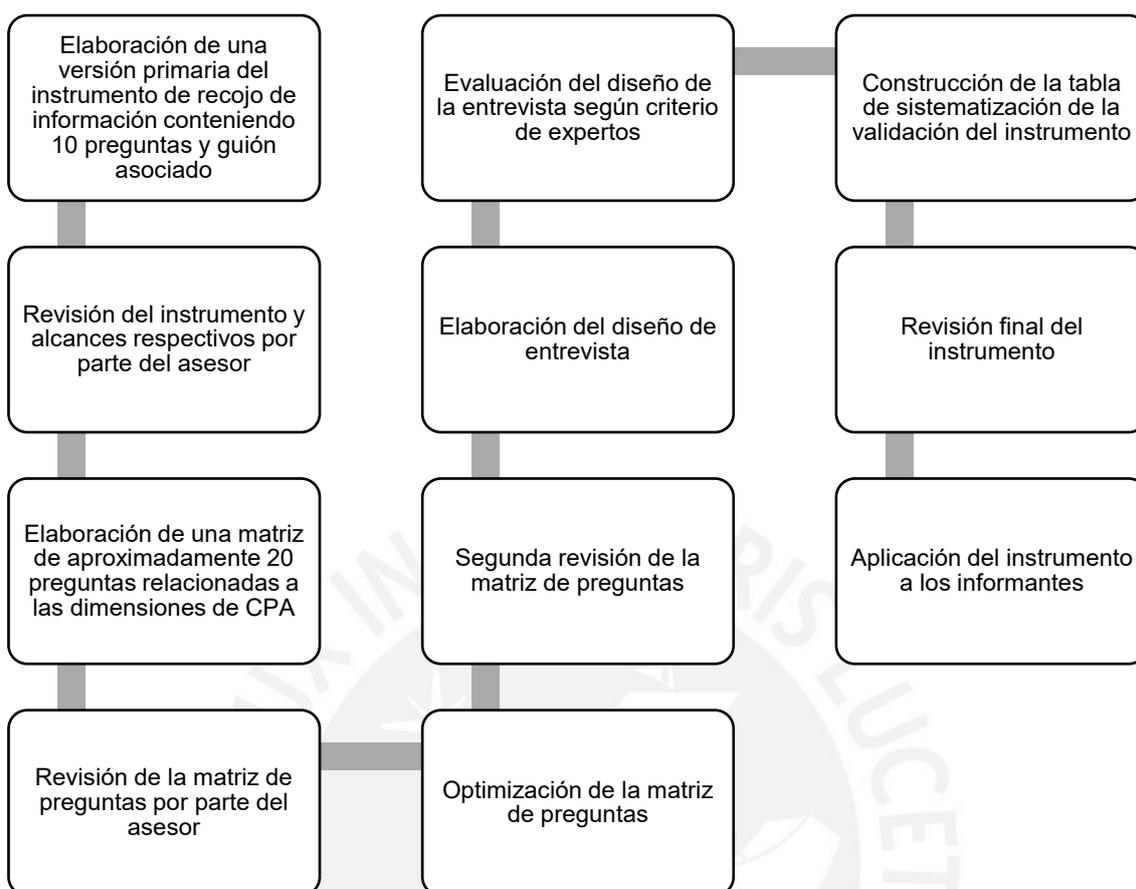


Figura 10. Etapas para la validación del instrumento de recojo de información



Elaboración propia

De esta manera, para la última semana de agosto se elaboró una versión inicial del instrumento de recojo de información que contenía diez preguntas como un guion asociado. Tras dicho proceso y, habiéndose establecido varias observaciones por parte del asesor, se vio por conveniente tomar elementos rescatables de lo presentado y desarrollar de forma progresiva el instrumento. En este sentido, se empezó por elaborar una matriz de preguntas según dimensiones clave de las CPA (Anexo 2), que integraba tres secciones clave: dimensión, significado y preguntas asociadas, con el propósito de promover la redacción de interrogantes coherentes con las categorías de análisis.

Durante las primeras dos semanas de septiembre y tras recibir dos revisiones del asesor – como respectivas mejoras – la matriz sirvió de base para generar el diseño de la entrevista, el cual, y bajo lo que indica Escobar y Cuervo (2008), fue evaluado según criterio de expertos. Para llevar a cabo este proceso se contó con la amable participación de tres docentes de la PUCP expertos en la temática,

y doctores en Filosofía y Ciencias de la Educación. Los versados profesionales brindaron, en un periodo plausible de tiempo, información, evidencia, juicios y valoraciones de alta calidad que permitieron enriquecer enormemente el poder aplicativo del instrumento.

Ya para la quincena del mismo mes, se procedió a construir la tabla de validación de la sistematización del instrumento (Anexo 3) con el propósito de ordenar la información brindada por los expertos de tal forma que se puedan revisar sus comentarios y observaciones de forma eficiente y así proceder a generar la versión final del instrumento en cuestión. En general, las sugerencias y anotaciones de los jueces se concentraron en asegurar la precisión de los términos usados, variación en la formulación de las interrogantes, especificidad y finalidad en lo consultado, como la necesidad de retirar preguntas de poca significancia o que no aportaban de forma sustancial al diálogo.

Completado este delicado proceso se realizó una última revisión por parte del asesor, luego de la cual, y ya habiendo levantado algunas observaciones finales, se pudo contar ya con la versión final del instrumento (Anexo 4) que fue aplicado a los informantes, en un espacio promedio de sesenta minutos, teniendo la plena confianza que éste permitiría explorar sus percepciones y opiniones como sondear información, aclarar y profundizar respuestas determinadas (Newcomer, Hatry y Wholey, 2015; Barribal, 1994).

2.7 INFORMANTES

Para el respectivo recojo de la información se seleccionaron a 7 miembros del equipo directivo, incluyendo a las directoras de nivel inicial, primaria y secundaria como a la coordinadora académica de inicial, dos coordinadores de área del nivel secundario y el coordinador del departamento de evaluación, innovación y acreditación de la institución.

Ahora bien, para los informantes mencionados se tendrá en cuenta criterios de inclusión como los que se datan en la Tabla 6 y que incluyen – de forma general – tener como cargo la dirección o coordinación; pertenecer a los tres niveles; trabajar en la institución un mínimo de cinco años; y ocupar el cargo durante un periodo no menor a tres años.

Tabla 6. Criterios de inclusión para los informantes seleccionados para la investigación

Código de los informantes	Cargo	Nivel	Tiempo en la institución (años)	Tiempo en el cargo (años)
D1	Directora de nivel	Inicial	17	4
D2	Directora de nivel	Primaria	23	3
D3	Directora de nivel	Secundaria	33	8
C1	Coordinadora académica	Inicial	17	3
C2	Coordinadora del área de CCNN	Secundaria	12	6
C3	Coordinador del área de comunicación	Secundaria	12	6
C4	Coordinador institucional del departamento de evaluación, innovación y acreditación	Inicial, primaria y secundaria	30	11

Elaboración propia

Así también, se precisa indicar que, a todos los informantes, tal cual se establece según los principios éticos de la investigación, se les informó e invitó a participar de manera personalizada, así como también se les comunicó – por medio del consentimiento informado – de todos los aspectos propios del proceso del cual serían parte.

2.8 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La ética de la investigación ya no se circunscribe solo a temas como la integridad y el bienestar de las personas a fin de ser protegidas de malas prácticas (Galán, 2010), sino que ahora plantea un marco total de actuación dado que las implicancias y alcances de las investigaciones llegan a extenderse de tal forma que influyen sobre diferentes agentes. Teniendo en cuenta esta idea base, el informe Belmont (1979, citado en Lumbreras, Ronda y Ruiz, 2018) plantea tres principios básicos que incluyen el respeto a las personas, esto es, considerarlos como seres autónomos, teniendo especial cuidado con aquellos cuya autonomía se ve limitada; la beneficencia, reduciendo – en plena obligación – riesgos para los sujetos y aumentando al máximo sus beneficios; y la justicia, que implica brindar un trato justo a las personas que forman parte de la investigación.

En plena resonancia con estos elementos base, el presente estudio se rige por medio de los principios éticos promovidos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Para comenzar, se aseveró a los informantes la plena responsabilidad en la toma de decisiones propia de la planificación y ejecución de la presente investigación, lo cual dejó claro que quien desarrolla la investigación tiene total control sobre todo el proceso, incluyendo el tratamiento de información y el cuidado pleno de quienes participan en el estudio.

En este sentido, se tuvo respeto por la persona, considerándola como sujeto de investigación y no tal cual un objeto o medio, de tal forma que se respete su autonomía en la participación o no del estudio, así como tener en consideración las condiciones en las cuales se lleva a cabo la investigación. Por tanto, se consultó previamente a los informantes sobre su posibilidad de participación, indicando en todo momento la voluntariedad del proceso. Así también, se aseguró su comodidad por medio de la facilitación de tiempos y espacios a seleccionar para llevar a cabo la entrevista.

Asimismo, se buscó la beneficencia y no la maleficencia, para garantizar que los entrevistados no se vean afectados por alguna dificultad, asegurando así su correcta y eficiente intervención. Bajo esta línea de pensamiento también se aseguró en todo momento el cuidado y uso correcto de la información obtenida a partir de las entrevistas indicando su uso exclusivo para el análisis respectivo propio de los objetivos de la investigación.

Por último, cabe mencionar que la aplicación de los principios éticos descritos en la investigación se tradujo en la presencia de elementos propios del protocolo de investigación (Lumbreras, Ronda y Ruiz, 2018) de entre los cuales destaca el consentimiento informado, esto es, un documento que refleja la intención de informar a los sujetos sobre su participación en una investigación datando la naturaleza de la misma, sus fines como las posibles implicancias al formar parte del proceso.

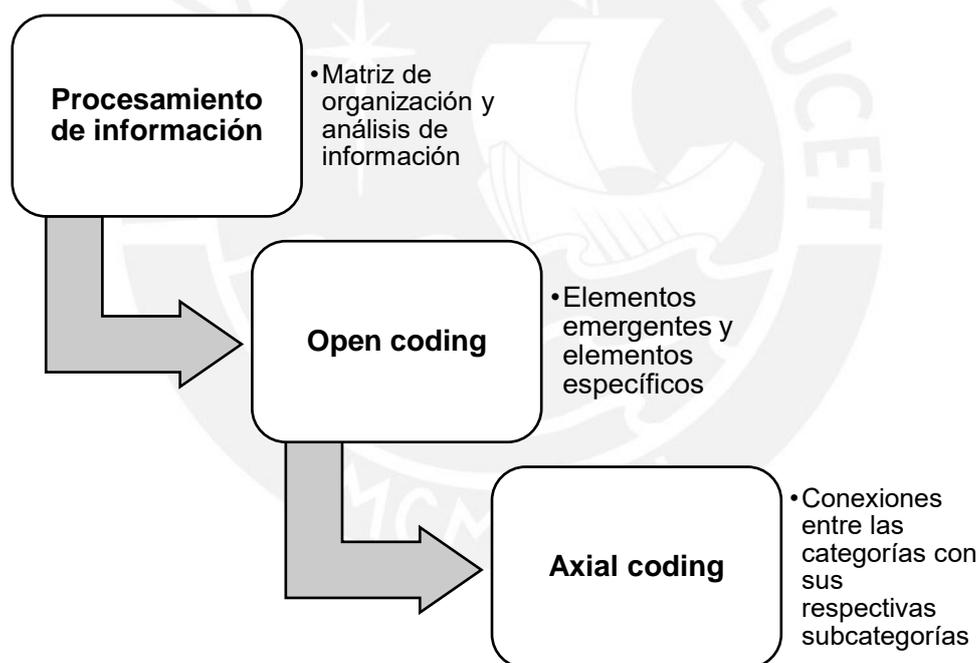
En lo que refiere a la presente investigación, se brindó a los informantes (directores y coordinadores) el consentimiento informado tal como se admira en el Anexo 5. En este documento se describieron los datos generales del

investigador, la denominación de la investigación, el propósito a alcanzar, como otros lineamientos relacionados al tiempo de duración de la técnica a usar, el aplicativo de videotelefonía a utilizar, el trato respectivo de la información recopilada, y datos de contacto en caso se presenten dudas o consultas. Cabe precisar que cada informante recibió y firmó el consentimiento informando durante la entrevista, dejando plena constancia de conocimiento sobre la investigación como su participación en ella.

2.9 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Terminado el recojo de data cualitativa, se procedió a transcribir y analizar la información acumulada en las entrevistas. Este proceso se realizó en diferentes etapas como se puede observar en la Figura 11.

Figura 11. Etapas del procesamiento y análisis de la información



Elaboración propia

En la etapa del procesamiento de la información y con el propósito de facilitar el análisis a la luz de los objetivos generales y específicos se diseñó, teniendo como guía categorías de análisis y preguntas asociadas, una matriz de organización y análisis de información (Anexo 6) que incluía tres secciones: Respuestas, donde se digitó la información provista por cada informante; Hallazgos, en la cual se agrupó aquellas secciones de información similar; y,

Elementos emergentes, o términos clave que reflejan el significado general de los hallazgos. Los rótulos de estas tres secciones se establecieron en virtud de las técnicas utilizadas para el respectivo análisis de la información: Open coding y axial coding. Estos representan pasos propios del método de la teoría fundamentada para analizar información cualitativa. Para realizar el open coding se seleccionaron secciones de la información proporcionada por los informantes, los bien llamados hallazgos, los cuales fueron agrupándose por semejanza bajo el rótulo de una etiqueta, código o elemento emergente que representa un atributo sumativo que capta la esencia de significado de estas secciones de información (Saldaña, 2013). Debido a la amplitud de los hallazgos, y en aras de poder desarrollar eficazmente el siguiente paso del análisis, se procedió a revisar cada uno con el propósito de precisar elementos específicos, los cuales describían en una palabra o frase corta la esencia de los mismos (Anexo 6). Cabe indicar que estos elementos específicos se ciñen al elemento emergente dotándolo de características descriptivas importantes.

Ya en este punto se pudo desarrollar el axial coding (Saldaña, 2013) o proceso donde se establecen conexiones entre las categorías con sus respectivas subcategorías, esto es, a nivel de propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 1998). La integración se hizo teniendo como marco referencial los objetivos específicos a alcanzar, esto es, identificar los atributos de las dimensiones clave de las CPA y examinar las estrategias que promueven dichas dimensiones. De esta forma, y tras un exhaustivo análisis se pudieron obtener esquemas gráficos que sistematizaron la información brindada por los informantes. Cabe precisar que este proceso fue clave para el análisis y discusión de resultados que se desarrolla a continuación en el capítulo final del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 ATRIBUTOS DE LAS DIMENSIONES CLAVE DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Cada dimensión clave de las comunidades profesionales de aprendizaje se puede describir y explicar tomando como orientación base una serie de atributos particulares (Kruse & Louis, 1993; DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock, 2009; Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003; Bolívar, 2008; y Krichesky y Murillo, 2011). Dichos atributos representan una suerte de características específicas que dan sentido a la dimensión y al mismo tiempo, al ser identificadas en una institución educativa, brindan evidencia para sugerir el nivel de desarrollo de la misma en la organización. Tomando esto como base, a continuación, se sistematizarán los principales hallazgos de los informantes para analizarlos a la luz de los autores de tal manera que se pueda indicar la presencia de atributos específicos de cada dimensión clave y, dependiendo de la cantidad de los mismos, sugerir cuán desarrollada está cada dimensión en la institución en cuestión.

3.1.1 Misión, visión y valores compartidos

La misión, visión y valores compartidos se relaciona al consenso existente entre todos los miembros de la organización educativa respecto a su misión, visión y los valores asociados como en las acciones coordinadas que se desarrollan para

reflejar y alcanzar dichos fines. Esta dimensión se caracteriza por la adopción de normas y valores; poseer un foco de atención en los estudiantes; mostrar claras evidencias de responsabilidad por el aprendizaje y la enseñanza de calidad; y guiar la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez y Barraza, 2015; OCDE, 2016; Chen, 2020).

El primer atributo que se observa en la organización educativa es la *visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje*, ya que los hallazgos permiten resaltar cualidades de la visión institucional (OCDE, 2016) como son la temporalidad, cuando marca un presente en relación a la formación integral y un futuro en referencia a la intención de convertir a los estudiantes en agentes de cambio social: "... por lo que se quiere es forjar agentes de cambio, personas que finalmente transformen su ciudad para que sea un lugar mejor para vivir, lo que es nuestra primera propuesta." (D2); la variedad, observada en la amplia gama de resultados que se reflejan en la formación académica, actitudinal y espiritual de los alumnos: "Formar integralmente a los estudiantes, tanto en la parte académica como en la parte actitudinal, con una fuerte mirada espiritual...(D2); integración, al notarse que la misión y visión involucra a más agentes educativos que tan solo los estudiantes: "... la misión es formar en la fe a toda la comunidad educativa, no solo a los educandos." (C4); y la inspiración, al observarse evidencia clara – en la forma de estrategias y acciones de promoción – que promueven el compromiso de los docentes con la misión, visión y valores de la escuela: "Entonces el colegio está trabajando, elaborando, desarrollando una serie de actividades de formación, capacitación. Muchas veces especialización, con la finalidad de que el ser humano está en la persona" (C4).

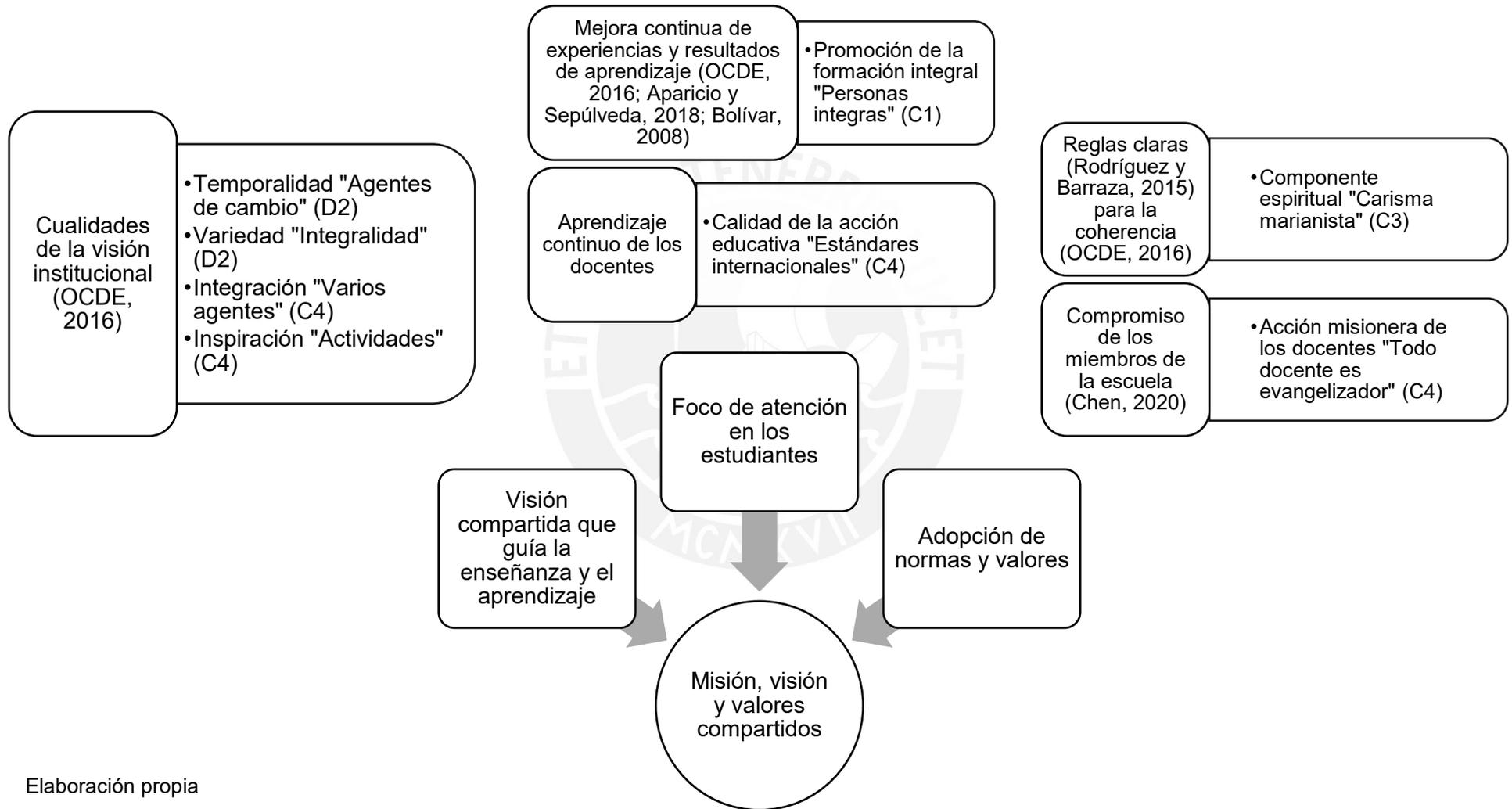
El siguiente atributo a destacar es el *foco de atención en los estudiantes*, lo cual implica una mejora continua de experiencias y resultados de aprendizaje (OCDE, 2016; Aparicio y Sepúlveda, 2018; Bolívar, 2008), que en este caso se refleja en la intención de promover una formación integral que permita al estudiante convertirse en un agente de cambio: "... formar personas integrales, comprometidas con su comunidad, con su... entorno cercano y... con una mirada solidaria hacia el prójimo..." (C1). Esta mejora continua de experiencias y resultados conlleva a que se busque que los docentes busquen aprender de

forma continua (Bolívar, 2008) cosa que se observa en la calidad de la acción educativa, que se basa en indicadores como estándares internacionales reflejadas en procesos de autoevaluación y acreditación internacional: "... que sea una educación de calidad y además bajo estándares internacionales, por los cuales el colegio ha pasado por dos procesos de autoevaluación y acreditación internacional." (C4)

Finalmente, *la adopción de normas y valores*, que guarda relación con el hecho de que los líderes escolares aseguren reglas claras (Rodríguez y Barraza, 2015) para que las acciones guarden coherencia con la visión, misión y valores (OCDE, 2016), se visualiza en la institución cuando se pone gran énfasis en el componente espiritual de la formación integral – precisando – en el carisma marianista: "El objetivo que trata de alcanzar es educar a jóvenes con una mirada cristiana bajo el carisma marianista, es decir, que se sientan coparticipes de la misión cristiana, siempre a la luz de la virgen María..." (C3). Asimismo, la claridad en las normas lleva a que haya un sostenimiento del compromiso de los miembros de la escuela (Chen, 2020), cosa que se refleja cuando se promueve una acción misionera y evangelizadora continua no solo en estudiantes sino también en los docentes: "Todo docente da testimonio de fe, da testimonio de vida, su discipulado, pero también es evangelizador." (C4).

En resumen (Figura 12), los atributos que se pueden observar en relación a la misión, visión y valores compartidos en la organización educativa incluyen: una *visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje* ya que cuenta con características como temporalidad (marca un presente y futuro), variedad (gama de resultados), integración (involucramiento de agentes) e inspiración (compromiso); un *foco de atención en los estudiantes*, observada en la misión, visión y compromiso docente; y una *adopción de normas y valores*, reflejada en el énfasis depositado en el componente espiritual de la formación integral.

Figura 12. Dimensión 1 – Misión, visión y valores compartidos – Principales atributos identificados



Elaboración propia

3.1.2 Liderazgo compartido y de soporte

El liderazgo compartido y de soporte se relaciona con: las posibilidades u oportunidades que tienen los profesores para empoderarse en la práctica; y el nivel de apoyo y respaldo que les brindan los directivos en estos procesos. La presente dimensión cuenta con características tales como el fomento del liderazgo y la participación en el personal; compartir autoridad y responsabilidad; y, la toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad.

El primer atributo identificado es el *fomento del liderazgo y la participación en el personal*, el cual implica estimular la cooperación y dinamización de acciones (Rodríguez y Barraza, 2015; Guerra, 2019) a través de la distribución de responsabilidades (OCDE, 2016), se observa en el trabajo en aula donde los docentes desarrollan una planificación conjunta y la respectiva adecuación según necesidades (D1), lo cual deriva en la asignación de responsables para todas las actividades propias de dicho proceso: "... puedan ser actividades de aula o actividades de nivel o de grado en las que se van asignando responsables y a la hora que tú vas asignando responsables van tomando este... un cierto liderazgo." (C1). También se admira en la asignación de responsabilidades según calendarización: "... también hay diferentes encargos de las actividades del año donde hay equipos de dos o tres docentes que van organizando, proponen, son las que orientan diferentes acciones o actividades a lo largo del año" (D1). Por último, se identifica en los cargos rotativos donde los docentes ejercen distintos niveles de responsabilidad y confianza:

"... hay un tema acá de la congregación Marianista, que todos los docentes y colaboradores de las instituciones Marianistas, sobre todo en el caso de María Reina, los cargos son rotativos y son una oportunidad para servir. Toda responsabilidad es una oportunidad para servir, entonces, todos digamos que pueden tener la oportunidad de ser coordinadores, de ser tutores, de ser parte del consejo formativo, del consejo directivo, etc." (D3).

Otro atributo evidenciado es el *compartir autoridad y responsabilidad* el cual se admira cuando se estimula el compromiso por medio de la participación en el diseño de estrategias para lograr objetivos de la I.E. (Rodríguez y Barraza, 2015) y que se observa en el colegio cuando se desarrollan espacios colegiados tales como las reuniones de grado, donde, en la búsqueda de resolver problemáticas, desarrollar acciones generalizadas y alcanzar objetivos, se tiene respeto y gran consideración por la opinión de los docentes:

“Tenemos espacios colegiados en los cuales no solamente permitimos, sino que tratamos de generar que las personas puedan dar opiniones y que sus opiniones sean respetadas, sean tomadas en cuenta y que finalmente lo que se decida sea lo que colegiadamente en equipo... se... consideremos que sea lo mejor...” (D2).

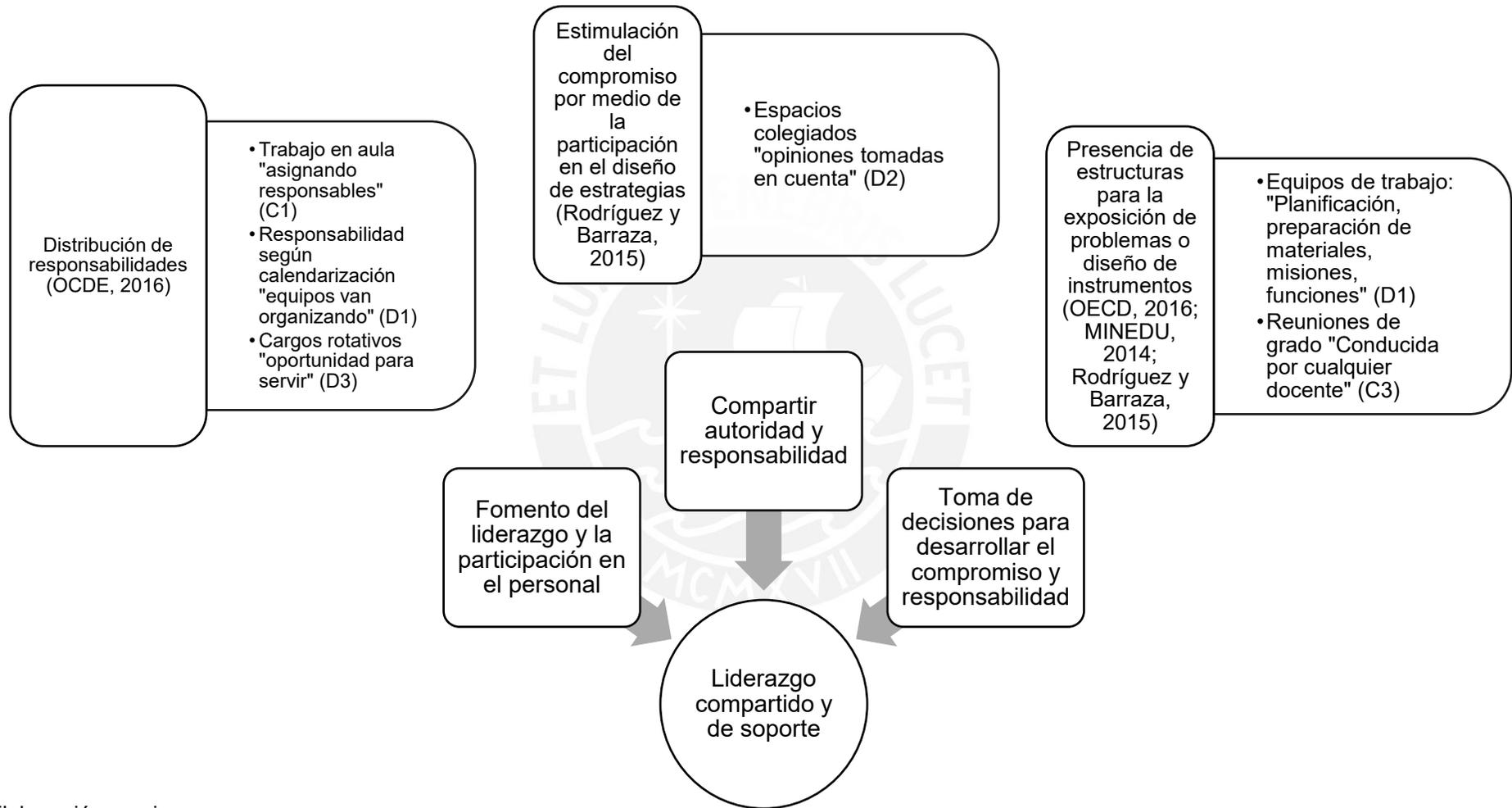
Por último, también se evidencia la *toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad*, esto se logra por medio de la presencia de estructuras (OECD, 2016; MINEDU, 2014; Rodríguez y Barraza, 2015) donde se brinda espacios para desarrollar reuniones de docentes en las cuales se exponen problemas que afectan su labor o se diseñan de forma colectiva instrumentos de gestión escolar. En el caso de la escuela estas estructuras vienen representadas por los equipos de trabajo: “Cada equipo se organiza, por ejemplo, para ver todo lo que es planificación, para preparación de materiales tanto las tutoras como las auxiliares tienen sus equipos de trabajo con determinadas misiones y funciones específicas.” (D1); y reuniones de grado: “También se promueve desde... la activación, por ejemplo, de algunas reuniones de grado... la puede conducir cualquier docente del grado.” (C3)

En síntesis (Figura 13), los atributos propios del liderazgo compartido y de soporte que se evidencian en la institución educativa integran: el fomento del liderazgo y la participación en el personal, dado que se distribuyen responsabilidades en distintos procesos como el trabajo en aula, actividades calendarizadas y cargos rotativos; el compartir autoridad y responsabilidad, por

medio de espacios colegiados donde se fomenta la participación para lograr objetivos; y la toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad, se observa en estructuras como los equipos de trabajo o las reuniones de grado.



Figura 13. Dimensión 2 – Liderazgo compartido y de soporte – Principales atributos identificados



Elaboración propia

3.1.3 Práctica profesional compartida y unificada

La práctica profesional compartida y unificada se relaciona con la reflexión, y respectiva mejora, de la práctica docente a partir de la socialización con colegas. Las características propias de esta dimensión incluyen la observación, ánimo y responsabilidad; la capacidad organizacional para el trabajo unificado; compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación; y el análisis del trabajo de los estudiantes y prácticas relacionadas.

Un primer atributo identificado en la escuela es la *capacidad docente para trabajar de forma unificada*, la cual precisa que la práctica docente pasa de ser aislada a compartida (Murillo, 2011) en donde los profesores se necesitan unos a otros para aprender (Kis & Konan, 2010), como lo demuestra el peer coaching o coaching entre pares observado en el colegio: “Sabes un poco quienes pueden aportar con ciertas tareas que tienen más dominio en ciertas tareas que otras y trabajan así, dándose la mano, apoyándose” (D1); saben trabajar en equipo (OCDE, 2016) como lo demuestra el apoyo entre niveles: “... pero lo más bonito fue que docentes de la secundaria fueron a trabajar con los docentes de la primaria de voluntad propia, a enseñarles, a capacitarlos e incluso a inicial y viceversa se han dado.” (D3); y realizan un análisis y evaluación crítica de proyectos, como viene siendo en el caso del colegio los proyectos integrados:

“Entonces yo presentaba un proyecto, pero primero lo coordinaba con el área de matemática y comunicación para ver en qué sentido ellos me podrían ayudar y sacar un proyecto más rico porque de repente yo podía ver la parte experimental, pero matemática me ayudaba al análisis de resultados, comunicación a la formulación de hipótesis a la redacción de mi técnica que iba a utilizar.” (C2)

El otro atributo a destacar es *compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación* que refleja el fomento de un intercambio de conocimientos como retroalimentación (Rodríguez y Barraza, 2015; y OCDE, 2016) el cual se evidencia en la organización por medio del peer coaching, ya que, el docente que domina cierto aspecto muestra iniciativa de compartir él mismo con sus

pares: "... muchos no estábamos muy identificados con la parte tecnológica y de repente uno de los compañeros, por ejemplo, era del equipo de matemática, le enseñaba a otros compañeros del equipo de sociales algunas técnicas, algunos recursos, algunas aplicaciones, algunas herramientas" (D3). La presencia de retroalimentación, por su parte, se admira también en las reuniones de planificación donde:

"... lo que hacen luego es compartirla juntas y finalmente no es que trabajen doble sino, yo te pongo mi PPT de ciencias, lo miramos, da un aporte: "Acá sería bueno poner tal cosa, mejor ponemos este video, yo tengo también tal otra, fusionan en lo que tú me has dado y lo que la otra persona tiene y arman un solo material, y ese material se comparte con las dos maestras que trabajan..." (D2).

En este punto es menester indicar también que, si bien los atributos mencionados coinciden con lo indicado por los informantes, es parte de esta misma información la que también llama la atención sobre una parcial ausencia de un atributo importante dentro de la práctica compartida y unificada como es la observación, ánimo y responsabilidad (Rodríguez y Barraza, 2015; MINEDU, 2014; Guerra, 2019), la cual busca generar consciencia sobre la importancia de factores promotores como el trabajo colaborativo, la reflexión y la estimulación conjunta por medio de acciones como la observación entre profesores (Aparicio y Sepúlveda, 2018), el intercambio de experiencias, la organización del trabajo pedagógico (MINEDU, 2016) y la resolución de problemas de alta complejidad (Rodríguez y Barraza, 2015; Krichesky y Murillo, 2011).

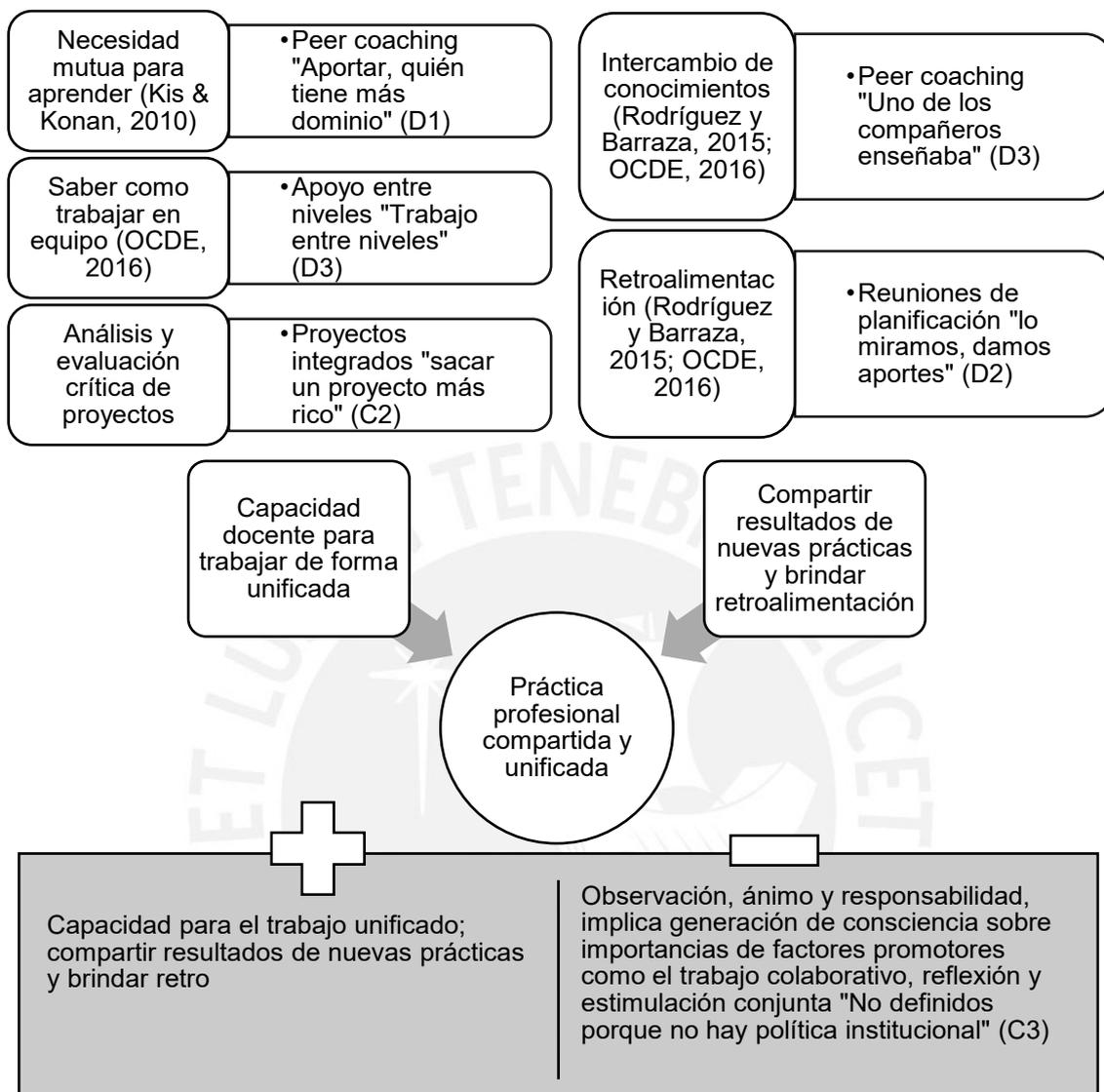
Se precisa en este caso que para que esto se logre hace falta una política institucional dentro del colegio en relación a la práctica compartida y unificada: "No están definidos porque finalmente entiendo que no es una política institucional y que se trabaje obligatoriamente o mayoritariamente por trabajos interdisciplinarios o por proyectos interdisciplinarios." (C3). Lo cual se evidencia cuando no existe tiempo suficiente para la preprogramación y programación de

proyectos interdisciplinarios, lo cual hace urgente la necesidad de espacios exclusivos para estos procesos:

“Porque se institucionalizó. Y eso significa darles horas a los docentes para dicho fin. Lo que no sucede para efecto de los trabajos interdisciplinarios. No busco que exista una persona que se encargue como área como tal, sino más bien busco que los espacios se brinden para dicho fin.” (C3).

Se puede entonces condensar lo dicho hasta aquí indicando que respecto a la práctica profesional compartida y unificada se evidencian dos atributos importantes (Figura 14): Capacidad docente para trabajar de forma unificada, cuando se promueve la práctica docente compartida por medio de la motivación y priorización de proyectos integrados, las recomendaciones surgidas en estos procesos, y la necesidad de aprender entre los docentes que se destila del peer coaching o coaching entre pares. Así también, se admira un compartir de resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación, a través del peer coaching y las reuniones de planificación, ya que se desarrolla un intercambio de conocimientos y se brinda comentarios de mejora, respectivamente. Por otro lado, se evidencia la parcial ausencia del atributo observación, ánimo y responsabilidad ya que la práctica compartida, en este caso el trabajo interdisciplinario, no está institucionalizado y, por tanto, limitado finalmente a la voluntad e iniciativa de los docentes por incorporarlo a su accionar diario.

Figura 14. Dimensión 3 – Práctica profesional compartida y unificada – Principales atributos identificados



Elaboración propia

3.1.4 Aprendizaje colectivo y reflexivo

El aprendizaje colectivo y reflexivo implica que los docentes aprendan como colectivo teniendo siempre un objetivo central: que los estudiantes mejoren sus aprendizajes. Esta dimensión incluye características como el diálogo reflexivo e información compartida; la indagación y creatividad colectiva; la colaboración y resolución de problemas; los beneficios derivados del aprendizaje colectivo; y los hábitos de trabajo orientados a la mejora continua.

El primer atributo a destacar en la institución es la *colaboración y resolución de problemas* donde se precisa que los docentes deben contar con diferentes estrategias (Rodríguez y Barraza, 2015; Guerra, 2019; OECD, 2016; MINEDU, 2014) como: el diálogo y la planificación conjunta que se observa en la escuela por medio de la programación conjunta: “Bueno, están los espacios de planificación, y también son acompañados por la coordinación, que también ahí surge el debate, cuestionamientos, propuestas, se evalúan, se verifican, se dan ideas.” (D1); el trabajo en equipo admirando en los espacios colegiados: “Creo que esos espacios colegiados, como se denominan, permiten este tipo de trabajo con calidad y trabajo por equipo.” (C4), y en las sesiones de coordinación: “Entonces todas las semanas en dos horas de gestión ahí se centraliza, se comparte la información, se presenta la información, se plantean los objetivos, socializamos, y todas las áreas de gestión llevan un solo mensaje.” (C4); y la indagación sobre la propia práctica y su ampliación para la toma de decisiones respecto a situaciones que se presentan en el colegio como se evidencia también en la programación y planificación:

“... ellas mismas se cuestionan cómo les fue: oye ¿cómo te fue con los chicos en tal aprendizaje?, óyeme cómo te fue con este otro aprendizaje?, entonces unas dicen: A mí me fue muy bien, otras dicen: No yo no, no me fue bien, van contando porqué les fue bien, el por qué no les fue bien, y sobre eso que van reflexionando van generando una nueva actividad para reforzar eso que les fue mal.”

(C1)

Como segundo atributo se observa los *hábitos de trabajo orientados a la mejora continua* que refieren a una serie de prácticas continuas que aseguran el sostenimiento en el tiempo del aprendizaje colectivo. Así se pueden mencionar ejemplos (OCDE, 2016; Kis & Konan, 2010) como las inducciones al nuevo personal: “... hasta antes que empiece la pandemia, teníamos todo un plan de inducción con el personal nuevo” (D2); uso de Las TIC: “o sea quiénes hacían mejor su práctica docente con estas herramientas tecnológicas, el uso de las TIC... tú te podías inscribir libremente y decir: yo manejo esta herramienta y yo

puedo enseñarles a mis demás compañeros...” (C2); aprendizaje activo: “... entonces ellas me decían, ya ahorita que somos seis vamos a hacer dos grupos y ellas me iban enseñando...” (C1); y búsqueda de oportunidades de aprendizaje en el error y los fracasos: “... el error es una posibilidad de aprendizaje, o sea: ya, te equivocaste, ahora ¿qué vas a hacer para arreglarlo?, no te quedes en tu error, ¿qué vas a hacer para lograrlo?”(C1).

El siguiente atributo identificado hace referencia a los *beneficios derivados del aprendizaje colectivo* (OECD, 2016; MINEDU, 2014; MINEDU, 2016) que evidencia el logro de diversos beneficios como resultado de las acciones desarrolladas en un entorno de trabajo colaborativo. De esta forma se logran reforzar las experiencias de aprendizaje y los resultados de los docentes, al pedir apoyo, consultar y solicitar ayuda para mejorar y aprender de forma conjunta: “... del equipo de matemática, les enseñaba a otros compañeros del equipo de sociales algunas técnicas, algunos recursos, algunas aplicaciones, algunas herramientas para poder aplicarlas en sus clases y así se fueron formando comunidades de interaprendizaje.” (D3); y hay una mejora de la calidad del servicio educativo en la escuela, que se evidencia, por ejemplo, en el empoderamiento del currículo en lo que respecta a la planificación y aplicación:

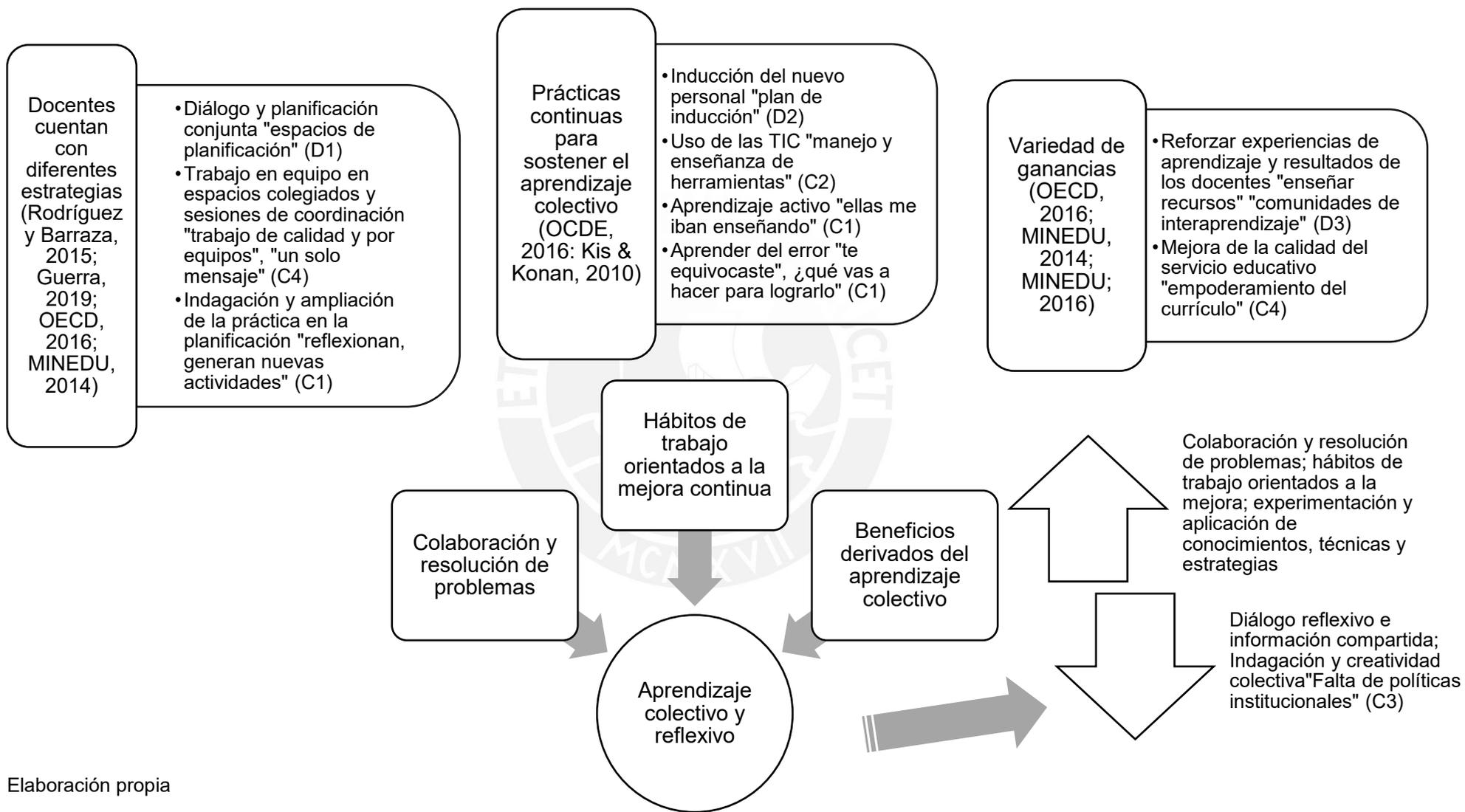
“Uno de los logros a nivel de todo el colegio creo que es el empoderamiento del actual currículo nacional, por lo tanto, el enfoque por competencias y la evaluación formativa. El colegio ha fomentado buenos espacios y buen tiempo en los últimos años para este proceso de conocimiento, empoderamiento, interiorización y puesta en práctica en la acción educativa desde la planificación y el proceso mismo.” (C4).

Tan solo como un comentario final en relación al aprendizaje colectivo y reflexivo. La información brindada como los atributos identificados, aunque esperanzadores respecto a la posibilidad de desarrollo de la dimensión en la institución, permiten reflexionar también acerca de aquellos atributos que faltan fomentarse para potenciar aún más la dimensión. En primer lugar, es necesario

buscar generar mayores políticas institucionales que permitan desarrollar espacios: “Para que exista esto último que mencionas es porque previamente o al finalizar un periodo trimestral si se quiere en nuestro caso, no existe ese espacio como tal” (C3), que permitan favorecer específicamente el *diálogo reflexivo e información compartida* para distribuir y gestionar la información y el conocimiento, conducir participativamente procesos de autoevaluación y mejora continua (MINEDU, 2014) enfocado en el aprendizaje de los docentes, estudiantes y la escuela (OCDE, 2016; MINEDU, 2016; Schechter, 2012), y tomar decisiones a favor del logro de metas de aprendizaje (MINEDU, 2014). Así también, es conveniente que se investigue más y mejor sobre la enseñanza y el aprendizaje, de tal forma que sea latente la *indagación y creatividad colectiva* para obtener datos propicios (Bolívar, 2008; Chen, 2020) que permitan una acción creativa y la mejora respectiva.

En resumen (Figura 15), en lo que respecta la dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo se observan atributos en la institución tales como: la colaboración y resolución de problemas, ya que los docentes comparten conocimientos y destrezas con sus colegas y toman la iniciativa para generar comunidades de aprendizaje; hábitos de trabajo orientados a la mejora continua, dado que hacen uso de las TIC por medio de herramientas virtuales, aprende continuamente en comunidades, y ven oportunidades de aprendizaje en el error; por último, los beneficios derivados del aprendizaje colectivo, cuando se desarrollan proyectos integrados, se mejora con los colegas y se potencia la calidad del servicio educativo al empoderarse en el uso de currículo nacional. Por último, se evidencia que aún hace falta el desarrollo de políticas institucionales específicas que permitan el refuerzo de atributos importantes de la dimensión como el diálogo reflexivo e información compartida, y la indagación y creatividad colectiva.

Figura 15. Dimensión 4 – Aprendizaje colectivo y reflexivo – Principales atributos identificados



Elaboración propia

3.1.5 Condiciones de soporte

Las condiciones de soporte hacen referencia a la provisión y aseguramiento de recursos materiales y de apoyo para asegurar el trabajo compartido y el aprendizaje colectivo respectivo. Esta dimensión presenta atributos que se integran en dos categorías. Relaciones colegidas que incluye: relaciones cuidado; confianza, respeto y soporte; inclusión, reconocimiento y celebración; toma de riesgos; esfuerzo unificado para adoptar el cambio; y, satisfacción laboral. Por su parte, la estructura integra: recursos; instalaciones; y, redes y sistemas de comunicación.

En referencia a la categoría de relaciones colegiadas, el primer atributo que se identifica son las *relaciones de cuidado*, las cuales describen relaciones interpersonales que se basan en la comunicación, amistad y apoyo (Rodríguez y Barraza, 2015) y que conllevan a que se observen situaciones (Rodríguez y Barraza, 2015; MINEDU, 2014) tales como: el interés personal mostrado tanto dentro como fuera de los salones y que en el colegio se observa en el cuidado de la persona, del vínculo: "... tenemos un cronograma de personas a quienes cada uno acompaña o decide acompañar, pero ya en la parte más personal, ya en lo que es un vínculo... Te voy a mandar WhatsApp ¿cómo estás Joel? ¿Cómo te ha ido? ¿tienes algún tema?" (D3); búsqueda de acuerdos, que beneficien a todos: "cálmense porque hay otras que tienen hijos pequeños, que tienen que cuidar a los niños, entonces pongámonos un justo medio, ni mucho ni poco, algo que les permita a todas, y eso nos ha ayudado." (D2); uso de estrategias de prevención y resolución de problemas basados en el diálogo: "Siempre a través del diálogo constante, escuchando las opiniones de todos en los diferentes equipos, equipos de área, de grado, de tutoría, de coordinadores, de consejo formativo y consejo directivo finalmente." (D3) ", y consenso: "Y es algo que por ejemplo todavía en la evaluación cuantitativa tuvimos que sopesar, tuvimos que sentarnos a dialogar y a consensuar los criterios que fuesen progresivos de primero a quinto de secundaria..." (C3).

El siguiente atributo identificado es la *confianza, respeto y soporte*, dado que se admira en la escuela que: los docentes consultan y solicitan consejo (OECD, 2016; Guerra, 2019): "cuando recién crearon o encontró J. y C. que empezaron

con lo que es el Kahoot. Y les gustó a los chicos y yo les decía: “¿Qué es esto?” Y me decían “ven, siéntate, te voy a enseñar.” (C2); se genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad: “... y a la hora que van compartiendo van aceptando que no todos son iguales, que no todos tenemos las mismas características, y que esas características nos complementan...” (C1), colaboración: “... ahora a través de los años yo veo que las áreas tratan de ayudarse entre ellas, tratan de complementarse, de que todas las áreas son importantes y que también hay mucha colaboración.” (D3), y comunicación continua: “Entonces las áreas no son espacios aislados, diríamos que siempre tenemos simbólicamente brazos comunicantes o espacios de intercomunicación...” (C4); y se fomenta la convivencia sana entre los profesores que les permite sentirse seguros brindando aportes (Rodríguez y Barraza, 2015; OECD, 2016; Bolívar, 2008; MINEDU, 2014; y Krichesky y Murillo, 2011):

“... cuando hicimos el acompañamiento, porque de alguna manera cuando tú tienes que aplicar un, cuando tú has aprendido algo y cuando tú eres nuevo en algo... no estás seguro, es normal de que no te sientas seguro en el momento que lo aplicas en tu grupo y el saber que hay un grupo de compañeras que te acompañan o una persona que se va a organizar para entrar contigo y ayudarte en caso que tengas alguna dificultad hace que te sientas mejor, ¿no?, hace que sientas más seguro, que te sientas bien.” (C1)

El último atributo observado es la *toma de riesgos* que se evidencia en la escuela al: considerar los problemas y errores como oportunidades de aprendizaje: “... ves la oportunidad que desde el error vamos a aprender también, perfectos no vamos a ser ni todo va estar controlado, pero hay que permitirles también errar y saber que confiamos en ellos, bueno lo que sucede.” (D2); apoyar y reconocer a los docentes que toman iniciativas y riesgos: “... tiene que ver con el liderazgo adaptativo que es asumir riesgos, es un liderazgo que no es el clásico al que estamos acostumbrados, salir de la zona de confort y poder asumir todos los retos que se vienen.” (D3); y, buscar continuamente que el equipo mantenga la

mente abierta para realizar cosas de forma diferenciada (OCDE, 2016): “... siempre cada día hay que aprender algo más o dejar de hacer una cosa para hacer otra cosa mejor.” (D2).

En relación al aspecto infraestructura, se puede precisar que se evidencia la presencia de *recursos* en distintos medios como equipamiento (equipo multimedia), material educativo y de trabajo (brindado por el colegio y los mismos docentes), presupuesto (subvenciones y facilidades de pago), información (capacitaciones), y uso de las TIC (plataformas para los distintos niveles) (OECD, 2016; MINEDU, 2014; Krichesky y Murillo, 2011): “... en el colegio se cuenta con todo, los profesores tienen aulas multimedia en donde pueden trabajar y poner todas sus herramientas, PPTs, todos sus recursos audiovisuales y los chicos lo pueden ver en tiempo real.” (D3).

De la misma forma, cuentan con *instalaciones* variadas (aulas, espacios, salas, bibliotecas) lo cual refleja un uso correcto de la infraestructura de la escuela (MINEDU, 2014): “... tenemos todas las facilidades de las instalaciones para que los docentes puedan realizar su trabajo de la mejor manera.” (D3).

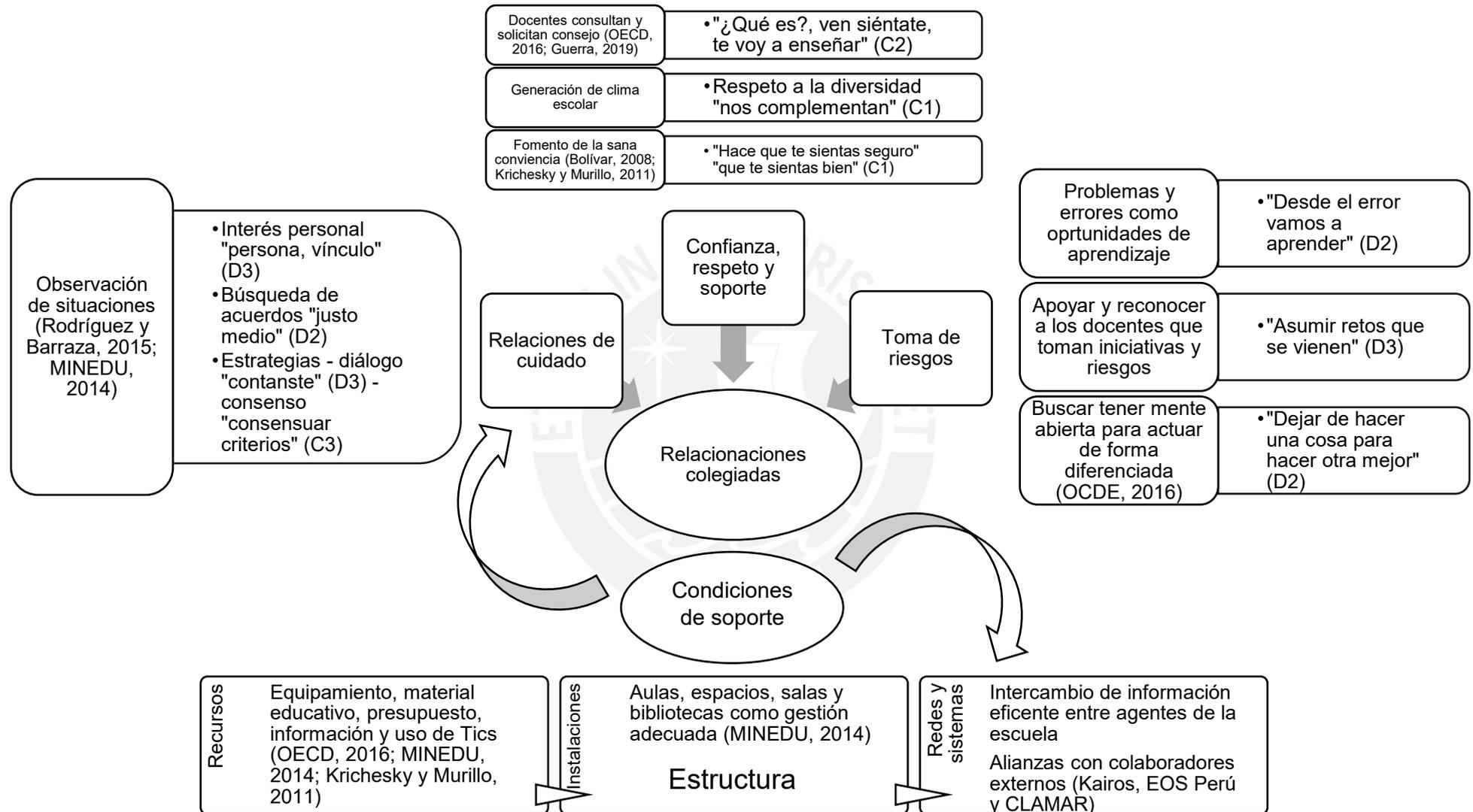
Por último, se evidencia la presencia de *redes y sistemas de comunicación* (OCDE, 2016) dado que se admira un eficiente intercambio de información entre agentes de la escuela, observado en el trabajo en instancias: “El responsable de este departamento está en todas las instancias en los tres niveles verificando o buscando evidencias de que lo acordado en cada instancia llegue como debe llegar y se ejecute como se debe ejecutar (C4); como la presencia de alianzas igualitarias con agentes y colaboradores externos, tales como Kairós, EOS Perú y CLAMAR: “También tenemos el CLAMAR. Es la red latinoamericana de colegios marianistas. Aquí hay reuniones constantes a nivel de colegios, de obras, para intercambiar experiencias, prácticas pedagógicas exitosas y compartirlas a nivel de Latinoamérica.” (C3).

Se puede condensar lo dicho hasta aquí (Figura 16) indicando que respecto a la dimensión condiciones de soporte se observan atributos – ligados a las relaciones colegiadas – como: relaciones de cuidado, reflejado en la aceptación y apoyo mutuo; confianza, respeto y soporte, evidenciando cuando los docentes consultan y piden consejo; y toma de riesgos, plasmado a través de percepción

del error como oportunidad de aprendizaje, y la concepción de este último como una herramienta de mejora. Por su parte en el aspecto infraestructura se identifican atributos como recursos, de distinto tipo para labor docente; instalaciones, que se gestionan adecuadamente para diferentes actividades; y redes y sistemas de comunicación, por medio de la adecuada coordinación y la presencia de alianzas estratégicas con instituciones.



Figura 16. Dimensión 5 – Condiciones de soporte – Principales atributos identificados



Elaboración propia

Finalmente, y en aras de observar de forma general todos los atributos identificados según cada dimensión clave de las CPA se presenta la Tabla 7. Así, para la dimensión misión, visión y valores compartidos se han identificado tres atributos como son la visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje, el foco de atención en los estudiantes, y la adopción de normas y valores. En el caso del liderazgo compartido y de soporte se precisan también 3 atributos que incluyen el fomento del liderazgo y la participación en el personal, compartir autoridad y responsabilidad, y la toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad. En referencia a la práctica profesional compartida y unificada, se evidencian 2 atributos como son la capacidad docente para trabajar de forma unificada, y compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación. Para el caso del aprendizaje colectivo y reflexivo, se evidencian tres atributos que incluyen la colaboración y resolución de problemas, hábitos de trabajo orientados a la mejora continua, y los beneficios derivados del aprendizaje colectivo. Por último, en referencia a las condiciones de soporte, tres son los atributos precisados: relaciones de cuidado, confianza, respeto y soporte, y toma de riesgos.

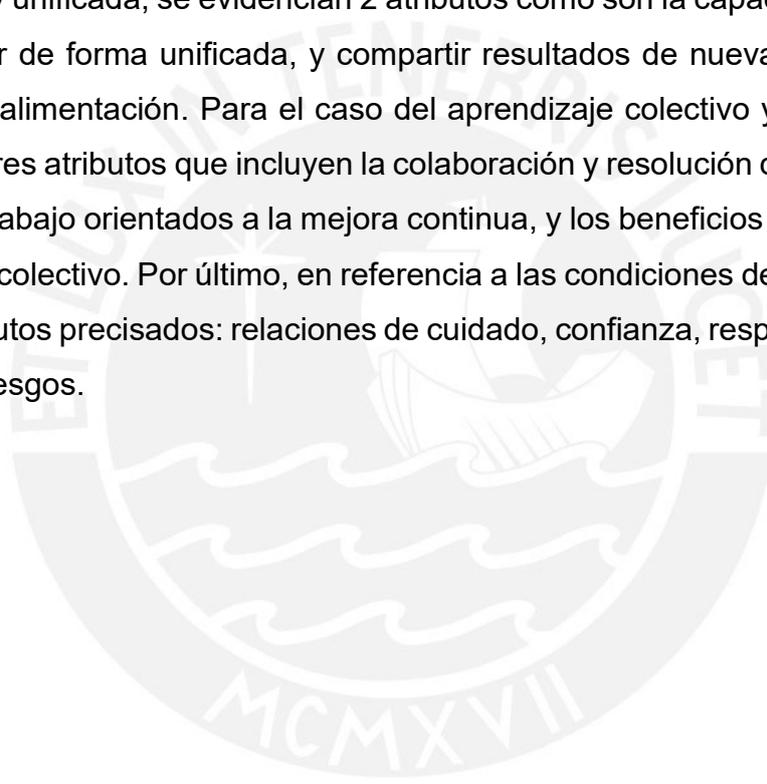


Tabla 7. Atributos asociados a cada dimensión clave de las CPA identificados en la organización educativa

Dimensiones clave de las CPA					
	Misión, visión y valores compartidos	Liderazgo compartido y de soporte	Práctica profesional compartida y unificada	Aprendizaje colectivo y reflexivo	Condiciones de soporte
Atributos identificados	Visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje	Fomento del liderazgo y la participación en el personal	Capacidad docente para trabajar de forma unificada	Colaboración y resolución de problemas	Relaciones de cuidado
	Foco de atención en los estudiantes	Compartir autoridad y responsabilidad	Compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación	Hábitos de trabajo orientados a la mejora continua	Confianza, respeto y soporte
	Adopción de normas y valores	Toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad		Beneficios derivados del aprendizaje colectivo	

Elaboración propia

3.2 ESTRATEGIAS RELACIONADAS A LA PROMOCIÓN DE LAS DIMENSIONES CLAVE DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Para identificar eficientemente las estrategias que se relacionan a la promoción de las dimensiones clave de las CPA se debe tener ciertos conocimientos básicos sobre lo que implican las primeras. Según Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998, citado en Contreras, 2013) la estrategia hace referencia a un plan que describe un curso y pauta de acción para enfrentar una situación, en donde se siguen una serie de patrones de comportamiento y se establecen determinadas actividades o acciones específicas al ser consciente de la relación que existe entre la organización y su entorno de referencia.

Teniendo presente este concepto lo que se realizará a continuación es identificar las estrategias – relacionadas a cada dimensión clave – encontradas en los hallazgos para luego hacer comentarios respectivos a partir de los autores de tal forma que se evidencia la coherencia de las mismas con la dimensión clave de las CPA que buscan promover.

3.2.1 Misión, visión y valores compartidos

- Estrategias: Las estrategias que se describen a continuación se conectan con la misión, visión y valores al permitir una unificación a nivel de acciones coordinadas, promover que los valores y normas sean acogidos y reflejados en el actuar diario de los miembros de la comunidad educativa, así como, preservar y fortalecer el consenso a nivel de misión, visión, valores y normas entre los mismos.
 - Promoción de la integralidad : En donde se busca que este factor esté presente en los objetivos: “Bueno, principalmente formar de manera integral al ser humano, a las personas” (D1), proyectos: “: “Siempre cuando hay un proyecto se busca de que sea integrado, que otros compañeros puedan estar dentro de él...” (C2), actividad de las áreas: “porque de repente yo podía ver la parte experimental, pero matemática me ayudaba al análisis de resultados, comunicación a la formulación de hipótesis a la redacción de mi técnica que iba a utilizar” (C2) e instancias:

“... primero esa comunidad directiva con la comunidad de coordinadores, los coordinadores con sus coordinados, y todo el equipo docente digamos a nivel de grupo, el trabajo de grado.” (D2)

Cabe indicar que el despliegue de esta estrategia es crucial para alcanzar una unificación en la institución respecto a la misión, visión y valores, específicamente a nivel de acciones coordinadas, donde objetivos, proyectos, actividades de áreas e instancias confluyen para coadyuvar a la formación integral de los estudiantes y, consecuentemente, al desarrollo de agentes de cambio para la sociedad, misión y visión – respectivamente – de la escuela.

- Estrategias que impulsan la dimensión espiritual de la formación integral: Estas estrategias se vinculan con la misión, visión y valores compartidos al promover que los agentes educativos de la institución acojan – y reflejen en sus acciones – valores y normas que constituyen el carisma marianista o espíritu de familia que incluyen un trato fraterno, ayuda, crecimiento, mejora y empoderamiento conjunto.
- Formación y capacitación espiritual: Que busca iniciar el acercamiento de los docentes al carisma marianista por medio de jornadas y retiros, espacios de intercambio, cursos marianistas y especializaciones:

“...todos hemos pasado por los cursos de formación que emergen de la propia congregación y también es parte del plan de inducción que el colegio tiene como política de formación e incorporación. Y en ese plan de inducción, por ejemplo, tenemos un campo que es inducción en el aspecto espiritual del carisma y los principios marianistas.” (C4).

plan de monitoreo y acompañamiento que nos permite desde dirección y desde coordinaciones también tener el perfil de docente.” (D2).

- Corrección fraterna: Donde, y en aras, de preservar un vínculo cercano, se desarrolla con el docente un trato horizontal en donde la conversación es clave para establecer mejoras: “Básicamente la corrección fraterna. Por ejemplo, si por ahí alguien tiene falta o algo, a diferencia de otros lugares donde inmediatamente hay despidos, memorándums, primero es tratar de conversar con la persona para que pueda mejorar en su labor profesional, en el trato con los chicos o si es que ha habido con algún compañero también. Siempre ha sido así, todos sabemos que el trato es horizontal por ese lado.” (C2).

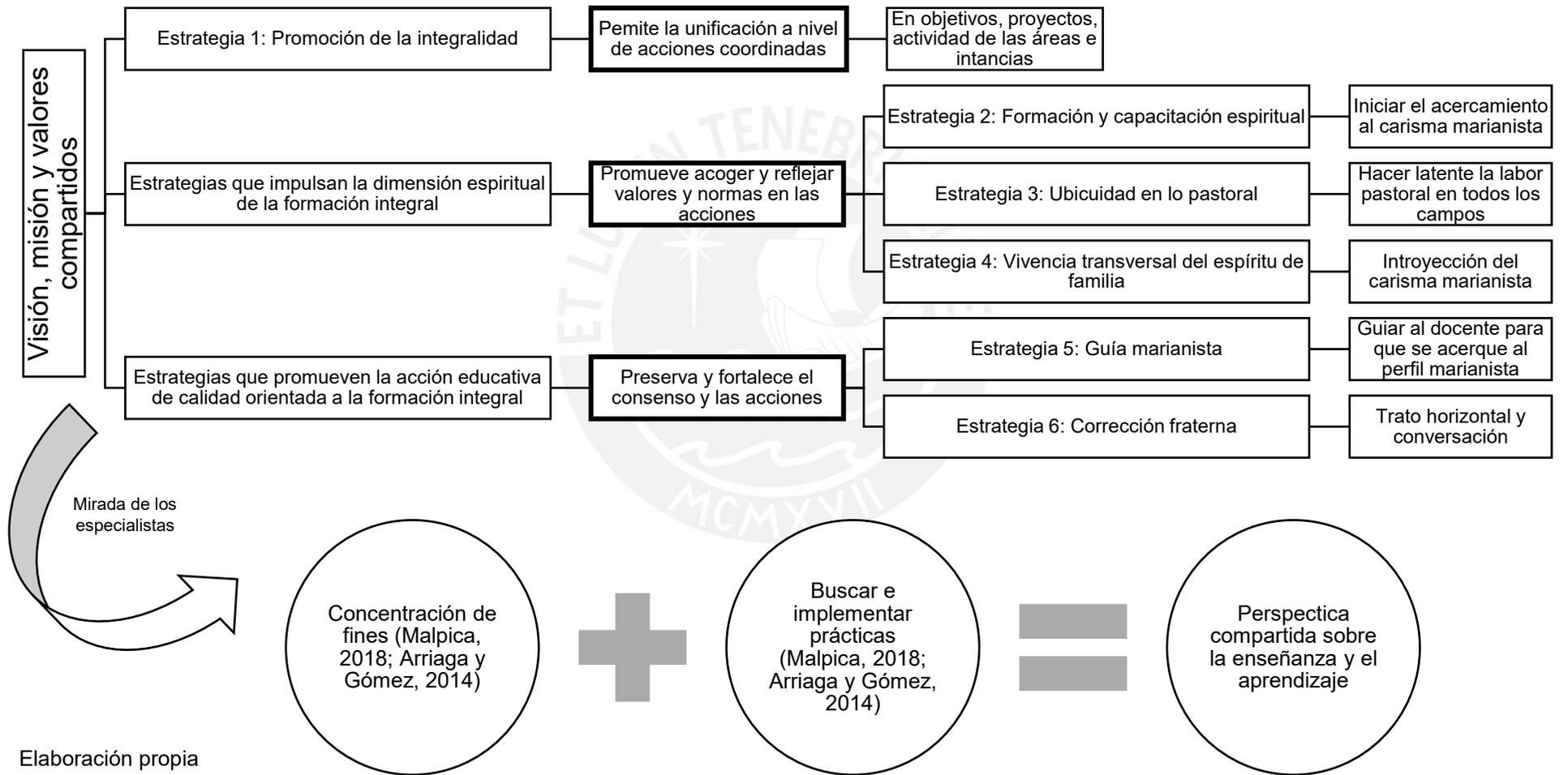
Así también, desde la mirada de los especialistas, un motivo central que lleva a pensar que estas estrategias promueven la primera dimensión clave misión, visión y valores compartidos es la evidencia de una *perspectiva compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje* lo que se refleja en la institución, primero porque se evidencia una concentración de fines (Malpica, 2018; Arriaga y Gómez, 2014) que en el colegio se observa al impulsar la formación integral desde distintas aristas; y segundo, al buscar e implementar prácticas (Malpica, 2018; Arriaga y Gómez, 2014), como las estrategias que impulsan la dimensión espiritual de la formación integral.

En síntesis (Figura 17), las estrategias descritas al desplegarse e impulsarse de forma constante y continua y enfocarse en promover desde diferentes aristas la integralidad – precisando un fuerte impulso en la formación espiritual de estudiantes y docentes, y una acción de calidad – contribuye a que: se fortalezca un enfoque centrado en los estudiantes, como lo describe su misión y visión; se adopten normas y valores, precisados en la descripción de carisma marianista o espíritu de familia, los cuales son acogidos y reflejados en el actuar diario de los miembros de la comunidad educativa; se unifiquen las acciones coordinadas, entre diferentes instancias; se preserve y fortalezca el consenso a nivel de

misión, visión, normas y valores; y finalmente, se acerque a alcanzar una visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje como lo especifica la máxima sobre la formación integral y la generación de agentes de cambio para la sociedad.



Figura 17. Dimensión 1 – Misión, visión y valores compartidos – Principales estrategias de promoción asociadas



3.2.2 Liderazgo compartido y de soporte

- Estrategias: Las estrategias que se describen a continuación establecen una relación con la dimensión liderazgo compartido y de soporte al representar mecanismos de empoderamiento para los docentes y facilitar que el equipo directivo brinde respaldo a los mismos en el desarrollo de las responsabilidades asignadas.
 - Estrategias ligadas al liderazgo compartido: Las estrategias aquí descritas guardan relación con la dimensión dado que representan mecanismos de empoderamiento docente dotando así al personal de distintas posibilidades para asumir responsabilidades, dirigir equipos de trabajo y tomar decisiones.
 - Cargos rotativos según grado de responsabilidad: Implica la disposición a asignar cargos con distintos niveles de responsabilidad y confianza (D3, C2, C4), por ejemplo, tutoría o coordinación de área, en donde un docente, por un periodo específico de tiempo (C3), lidera un equipo de trabajo buscando promover la organización, la priorización de necesidades y la participación total del colectivo a su cargo: "... hay un tema acá de la congregación Marianista, que todos los docentes y colaboradores de las instituciones Marianistas, sobre todo en el caso de María Reina, los cargos son rotativos y son una oportunidad para servir." (D3).
 - Asignación según calendarización: Hace referencia a la promoción de la participación de los docentes en la organización y ejecución de actividades a desarrollarse durante el año (D1, C1). Esta asignación de encargados refleja el nivel de confianza que deposita el equipo directivo en los docentes ya que: "... cuando te piden que participes en el día del padre o día de la madre o a dirigir la actividad cívico patriótica, de alguna forma te permite a ti ser parte de un equipo y poder liderarlo." (C2)

- Formación de docentes líderes: Describe un proyecto de formación de líderes (D3, C3) en donde se brindaron talleres a docentes con potencial para desempeñarse en el futuro como miembros del consejo directivo:

“La Compañía de María ha hecho un encargo a Kairós, que es una consultora, para hacer un proyecto que se llama Ágape. En este proyecto Ágape, ¿qué es lo que se ha hecho? Se están identificando líderes potenciales ¿para qué? Para poder formarlos, para que en un tiempo cercano o medianamente cercano ellos puedan hacerse cargo de determinados equipos. Y esto se ha hecho tomando como referencia la encuesta que se ha hecho a los docentes y personal de mantenimiento y de administración.” (D3).

- Estrategias relacionadas al liderazgo de soporte: Las estrategias aquí mencionadas se vinculan con el liderazgo compartido y de soporte dado que facilitan que el equipo directivo brinde respaldo a los docentes mientras los mismos desarrollan las responsabilidades para las cuales fueron asignados.
 - Acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades: Describe un proceso en cascada de ayuda y apoyo donde se busca conocer el estado anímico como fortalezas y debilidades del docente, cubrir sus necesidades, formarlo constantemente y empoderarlo para que desarrolle eficazmente su labor (D2, D3, C1, C2). Esta estrategia cuenta con una serie de técnicas que incluyen la modelación, orientación, observación, comunicación de estrategias y sugerencias de solución, reflexión y retroalimentación. Cabe indicar que la base de esta estrategia descansa en el diálogo continuo, empático, fraterno y acogedor

donde se establecen consultas, se evita juzgar y se es consciente de la libertad y autonomía del docente:

“Nos dividimos básicamente en la parte académica N. y yo para poder acompañar a los coordinadores y hacer la observación de clases, conversar con ellos cómo están, ver o dar el feedback de las observaciones que hacemos, y ellos a su vez hacen esto con los docentes que tienen a su cargo y así es toda una cascada.” (D3)

- Política de puertas abiertas: Describe un proceso ubicuo que se construye a partir de la idea base de una gestión horizontal. En este proceso sistemático el equipo directivo promueve en sus acciones diarias el desarrollo de una escucha activa con los docentes, el compartir opiniones, brindar confianza y comunicarse (D3, C3) con ello tratando de buscar la mayor participación y alcanzar el consenso: “... hemos tratado siempre que sea una gestión de puertas abiertas, cuando estábamos en el colegio bueno las oficinas de dirección siempre han estado totalmente abiertas para quien necesitaba entrar, decirte, pedirte, siempre ha habido mucha horizontalidad para trabajar.” (D2)
- Coordinación según instancias: Plantea un proceso de comunicación en cascada en donde, y por medio de distintas instancias y en tiempos específicos (D2), se comparten los objetivos y fines, se desarrollan preguntas en base a ellos y se generan adaptaciones de los mismos teniendo como referencia las necesidades de los distintos equipos: “Yo directora de secundaria trabajo de la mano con el coordinador de innovación y acreditación, N., y trabajo también con el equipo de consejo formativo, en normas de convivencia, TOE, pastoral y las psicólogas.” (D3)

Tomando también como referencia a los autores se puede justificar entonces que las estrategias aquí descritas ayudan a promover el liderazgo compartido y de soporte. Primero porque dan indicios de una *nueva visión de dirección escolar* (Krichesky y Murillo, 2011) que como requisito previo debe mostrar que se utilizan prácticas de consulta a la comunidad educativa en aras de eliminar todo rastro de toma de decisiones tradicional o de arriba-abajo como lo demuestra el colegio por medio de la política de puertas abiertas y la coordinación según instancias. Ahora bien, cumplido esto, en la nueva visión de la dirección escolar el equipo directivo establece acciones específicas y diferenciadas como: la creación de una cultura de aprendizaje para todos, observado en los cargos rotativos donde la asignación de responsabilidades se puede brindar a todos los docentes; el favorecimiento del desarrollo de liderazgos compartidos, por medio de la formación de docentes líderes; generación de condiciones para el desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración mutua, evidenciado en la política de puertas abiertas; y la generación de condiciones para que se desarrolle una cultura de apoyo y colaboración mutua, tal cual se observa en el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades.

También se puede indicar que estas estrategias permiten el *empoderamiento docente* (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020), al asignar roles con diferentes niveles de responsabilidad en actividades pedagógicas y de gestión, como lo demuestra la organización educativa a través de los cargos rotativos y la asignación según calendarización.

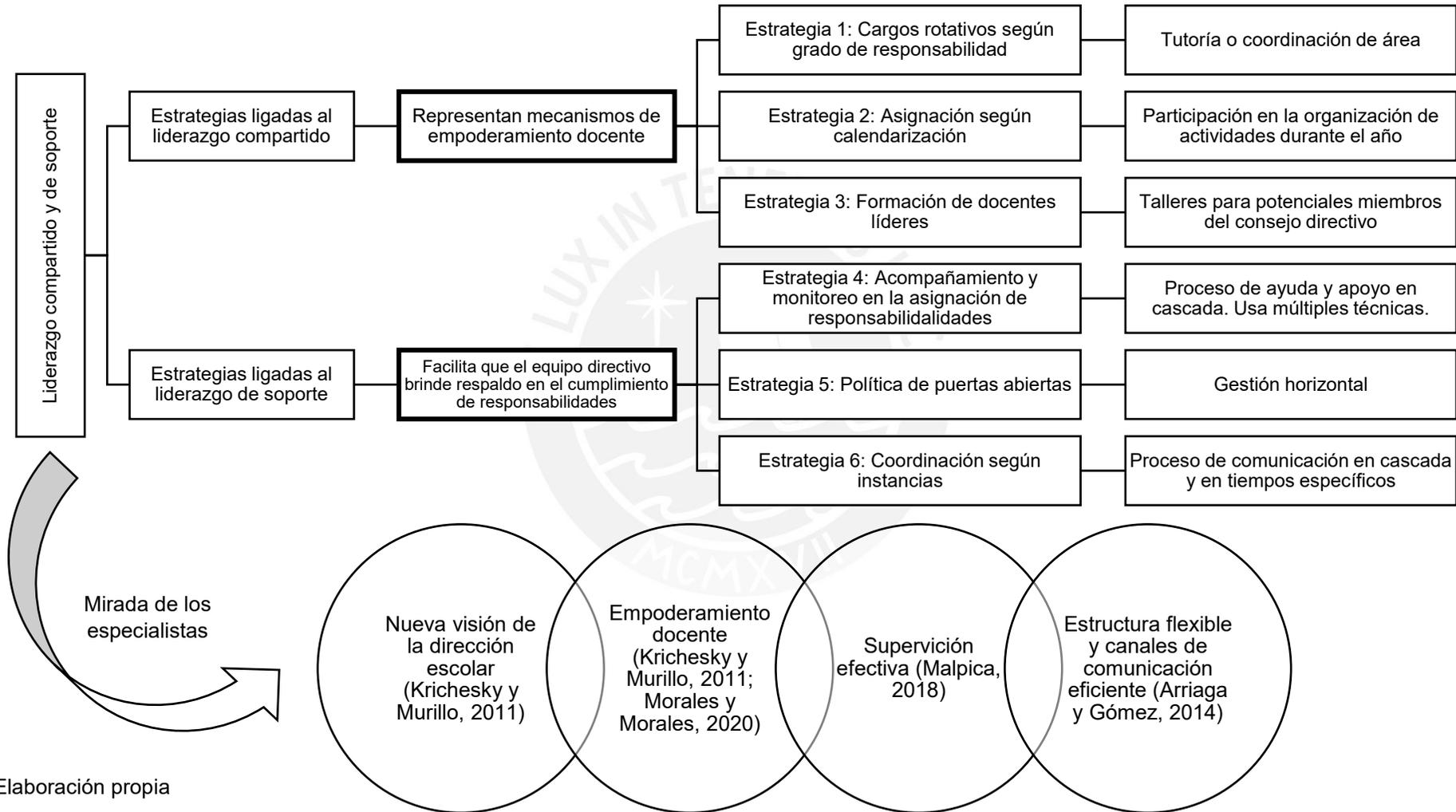
Otras estrategias que tienen como fin la *supervisión efectiva* (Malpica, 2018), esto es, caracterizada por continua, rigurosa y enfocada en la mejora de la acción docente, se evidencia en el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades. Por último, aquellas cuyo objetivo es generar una *estructura flexible y definir canales de comunicación eficiente* (Arriaga y Gómez, 2014), se evidencian en la escuela a través de la coordinación según instancias.

Recapitulando (Figura 18), las estrategias precisadas al brindar indicios de una visión de dirección escolar que se caracteriza por fomentar la consulta a

la comunidad educativa para tomar decisiones, y promover estrategias ligadas tanto al liderazgo compartido como de soporte permiten que: los docentes se empoderen en su labor, como se observa cuando asumen equipos con diferentes niveles de responsabilidad tanto para actividades pedagógicas como gestión; los directivos desarrollen una supervisión efectiva, donde el acompañamiento y monitoreo es enfocado y riguroso, lo cual facilita que brinden soporte a los docentes en el desarrollo de responsabilidades asignadas; y finalmente, se genere una estructura flexible donde los canales de comunicación son eficientes teniendo todas las instancias y docentes la misma información, y por tanto, accionando de forma similar.



Figura 18. Dimensión 2 – Liderazgo compartido y de soporte – Principales estrategias de promoción asociadas



3.2.3 Práctica profesional compartida y unificada

- Estrategias: En esta sección se presentarán una serie de estrategias que se vinculan con la práctica profesional compartida al promover espacios fructíferos para la mejora conjunta y al asegurar que la socialización entre docentes sea estable y se desarrolle de forma eficiente. Entre las mismas tenemos:
 - Estrategias enfocadas en la mejora conjunta: Las estrategias que se presentan a continuación se relacionan con la dimensión al facilitar la generación de espacios fructíferos para la mejora conjunta, donde se desarrollan importantes procesos como la interacción, la observación, el intercambio, el análisis y la retroalimentación entre pares.
 - Trabajo integrado según instancias: Representan espacios de intercomunicación e interaprendizaje que funcionan como “brazos comunicantes” (C4) que facilitan el compartir de la mayor cantidad de información entre equipos y docentes en general, “tanto así que hay una instancia en la gestión institucional que se llama Coordinación de coordinadores con direcciones de nivel.” (C4). Cabe indicar que esta estrategia es supervisada por el departamento de innovación, evaluación y acreditación, la cual continuamente está “verificando o buscando evidencias de que lo acordado en cada instancia llegue como debe llegar y se ejecute como se debe ejecutar.” (C4).
 - Empoderamiento de los coordinadores: Por medio de un acompañamiento constante a los coordinadores de área se busca que puedan: “... promover el diálogo en tu equipo... conocer a las personas con las cuales compartes todos los días, quiénes son, qué es lo que piensan, cuáles son sus metas, sus inquietudes y compartir, conversar, dialogar.” (D3).

- Sesiones de coordinación: En las mismas se busca, por un lado, socializar información, y por otro, observar dificultades para convertirlas en oportunidades de mejora: "... cuando vemos que hay dificultades, como esta que te he comentado, lo ponemos como una oportunidad de mejora." (D2). Con ello, se logra la precisión y unificación respecto a la información compartida, y se impulsa el desarrollo igualitario entre los miembros de la organización educativa: "... se presenta la información, se plantean los objetivos, socializamos, y todas las áreas de gestión llevan un solo mensaje y por lo tanto las áreas saben qué hacer y también saben lo que están haciendo las demás áreas." (C4).
- Estrategias que afianzan la socialización entre docentes: Las estrategias aquí agrupadas se vinculan con la dimensión dado que presentan distintos mecanismos para asegurar que la interacción de los docentes se desarrolle de forma eficiente, ya sea a través del acompañamiento de los directivos a docentes específicos que presentan alguna dificultad en el contexto de actividad compartida o por medio de herramientas que reducen al mínimo que los profesores trabajen de forma aislada.
- Soporte enfocado en el trabajo unificado: Basado en la firmeza y la búsqueda del convencimiento del docente respecto a su acción pedagógica, cuando se acompaña se analiza las propuestas, se ayuda a resolver problemas y se cubren carencias (D1), todo con el propósito de lograr un desarrollo igualitario:

"... porque tu sientes como que va avanzando el grupo y una se está quedando, una se va quedando, allá a citarla, hablarle, de buena manera ¿no?, porque en realidad no es amenazar sino es convencer porque es mejor y si vemos que no puede ajustarse entonces conversar con todo el equipo..." (D2)

- Mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta: Los cuales, basándose en las últimas tendencias en educación, facilitan la generación de debates y formulación de cuestionamientos, la promoción de propuestas, el fomento del trabajo unificado, el refuerzo de una mirada integral, el brindar sugerencias, y alcanzar metas específicas según tiempos. Cabe precisar que un ejemplo claro es: “el formato de planificación anual. Eso permite optimizar tiempos, pero también permite saber qué hace mi compañero, qué hace cada área y cada área sabe y conoce qué es lo que va, qué es lo que planifica y cómo lo va a hacer en cada semana.” (C4).

Basándose en los expertos, se puede decir también que las estrategias aquí descritas promueven en cierta forma la práctica profesional compartida y unificada dado que su despliegue permite evidenciar *reuniones habituales*, como lo demuestran las reuniones de coordinación propias de la institución educativa, no solo en el hecho de la regularidad, sino en lo que se trabaja en las mismas, donde se socializa para buscar la mejora docente (Malpica, 2018) y se busca un desarrollo igualitario como se observa cuando se empodera a los coordinadores para acercarse a este fin. Asimismo, estas reuniones hacen uso de métodos particulares para sistematizar los intercambios como lo evidencian los mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta que permiten la generación del debate y la promoción de propuestas de mejora (Arriaga y Gómez, 2014).

Aunque las estrategias mencionadas promueven el desarrollo de una práctica compartida y unificada entre los docentes, no representan iniciativas focalizadas específicamente en esta dimensión, ello encuentra soporte en lo expresado por uno de los informantes al afirmar que se puede apreciar una ausencia de institucionalización de estrategias específicas:

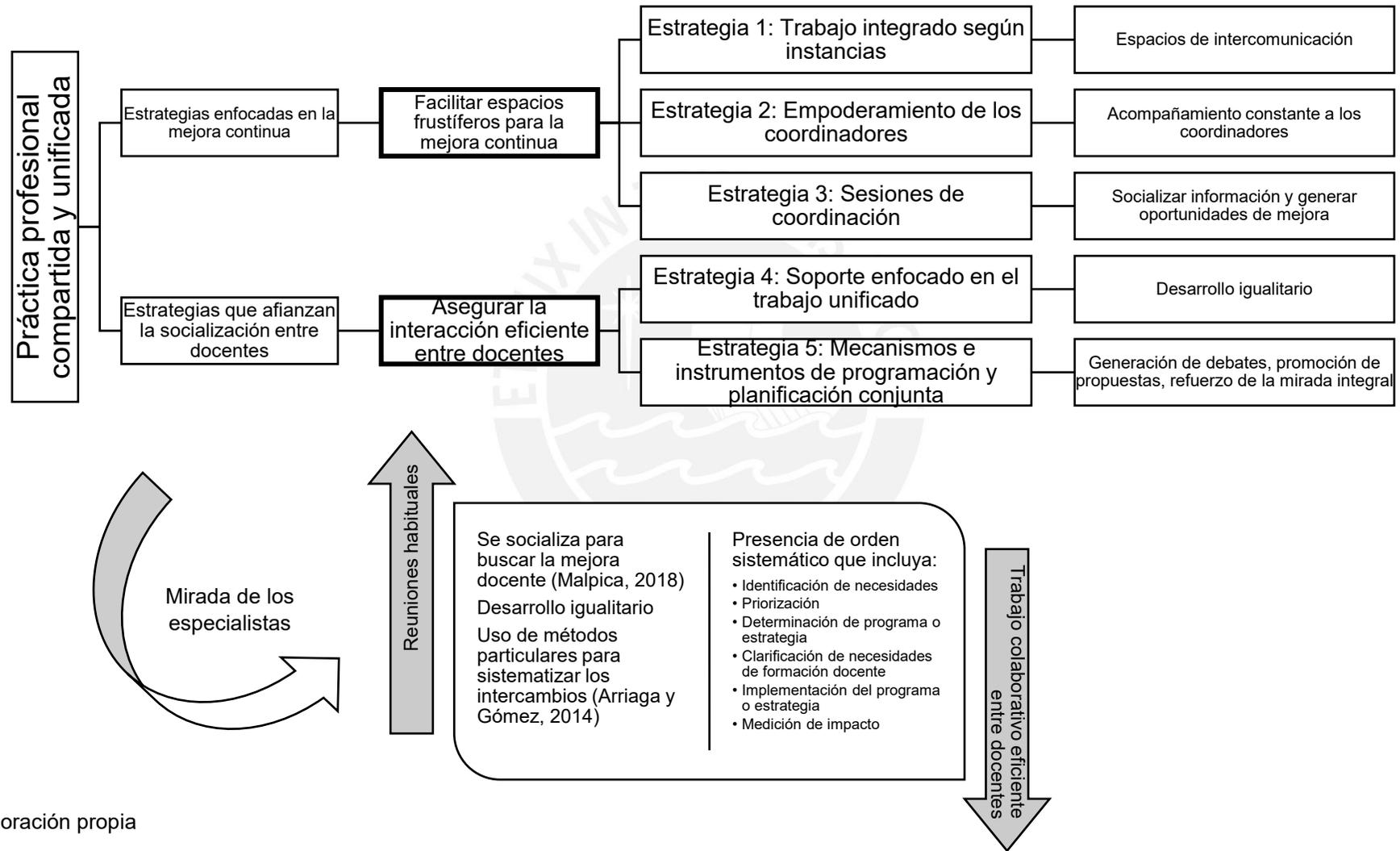
“Las reuniones de grado que existen desde hace tres o cuatro años básicamente son reuniones muy productivas, muy interesantes, pero básicamente para ver aspectos conductuales o académicos en un momento

determinado del trimestre. Llámense avances del trimestre, o ya para finalizar el trimestre, pero no existe esta práctica constante en la que los docentes se reúnen para trabajar colaborativamente o para aprender colaborativamente.” (C3).

Si comparamos esto con lo dicho por los autores se puede precisar que aún falta un camino por recorrer para que se admire a cabalidad un *trabajo colaborativo eficiente entre docentes* (Krichesky y Murillo, 2011). Si bien hay evidencia de identificación de necesidades de aprendizaje de los docentes como su respectivo proceso de priorización, aún falta engranar estas piezas en un todo que siga un orden sistemático tal como se presenta a continuación: Identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, priorización de estas necesidades, determinación de programa o estrategia para cubrir estas necesidades, clarificación de necesidades de formación docente para desarrollar dicho programa o estrategia como determinación del proceso para cubrir las mismas, implementación del programa o estrategia, medición de su impacto, selección de nuevas necesidades y repetición del ciclo ya descrito.

Se puede condensar todo lo dicho hasta aquí indicando que las estrategias descritas (Figura 19), aun cuando no específicas en relación a la práctica profesional compartida y unificada, al generar reuniones habituales, que representan espacios fructíferos para la mejora conjunta y el aseguramiento de la socialización estable y eficiente entre docentes, permite que los docentes: trabajen de forma unificada, teniendo respaldo de los directivos y el trabajo integrado según instancias; compartan resultados de prácticas nuevas y brinden retroalimentación, soportado en mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta; se busque un desarrollo igualitario entre los docentes, como lo refleja el empoderamiento a los coordinadores; y se genere el debate y la promoción de propuestas de mejora, lo cual refleja una mejora sostenida para todos los docentes.

Figura 19. Dimensión 3 – Práctica profesional compartida y unificada – Principales estrategias de promoción asociadas



Elaboración propia

3.2.4 Aprendizaje colectivo y reflexivo

- Estrategias: En el siguiente apartado se presenta un conjunto de estrategias que se enlazan con la dimensión al reforzar la posibilidad de que se presente y sostenga el aprendizaje colectivo entre docentes, así como también gestar espacios donde sea factible llevar a cabo la reflexión colectiva en aras de dar resolución a problemáticas que atañen a la labor docente en la organización.
- Estrategias enfocadas en el aprendizaje colectivo: Estas estrategias guardan relación con la dimensión al representar procesos que permiten mantener latente y activo el aprendizaje colectivo entre los docentes. De esta manera se inicia este proceso por medio del fortalecimiento de la competencia docente para luego generar escenarios de trabajo donde los mismos comparten lo aprendido con sus pares de tal forma que haya un enriquecimiento general.
 - Subvencionamiento: Implica que el colegio asume un porcentaje del costo de cursos, talleres, diplomados y maestrías que cursan los docentes. Este monto puede variar entre el 60%, 80% o 100% (C2, C3), dependiendo del proceso al cual será asignado: “La idea era que el colegio me enviaba a mí para que yo estudie el curso y me pagaba casi todo, creo que era el 80%, 60%, pero era algo mayoritario y yo sacaba mi diploma...” (C2).
 - Capacitaciones según niveles: Este proceso se desarrolla en distintos niveles (C4). Primero empieza en la Oficina Regional de Educación donde se desarrolla una capacitación corporativa. Luego a nivel de colegio con capacitaciones y aprendizajes cooperativos. Sigue en niveles, departamentos y equipos donde cubre necesidades específicas, y finalmente, a nivel individual se invita a los docentes, según intereses y talentos, a formar parte de cursos, webinars, talleres, entre otros: “Ha existido todos los años y después las invitaciones ya a voluntad de cada docente para

inscribirse a diferentes cursos, webinars, talleres, seminarios, ponencias en torno a la misma temática también.” (C3).

- Efecto multiplicador: Sello característico de la institución, tiene como fin que los docentes, en todas las ocasiones (C2), compartan lo aprendido respecto al conocimiento de herramientas y diversas capacitaciones a través del trabajo con los compañeros:

“Se habla mucho de lo que es el efecto multiplicador.

A veces ocurre que hay docentes que te dicen: “yo quisiera seguir este curso, no sé si me pueden subvencionar” y claro sí, se les ayuda, pero siempre se les dice: “bien, recuerda que lo que aprendas es importante que lo compartas con tus compañeros” entonces se dan estos talleres estas cosas que hacen que siempre haya este efecto multiplicador, que lo que yo aprendo o en lo que yo me capacite, lo haga y lo trabaje con mis compañeros, de tal manera que no solo una persona se capacite, sino varias...” (D3).

- Facilitadores de talleres y capacitaciones: Durante el mes de febrero (D2), y también periódicamente durante el año, un docente o equipo – por ejemplo: “... hemos organizado con apoyo de atención a la diversidad” (D1) – enseña a los colegas herramientas y recursos propios de su experiencia o intereses específicos, de tal forma que estos puedan generar estrategias y desarrollar intervenciones oportunas en aquellas situaciones que así lo ameriten: “Se han hecho los talleres oficialmente para todos en el verano, que ha sido una de las estrategias que creo ha dado

bastante resultado porque proviene más de la experiencia y lo que a uno le interesaba más poder aplicar...” (D1).

- Estrategias ligadas a la reflexión colectiva: Este conjunto de estrategias guardan conexión con la dimensión al representar importantes mecanismos para impulsar la reflexión colectiva, un proceso que implica un riguroso análisis de la propia práctica docente en aras de dar resolución a complejas problemáticas que se presentan en la escuela en relación a la labor pedagógica.

- Programación y planificación: La cual al desarrollarse de forma conjunta promueve la conversación, el relato de experiencias y la generación de recomendaciones de mejora:

“... programaciones y planificaciones semanales ellas mismas se cuestionan cómo les fue: “oye ¿cómo te fue con los chicos en tal aprendizaje?, óyeme “cómo te fue con este otro aprendizaje?”, entonces unas dicen: “A mí me fue muy bien”, otras dicen: “No yo no, no me fue bien”, van contando porqué les fue bien, el por qué no les fue bien, y sobre eso que van reflexionando van generando una nueva actividad para reforzar eso que les fue mal.” (C1).

- Proyectos integrados: Cuando el equipo directivo prioriza el desarrollo de proyectos integrados: “Una de ellas fue en coordinación, cuando se dijo de los proyectos que tienen que ser integrados, nos hizo ponernos a pensar porque había muchos que queríamos hacer un proyecto de nuestra área y abarcarla” (C2), que implica el trabajo en comunidad, se permite el desarrollo de procesos como la reflexión.

- Informes de evaluación: En diferentes tipos y formatos (D1, D2, C1, C3) enfocados en distintos aspectos como equipos de trabajo, estudiantes y padres de familia, y presentado secciones como dificultades, logros, sistemas y organización, permiten: la participación de los docentes (D1), evaluar distintos aspectos (C3), plasmar necesidades (D2), reflexionar y autoreflexionar (C1, C3), establecer propuestas (D2), y generar cambios (C1) y mejoras en la práctica diaria: "...allí ustedes pueden plasmar lo que necesitan colegiadamente, lo que se repite en la mayoría del grado para poder sentarnos el equipo directivo, el consejo formativo y, frente a las oportunidades que ustedes ven de mejora, hacerles la propuesta..." (D2).
- Espacios colegiados: Las coordinaciones de área, las jornadas de reflexión y las coordinaciones de grado (C4) son ejemplos claros de estos entornos donde se observa un trabajo de calidad y por equipos, en los cuales: las dificultades son informadas, socializadas y frente a las cuales se buscan alternativas de solución en el corto plazo, acciones de mejora si fuera el caso. Igualmente, las buenas prácticas que siempre emergen se comparten." (C4).

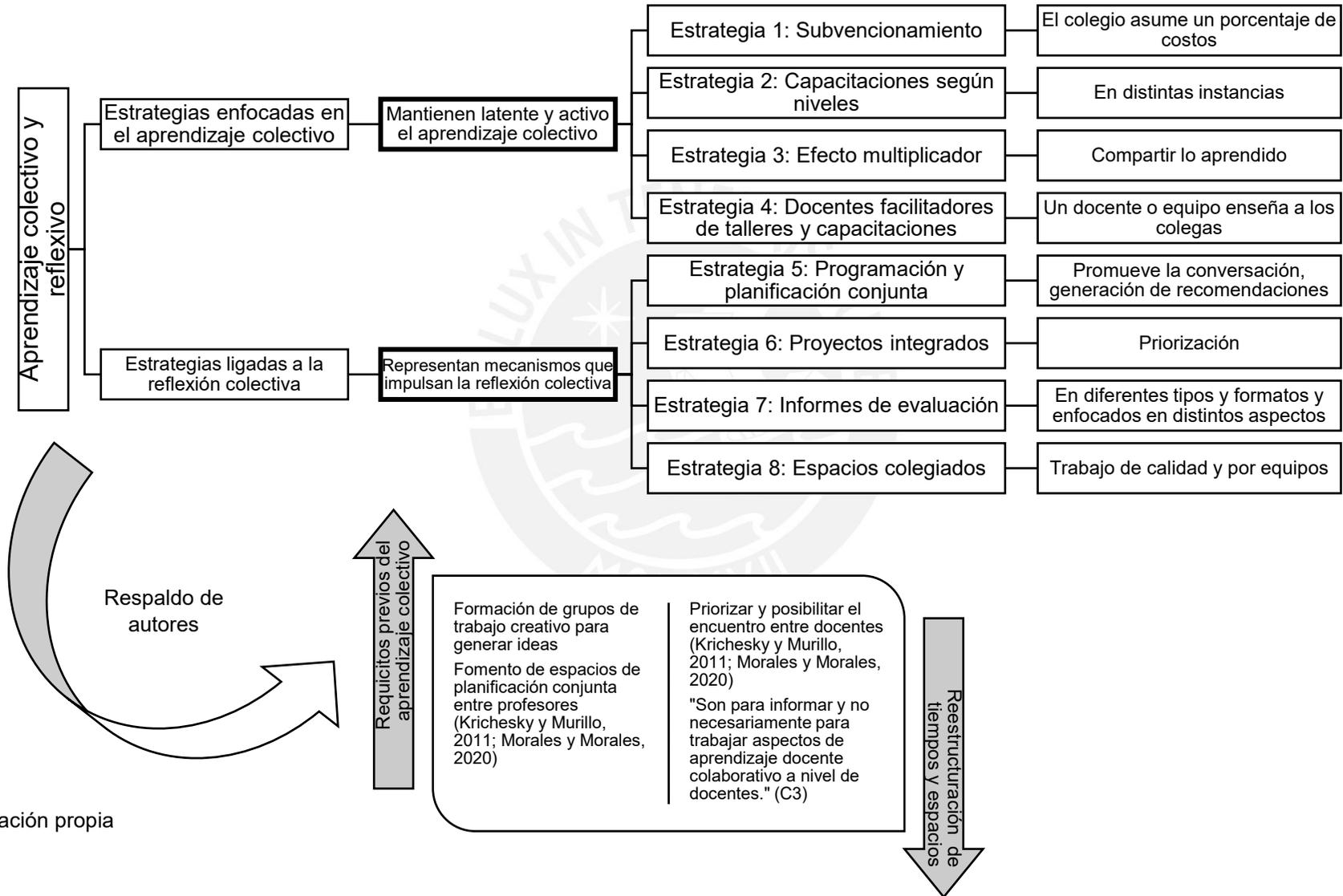
Así también, teniendo como referente a los autores se puede indicar que las estrategias mostradas evidencian *algunos de los requisitos previos de promoción del aprendizaje colectivo* (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020). En primer lugar, se observa que se han formado grupos de trabajo creativos para generar ideas de mejora para procesos y actividades al: promover que los docentes funjan como facilitadores de talleres y capacitaciones; impulsar el desarrollo del efecto multiplicador para compartir los frutos de la formación de los docentes con sus colegas; y priorizar proyectos integrados que lleven al análisis y reflexión conjunta entre áreas. Segundo, se admira el fomento de espacios de planificación conjunta entre profesores cuando: se programa y planifica como colectivo; se generan espacios colegiados para analizar problemas en aras de plantear alternativas de solución; y se empodera a los

coordinadores, para que conozcan a los miembros de equipo y promuevan el diálogo entre ellos.

Si bien es cierto que a partir de los comentarios de los informantes se han podido precisar que existen algunos de estos requisitos, también se puede mencionar que los mismos hacen notar que aún hay camino por recorrer si se busca observar una reorganización a nivel de tiempos y espacios escolares como una revisión y reconstrucción de los horarios de los docentes para posibilitar el encuentro entre ellos (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020). Esto se puede colegir cuando se indica que se deben institucionalizar estrategias directamente relacionadas al aprendizaje colectivo y reflexivo ya que se admira una inexistencia de espacios específicos y suficientes para este fin: “Son para informar y no necesariamente para trabajar aspectos de aprendizaje docente colaborativo a nivel de docentes. Y si lo hay son espacios muy aislados.” (C3).

En síntesis, se puede indicar que las estrategias aquí descritas (Figura 20), aunque no estrictamente orientadas a la dimensión en cuestión producto de la falta de políticas institucionales, facilitan la aparición de algunos de los requisitos previos para la promoción del aprendizaje colectivo como son la formación de grupos de trabajo creativos como el fomento de espacios de planificación conjunta entre profesores. Estos requerimientos, al desplegarse, permiten que se refuerce la posibilidad de que se presente y se sostenga el aprendizaje colectivo entre docentes, como lo demuestran los talleres y capacitaciones dirigidos por los propios docentes, el impulso a compartir conocimientos y la priorización de proyectos integrados, y, se establezca y refuerce la reflexión colectiva para analizar problemáticas ligadas a la práctica profesional diaria, lo cual conlleva a establecer alternativas de solución eficaces.

Figura 20. Dimensión 4 – Aprendizaje colectivo y reflexivo – Principales estrategias de promoción asociadas



Elaboración propia

3.2.5 Condiciones de soporte

Las estrategias que se describen a continuación guardan relación con la dimensión dado que facilitan que se establezcan relaciones saludables entre docentes donde priman valores como la confianza, respeto y soporte, requisitos importantes para promover una práctica compartida e impulsar un aprendizaje colectivo.

- Actividades de esparcimiento: Como paseos, reuniones y juegos, como por ejemplo los vistos en las olimpiadas, con el propósito de promover la formación de comunidades: "... por ejemplo, el día de las olimpiadas, antes hacían juegos florales también, todas las secciones se juntaban de primero a quinto, entonces yo no necesariamente me juntaba con los profesores de siempre, sino que podía formar toda una comunidad." (C2).
- Promoción del soporte y ayuda entre docentes: Por medio de distintas actividades y a través de distintas instancias, permite que se desarrolle una sensación de seguridad y capacidad, como una apertura a la aceptación del cambio:

"... entonces a la hora que yo estoy haciendo un aprendizaje colaborativo en el que todos vamos opinando y vamos diciendo: "oye a mí me funcionó esto, a mí me funciona esto, a ver prueba con esto", entonces hace que te sientas más seguro, que te sientas capaz y que aceptes estos cambios que se dan con mayor facilidad..." (C1).

- Espacios colegiados para la interacción: Dentro del horario de trabajo para coordinar e interactuar, por ejemplo, las reuniones de grado, donde se promueve la integración de los docentes, la generación de contribuciones, y el trabajo colegiado y colaborativo: "... tener estas reuniones de tutores dentro de la jornada laboral, las reuniones de áreas

y las reuniones de grado. Eso creo que contribuye a que pueda haber un trabajo colegiado y un trabajo colaborativo.” (D3).

- Centralidad en la persona del docente: Que implica generar cercanía, brindar soporte, estar al tanto de la situación del otro, y ayudar, todo con el propósito de brindar una sensación de seguridad a los docentes: “... una persona que se va a organizar para entrar contigo y ayudarte en caso que tengas alguna dificultad hace que te sientas mejor, hace que sientas más seguro, que te sientas bien”. (C1).

Esta estrategia es desarrollada por diferentes coordinaciones y equipos tales como: El equipo directivo (D1), que cuenta con un cronograma de acompañamiento a docentes para asegurar el cuidado emocional, desarrollar el vínculo, y reforzar el objetivo propio de centrarse primero en el ser de la persona. El departamento psicológico (D1, D2), que brinda soporte en situaciones especiales o difíciles de abordar, por ejemplo, entrevistas con los padres. Y recursos humanos (D3, C2), quienes desarrollan screenings para conocer el estado emocional del docente, y con ello generar un plan de salud mental centrado en acciones para cuidar al cuidador.

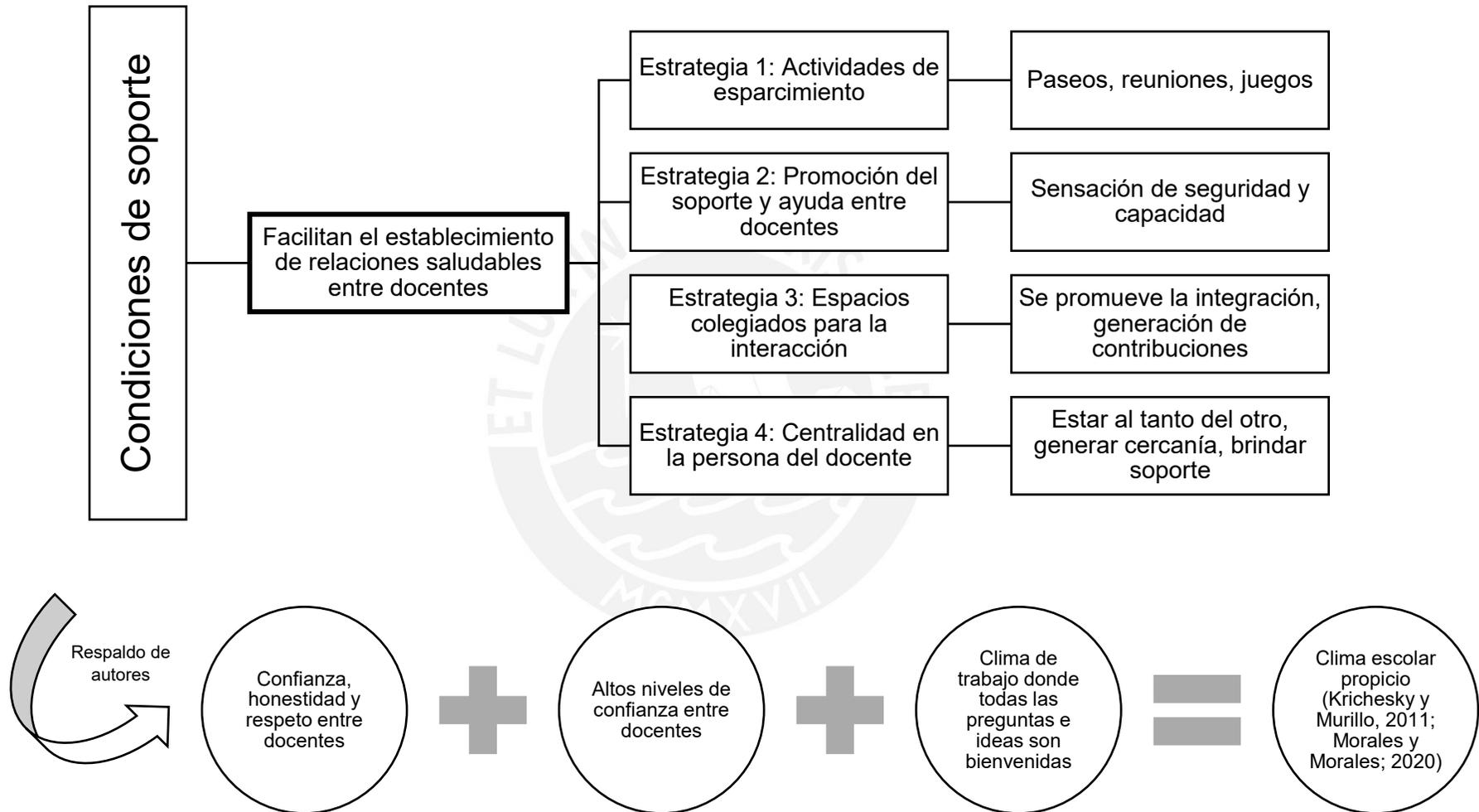
Tomando también como referencia a los autores se pueden mencionar que todas las estrategias aquí mencionadas dan evidencia suficiente, por un lado, de que se cuentan con *recursos logísticos necesarios*, y por otro, que se cuenta con un *clima escolar propicio* (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020), ya que se asegura la confianza, honestidad y respeto entre docentes, se promueven altos niveles de confianza entre profesores; y se fomenta un clima de trabajo en donde todas las preguntas e ideas son bienvenidas.

En resumen, las estrategias aquí presentadas (Figura 21) al representar iniciativas para impulsar relaciones saludables entre los docentes facilitan que se pueda establecer un clima escolar propicio que se caracteriza por evidenciar relaciones de cuidado entre los docentes donde prima la aceptación y el apoyo, como se observa cuando los docentes opinan con confianza en entornos colectivos; se evidencia un fuerte respeto entre pares, al reconocer la

singularidad y el respeto a las diferencias; y se genera y refuerza el vínculo, como directamente lo muestra la centralidad en la persona del docente. Por otro lado, la presencia de diversos recursos logísticos como fuertes sistemas de comunicación y alianzas estratégicas con entidades externas, sugiere que la institución cuenta con recursos, instalaciones y redes de comunicación adecuados para permitir y facilitar que los docentes desarrollen una práctica compartida y aprendan de forma colectiva.



Figura 21. Condiciones de soporte – Principales estrategias de promoción asociadas



Finalmente, y en aras de visualizar de forma general todas las estrategias desarrolladas según cada dimensión clave de las CPA se presenta la Tabla 8. En este sentido, para la dimensión misión, visión y valores compartidos se han identificado seis estrategias de entre las cuales destacan la promoción de la integralidad como la vivencia transversal del espíritu de familia. Para el caso del liderazgo compartido y de soporte, se han precisado seis estrategias, de las que resaltan tanto los cargos rotativos según grados de responsabilidad como el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades. Respecto a la práctica profesional compartida y unificada, se precisan cinco estrategias de las cuales resaltan el empoderamiento de los docentes y los mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta. En referencia al aprendizaje colectivo y reflexivo, de las ocho estrategias precisadas, se pueden destacar el efecto multiplicador y los proyectos integrados. Finalmente, en relación a las condiciones de soporte, se han determinado cuatro estrategias de las cuales se puede nombrar la promoción del soporte y ayuda entre docentes como la centralidad en la persona del docente.

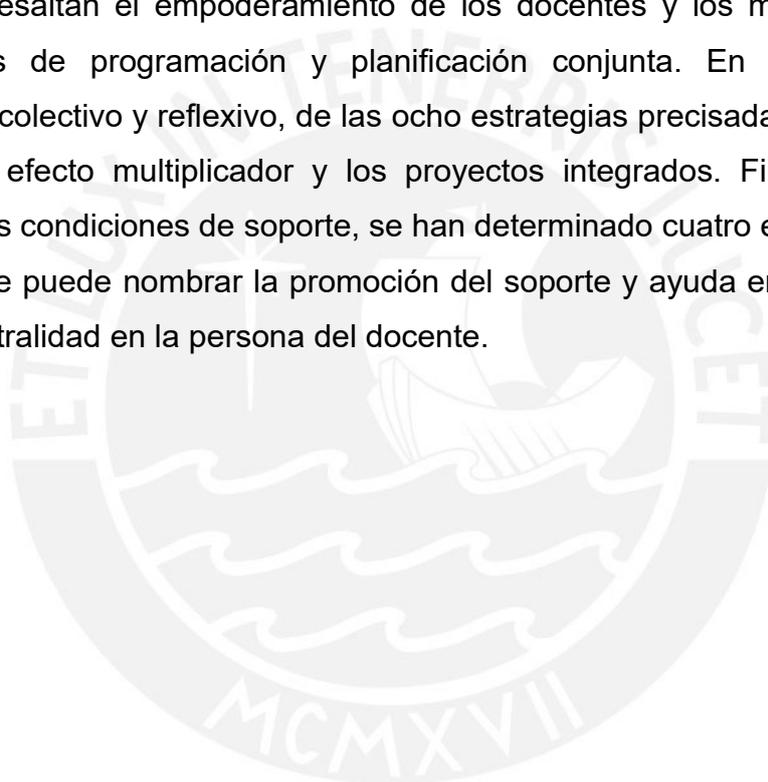


Tabla 8. Estrategias desarrolladas según cada dimensión clave de las CPA

Dimensiones clave de las CPA										
Misión, visión y valores compartidos		Liderazgo compartido y de soporte		Práctica profesional compartida y unificada		Aprendizaje colectivo y reflexivo		Condiciones de soporte		
Estrategias identificadas	Promoción de la integralidad		Cargos rotativos según grado de responsabilidad		Trabajo integrado según instancias		Subvencionamiento Capacitaciones según niveles		Actividades de esparcimiento	
	Formación y capacitación espiritual		Asignación según calendarización		Empoderamiento de los coordinadores		Efecto multiplicador Docentes facilitadores de talleres y capacitaciones		Promoción del soporte y ayuda entre docentes	
	Ubicuidad en lo pastoral		Formación de docentes líderes		Sesiones de coordinación		Programación y planificación conjunta		Espacios colegiados para la interacción	
	Vivencia transversal del espíritu de familia		Acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades		Soporte enfocado en el trabajo unificado		Proyectos integrados			
	Guía marianista		Política de puertas abiertas		Mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta		Informes de evaluación		Centralidad en la persona del docente	
	Corrección fraterna		Coordinación según instancias				Espacios colegiados			

Elaboración propia

CONCLUSIONES

A continuación, se desarrollarán las principales conclusiones de la presente investigación. Cabe precisar que dichas conclusiones se estructurarán a partir de los objetivos de esta producción que incluyen, como objetivo general, describir las dimensiones clave de las CPA en la institución educativa en cuestión, y como objetivos específicos, identificar los atributos de dichas dimensiones clave como examinar las estrategias que se relacionen con la promoción de las mismas.

1. En relación a la dimensión misión, visión y valores compartidos: se puede indicar que en la institución educativa se observan atributos como: **una visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje**, dado que presenta características como temporalidad, al marcar un presente en referencia a la formación integral del estudiante, y un futuro, al plantear su desarrollo como agente de cambio social; variedad, ya que destaca una integralidad en la formación de los alumnos que incluye aspectos actitudinales, académicos y espirituales; integración, ya que la visión – y respectiva misión – en su formulación involucran a diferentes agentes educativos de la institución; e inspiración, reflejado en las distintas estrategias desplegadas para promover el compromiso de los docentes con la misión, visión y valores de la escuela.

Un siguiente atributo viene de la mano del **foco de atención en los estudiantes**, observada en la misión y visión al indicar que se busca una formación integral de los mismos que guíe hacia la consecución de agentes de cambio para la sociedad, todo lo cual es respaldado en el aseguramiento de una educación de calidad que ve como pilares centrales la promoción del aprendizaje y formación continua de los docentes.

Finalmente, se evidencia una **adopción de normas y valores**, cuando el equipo directivo, a través de diferentes estrategias y directrices, demuestran el énfasis depositado en el desarrollo del componente espiritual de la formación integral, lo cual refleja una coherencia entre la misión y visión respecto a la naturaleza integral de la formación, que no solo se admira en los estudiantes, sino también en el compromiso de los docentes cuando fungen como modelos a seguir dando testimonio en sus propias acciones.

2. En referencia a la segunda dimensión: Práctica profesional compartida y unificada, los atributos que se pueden describir incluyen: **Fomento del liderazgo y la participación en el personal**, que hace referencia a la estimulación de la cooperación y dinamización de acciones que en el caso del colegio se logra cuando: al trabajar en el aula, donde se busca asignar responsables para actividades importantes como la planificación conjunta y la adecuación según necesidades; en las actividades calendarizadas, donde se confía a un docente o equipo la responsabilidad de gestionar el desarrollo de las mismas; y los cargos rotativos, dado que se brindan responsabilidad y confianza en los docentes para que se desempeñen como tutores o coordinadores.

El siguiente atributo viene de la mano de **compartir autoridad y responsabilidad**, que hace referencia a la estimulación del compromiso por medio de la participación de los docentes en el diseño de estrategias para lograr objetivos, y que en el caso del colegio se gesta en los espacios colegiados donde los docentes brindan opiniones y ayudan a alcanzar objetivos comunes.

Por último, se evidencia la **toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad**, que describen la presencia de espacios para reuniones enfocadas en la resolución de problemas, que en la institución vienen representados por estructuras como los equipos de trabajo por áreas y las reuniones de grado.

3. Respecto a la tercera dimensión: Práctica profesional compartida y unificada, se evidencian dos atributos. Primero, la **capacidad docente para trabajar de forma unificada**, el cual refleja que la práctica docente deja de ser aislada para convertirse en compartida, evidenciado en la institución cuando se priorizan proyectos integrados y se presenta el coaching entre pares. Y segundo, el **compartir de nuevas prácticas y brindar retroalimentación**, que hace referencia al fomento del intercambio de conocimientos como retroalimentación, y que el colegio hace latente en las reuniones de

planificación y el peer coaching, dado que se desarrolla un intercambio de conocimientos y opiniones que orientan hacia la mejora.

Es menester también mencionar que debido a que en la institución no existen políticas institucionales específicas ligadas a la práctica compartida – esto es, el trabajo interdisciplinario – un atributo crucial para la dimensión como lo es la *observación, ánimo y responsabilidad*, que se relaciona con la generación de consciencia sobre factores promotores del trabajo colaborativo, no se observa en la institución, lo cual lleva a considerar que aún esta dimensión debe ser reforzada e impulsada en la escuela.

4. En referencia a la dimensión Aprendizaje colectivo y reflexivo: se pueden identificar atributos como: ***Colaboración y resolución de problemas***, que se relaciona con el hecho de contar con distintas estrategias de naturaleza colectiva – como la indagación – para tomar decisiones, y que en la organización educativa se evidencia cuando los docentes – en la búsqueda de recursos – comparten conocimientos y destrezas con colegas y toman la iniciativa para formar comunidades de aprendizaje.

Los ***Hábitos de trabajo orientados a la mejora continua***, pone en evidencia la presencia de prácticas para sostener en el tiempo el aprendizaje colectivo como el uso de las TIC y el desarrollo profesional continuo, y que en la institución se reflejan en el uso de herramientas virtuales variadas y el aprendizaje continuo en comunidades, respectivamente.

Asimismo, se identifica la ***experimentación y aplicación de conocimientos, técnicas y estrategias***, la cual precisa que se deben desarrollar diversas acciones como el desarrollo de proyectos colectivos, el mantenimiento del aprendizaje, la mejora de la calidad del servicio educativo, y que en el colegio se evidencian en los proyectos integrados, la mejora conjunta de los docentes y el eficiente manejo del currículo nacional por parte de estos.

Por último, se debe precisar que aún falta que se fomente el desarrollo de atributos importantes como el *diálogo reflexivo e información compartida*, que guarda relación con la distribución y gestión de la información y el

conocimiento; y la *indagación y creatividad colectiva*, que implican investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se puede sugerir, a partir de lo indicado por uno de los informantes, que esta ausencia se debe a que aún no se han desarrollado políticas institucionales que guarden relación directa con la promoción del aprendizaje colectivo y reflexivo.

5. Respecto a la quinta dimensión: Condiciones de soporte los atributos identificados en el aspecto relaciones colegiadas incluyen: **Relaciones de cuidado**, que hacen referencia a la presencia de relaciones interpersonales basadas en la comunicación, amistad y apoyo, y que se pueden observar en el colegio a través de la aceptación y el apoyo mutuo entre docentes.

La **Confianza, respeto y soporte**, se relaciona con la comodidad y libertad para pedir consejo como la disposición a colaborar, lo cual se refleja cuando los docentes consultan y sus colegas están dispuestos a ayudar.

Y **toma de riesgos**, que visualiza los errores y problemas como oportunidades para aprender, y que se plasma en el caso de la institución por medio de la percepción del error como una posibilidad de aprendizaje y la consideración de este último como una valiosa herramienta de mejora.

Por su parte, en el aspecto infraestructura se admiran atributos como **recursos**, de distinto tipo para la labor docente como equipamiento, material educativo, presupuesto, entre otros.

Instalaciones, como aulas, salas multipropósito, bibliotecas, etc., que son gestionadas adecuadamente para diferentes actividades.

Por último, **redes y sistemas de comunicación**, evidenciados en la adecuada coordinación al interior de la escuela como la presencia de alianzas estratégicas con otras instituciones tales como CLAMAR, donde se intercambian prácticas pedagógicas exitosas, o Kairós, que impulsa la formación de potenciales líderes entre los docentes.

6. Las estrategias que promueven la dimensión misión, visión y valores compartidos incluyen: la promoción de la integralidad, en objetivos, proyectos, actividades de área e instancias; estrategias que impulsan la dimensión espiritual de la formación integral, como la *formación y capacitación espiritual*, que da inicio al acercamiento de los docentes con el carisma marianista, *la ubicuidad en lo pastoral*, que hace latente la labor pastoral en todos los campos, y la *transversalidad del espíritu de la familia*, la cual facilita la introyección del carisma en los docentes; y estrategias que promueven la acción educativa de calidad orientada a la formación integral, tales como la *guía marianista*, que acerca al docente al perfil marianista, y la *corrección fraterna*, donde se promueve un vínculo cercano con el docente por medio del trato horizontal. Es importante destacar que las estrategias aquí mencionadas se vinculan con la dimensión dado que permiten una unificación a nivel de acciones coordinadas, promueven que los valores y normas se acojan y reflejen en el comportamiento de los agentes educativos, y preservan y fortalecen el consenso entre los miembros de la comunidad educativa a nivel de misión, visión, valores y normas. Cabe precisar también que estas estrategias dan razones suficientes para indicar que existe una perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje ya que se observa una concentración de fines, evidenciada en el colegio cuando se impulsa la formación integral desde distintas aristas; y se precisan e implementan estrategias que impulsan la dimensión espiritual de dicha formación.
7. Las estrategias que impulsan la dimensión Liderazgo compartido y de soporte engloban: aquellas ligadas específicamente al liderazgo compartido, como los *cargos rotativos según grado de responsabilidad*, que refleja una disposición a asignar roles como tutoría o coordinación a los docentes, la *asignación según calendarización*, que promueve que los docentes participen en la organización y ejecución de actividades a desarrollarse durante el año, y la *formación de docentes líderes*, que prepara a docentes con potencial para ocupar en el futuro cargos directivos; y las más relacionadas al liderazgo de soporte, tal cual lo es el *acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades*, que describe un proceso en cascada para ayudar y brindar apoyo a docentes, la *política de puertas abiertas*, donde se aplica la gestión

horizontal en la búsqueda de mayor participación y consenso, y la *coordinación según instancias*, que describen un proceso de comunicación eficiente para compartir objetivos y fines. Ahora bien, las estrategias aquí descritas se vinculan con la dimensión ya que representan mecanismos para empoderar a los docentes, y facilitan que el equipo directivo pueda brindar respaldo a los mismos en la ejecución de las responsabilidades que les han sido asignadas. Es menester también indicar que el despliegue de estas estrategias permite que se fomente el liderazgo y la participación del personal, como lo evidencian los cargos rotativos, la asignación según calendarización y el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidad; se facilite que se comparta poder, autoridad y responsabilidad entre los docentes; y se tome decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad, proceso que se logra cuando se asume un equipo con el fin de completar actividades o alcanzar objetivos.

8. Las estrategias que de alguna forma promueven la dimensión Práctica profesional compartida y unificada son: aquellas enfocadas en la mejora conjunta, como son el *trabajo integrado según instancias*, o espacios de intercomunicación para facilitar el intercambio, el *empoderamiento de los coordinadores*, para que promuevan el diálogo, conocimiento y soporte en su equipo, y las *sesiones de coordinación*, donde se socializa información y se observan dificultades en aras de convertirlas en oportunidades de mejora; y otras que afianzan la socialización entre los docentes, tales como el *soporte enfocado en el trabajo unificado*, para lograr el desarrollo igualitario, y los *mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta*, que facilitan la generación de debates, promoción de propuestas como alcanzar metas según tiempos. Toda esta parafernalia de estrategias guarda relación con la dimensión ya que promueven la generación de espacios fructíferos para la mejora conjunta, y también aseguran que la socialización entre docentes se mantenga estable y se pueda desarrollar eficientemente. Finalmente, las estrategias, aun cuando no específicas en relación a la práctica profesional compartida y unificada, se relacionan con los atributos dado que, por un lado, buscan que los docentes desarrollen su capacidad para trabajar de forma unificada a través del soporte y la integración según instancias. Y por otro, se

busca que se comparta resultados de prácticas novedosas y se brinde retroalimentación por medio de los mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta.

9. Las estrategias que en cierta forma estimulan la dimensión Aprendizaje colectivo y reflexivo, encapsulan: aquellas enfocadas en el aprendizaje colectivo, como lo es el *subvencionamiento*, que implica que se asume un porcentaje del costo de cursos, talleres, diplomados y maestrías de los docentes; la *capacitación según niveles*, ya sea a nivel de la oficina regional, el colegio, niveles, departamentos, equipos o personal; el *efecto multiplicador*, que promueve que los docentes compartan lo aprendido con sus pares; y los *facilitadores de talleres y capacitaciones*, donde los docentes, en periodos específicos del año, enseña a sus colegas herramientas y recursos propios de su experiencia o intereses particulares; y otras cuantas ligadas a la reflexión colectiva como la *programación y planificación*, desarrollada de forma conjunta y que trae como beneficios la generación de recomendaciones de mejora, los *proyectos integrados*, que son priorizados y facilitan la reflexión, los *informes de evaluación*, que permiten la participación docente, evaluar aspectos, reflexionar y autoreflexionar, generar cambios, entre otros, y los *espacios colegiados*, como las coordinaciones de área, grado y jornadas de reflexión donde se observa un trabajo de calidad y por equipos. Es crucial indicar que el grueso de estrategias descritas se enlaza con la dimensión al reforzar la posibilidad de que se origine y, refuerce y mantenga un aprendizaje colectivo entre docentes, además de poder gestionar entornos en donde sea posible llevar a cabo la reflexión colectiva, proceso donde los docentes analizan problemáticas ligadas a su labor con el objetivo de hallar soluciones eficaces. Por último, se puede precisar que existe una relación entre las estrategias descritas y los atributos del aprendizaje colectivo y reflexivo, dado que las primeras: brindan espacios para que se colabore y resuelva problemas entre los docentes como lo son el entorno colegiado o los proyectos integrados; refuerzan hábitos de trabajo orientados a la mejora continua como los que se derivan de la facilitación de talleres; y permiten que se apliquen conocimientos, técnicas y estrategias como se hace con el efecto multiplicador.

10. Aquellas estrategias que promueven la dimensión condiciones de soporte incluyen: las *actividades de esparcimiento*, donde se promueve la formación de comunidades; la *promoción del soporte y ayuda entre docentes*, que por medio de distintas actividades, facilita que se desarrolle una sensación de seguridad y capacidad, como una disposición a aceptar el cambio; los *espacios colegiados para la interacción*, donde se coordina e interactúa facilitando así el trabajo colegiado y colaborativo; y la *centralidad en la persona del docente*, que a través de acciones específicas busca generar cercanía con el docente, brindarle soporte, conocer su estado actual, todo con el propósito final de brindar una sensación de seguridad al mismo. Es adecuado también comentar que las presentes estrategias permiten que se observen relaciones de cuidado entre los docentes donde prima la aceptación, el apoyo y respeto; y se genera y refuerce el vínculo entre ellos como lo demuestra la atención a la centralidad de la persona del docente. Asimismo, la presencia de diversos recursos logísticos como fuertes sistemas de comunicación y alianzas estratégicas con entidades externas, sugiere que la institución cuenta con recursos, instalaciones y redes de comunicación adecuados para permitir y facilitar la labor desarrollada.
11. En líneas generales, se puede precisar que aquellas dimensiones más desarrolladas en la organización educativa incluyen la misión, visión y valores compartidos; el liderazgo compartido y de soporte; y las condiciones de soporte. Respecto a la práctica profesional compartida y unificada; y el aprendizaje colectivo y reflexivo, se logra identificar algunos atributos lo que da pie a indicar que aún estas se hallan en un proceso de desarrollo inicial, que debe ser potenciado con el respectivo establecimiento de políticas institucionales específicas que las impulsen de tal forma que se pueda observar con claridad en la organización educativa aspectos ligados a la toma de consciencia sobre la importancia del desarrollo de factores promotores del trabajo colaborativo, la distribución y gestión de la información y el conocimiento, y la investigación continua y sostenida sobre la enseñanza y el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. En el contexto de la institución educativa donde se desarrolló la presente investigación, se recomienda formular e implementar políticas institucionales ligadas específicamente a la dimensiones clave de las CPA como son la práctica profesional compartida y unificada, así como el aprendizaje colectivo y reflexivo, esto con el propósito de impulsar su desarrollo y que se facilite así la presencia de atributos clave que potenciarían la aparición de factores promotores de la práctica compartida como son la reflexión y la estimulación conjunta; la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje; y la distribución como gestión de la información y el conocimiento.
2. Difundir en la institución educativa el marco conceptual de las CPA y los resultados de la presente investigación de tal manera que se tome consciencia sobre la misma y su importancia, y se desarrollen acciones que permitan una futura política de promoción orientada a inicializar, promover, institucionalizar y reforzar continuamente el desarrollo de las CPA en la escuela. Un primer proceso en estas acciones implicaría el desarrollo de instrumentos de gestión enfocados en impulsar específicamente cada una de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje. Así, por ejemplo, desarrollar un manual o protocolo enfocado en indicar cómo y de qué formas se puede desarrollar un aprendizaje colectivo eficaz entre los docentes, precisando conceptos, momentos, procesos necesarios como productos a obtener.
3. Desde el aspecto metodológico de la investigación, profundizar en el estudio de las CPA en la escuela a través del uso de diferentes técnicas como entrevistas a profundidad, focus group, observación de clases, revisión de materiales y documentos que sean dirigidos a otros miembros de la comunidad educativa como son los estudiantes, docentes, personal administrativo, padres de familia y aliados estratégicos. Esto traería como consecuencia la posibilidad de delimitar y precisar aún más los atributos de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje, como también ampliar – y perfilar – el espectro de estrategias descritas.

4. A partir de la investigación desarrollada, plantear propuestas como programas o talleres que brinden a las escuelas la posibilidad de contar con los recursos necesarios para iniciar e impulsar el desarrollo de CPA. Precizando, estas propuestas deberían desarrollar puntos específicos como: Acercamiento al concepto de comunidades profesionales de aprendizaje, dimensiones clave de las CPA, diferenciación con comunidades de aprendizaje, de práctica o CPA lite, importancia de las CPA, requisitos previos para inicializar CPA en la escuela, recursos para diagnosticar el nivel de desarrollo de CPA en las escuelas, estrategias para promover cada una de las dimensiones de las CPA, principales instrumentos de gestión para su promoción, entre otros.
5. Promover e implementar la formación de CPA en las escuelas indicando su importancia como medio para: reorientar y generar consenso en los objetivos generales de la institución, promover el empoderamiento de los docentes y la apertura – y respectivo soporte – de los directivos, con este propósito, impulsar la práctica pedagógica compartida en aras de desterrar cualquier rastro de trabajo aislado, adoptar el aprendizaje colectivo y el autoaprendizaje como herramienta de mejora y buscar medios para generar condiciones de soporte y estructura para que todo lo ya descrito pueda desarrollarse de forma eficiente. Finalmente entender que todo esfuerzo hacia iniciar, desarrollar, institucionalizar y mejorar continuamente las CPA en la escuela marcará un hito en el desarrollo de la organización educativa, diferenciándola de las demás y ganando una ventaja competitiva en el contexto propio de referencia.
6. Teniendo como referencia el tema, y siendo consciente de la delimitación del presente trabajo, profundizar en el estudio de la reflexión colectiva – dada su comprobada importancia establecida por los especialistas – en aras de conocer a mayor detalle sus características, implicancias y beneficios directos para la institución, de tal manera que luego sea posible orientar investigaciones específicas que permitan acercarse a una serie de lineamientos generales que permitan su iniciación como desarrollo en las instituciones educativas. En esta misma línea de pensamiento, es menester promover también el estudio de políticas institucionales que no solo fomenten

de forma general las CPA, sino que se enfoquen en promover cada una de sus dimensiones clave, sobre todo aquellas como la práctica profesional compartida y unificada, como el aprendizaje colectivo y reflexivo.



REFERENCIAS

- Amuchástegui, G., Del Valle, M., y Renna, H. (2017). *Reconstruir con ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Santiago de Chile, UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 55-73. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a97e8297-a401-4726-8beb-cf1735ea99f0%40sdc-v-sessmgr02&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=137043114&db=eue>
- Alipour, F., & Karimi, R. (2018). Creating and developing learning organization dimensions in educational settings; role of human resource development practitioners. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 5(4), 197-213. https://www.researchgate.net/publication/325248454_Creating_and_Developing_Learning_Organization_Dimensions_in_Educational_Settings_Role_of_Human_Resource_Development_Practitioners
- Arriaga, R., y Gómez, M. (2014). Estrategias de gestión del conocimiento para generar ventajas competitivas en pequeñas y mediana empresas en el estado de México. *Gestión y estrategia*, (46), 55-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/48395029.pdf>
- Barribal, L. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, (19), 328-335. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x>
- Blacklock, P. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. (OCLC: 608498979) [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12084/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (18), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia presentada en el XIII Congreso de UECOE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), Gijón, España.

https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje

- Budgen, Z. (2017). Professional Learning Community: A Cluster School Approach. *Leading and Managing*, 23(2), 43-54. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=dc2d59ce-f4da-4ba1-bd72-7b3512c4bdf5%40sessionmgr4007>
- Chancharoen, D., & Cruthaka, C. (2021). The learning disciplines for support personnel to build a learning organization of Ramkhamhaeng University. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1287635>
- Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asian Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02188791.2020.1717439?noredAccess=true>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five traditions*. Sage Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquary-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.allthingsplc.info/files/uploads/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf>
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC Lite. *The Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71. https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/24893265?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, (6), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/link/59a8daecaca27202ed5f593a/download
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualizing the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *SAHJE*, 28(5), 1525-1540. https://www.researchgate.net/publication/319096530_Conceptualising_th

e_setting_up_of_a_professional_learning_community_for_teachers%27_pedagogical_learning

- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 1-15. https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/615870/mod_resource/content/1/Building_a_Learning_Organization.pdf
- Guerra, G. (2019). Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden [Tesis para optar por el grado de Magister en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Hallam, G., Hiskens, A., y Ong, R. (2013). *Conceptualizing the learning organization: Creating a maturity framework to develop a shared understanding of the library's role in literacy and learning*. Artículo presentado en la IFLA WLIC 2013, Singapur. <http://library.ifla.org/181/13/100-hallam-en.pdf>
- Hipp, K., & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects* (ED482255). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., y Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *J Educ Change*, (9), 173-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796066>
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of inquiry and improvement*. (ED410659). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., & Ishak, N. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: A proposed framework for Malaysian public institutions of higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (130), 299-304. https://www.researchgate.net/publication/270846363_Learning_Organization_and_its_Effect_On_Organizational_Performance_and_Organizational_Innovativeness_A_Proposed_Framework_for_Malaysian_Public_Institutions_of_Higher_Education
- Kis, A., & Konan, N. (2010). The characteristics of a learning school in information age. *Procedial Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 797-802. <https://www-sciencedirect-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/science/article/pii/S1877042810001461?via%3Dihub>
- Krichesky, G., y Murillo, 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), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

- Kruse, S., & Seashore, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-2. <https://rieoei.org/historico/jano/3755GalnnJano.pdf>
- Gökyer, N. (2011). Teachers' perceptions of a learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 998-1020. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ed2b98bc-cbea-4e66-9b56-51b1067176ac%40pdc-v-sessmgr03>
- Hernández, R., y Opazo, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. https://www.academia.edu/30159094/APUNTES_DE_AN%C3%81LISIS_CUALITATIVO_EN_EDUCACI%C3%93N
- Lee, S. (2020). Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional learning Communities on Teacher Efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e3533b43-bf4f-4fd3-8783-0199cf6c9761%40pdc-v-sessmgr03>
- Lin, H. (2008). Empirically testing innovation characteristics and organizational learning capabilities in e-business implementation success. *Emerald*, 18(1), 60-78. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10662240810849595/full/html>
- Little, J. (1990). Schools as collaborative cultures: Creating the future now. (ED333064). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED333064>
- López, J. (1995). Aspectos metodológicos de la investigación empírica en contabilidad. *Revista española de financiación y contabilidad*, XXIV(5), 1037-1059. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44189>
- López, E., García, F., y García, S. (2016). Atributos de la organización que aprende: Una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Organizaciones*, (16), 59-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5719758>
- López, R., Avellano, R., Palmero, D., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 441-450. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>
- Lumbreras, B., Ronda, E., y Ruiz, T. (2018). *Cómo elaborar un proyecto en ciencias de la salud*. Fundación Dr. Antoni Esteve. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/74447/1/Cuardeno43.pdf>

- Malpica, F. (2018, Julio 5). Comunidades profesionales de aprendizaje: ¿clave de cambio? Educación. Diálogo informado sobre políticas públicas. <https://www.educacionperu.org/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio/>
- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela.* Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- MINEDU (2016). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU (2020). *Resolución Viceministerial N°273-2020.* Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68041/00820053000214.pdf?sequence=1>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. https://www.researchgate.net/publication/291388510_Desarrollo_profesional_docente_en_el_discurso_de_los_organismos_internacionales
- Morales, S., y Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>
- Muñoz, J. (2008). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, (10), 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators.* Center on Organization and Restructuring of Schools Wisconsin Center for Education Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf>

- Naciones Unidas (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Newcomer, K., Hatry, H, & Wholey, J. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Jossey-Bass. https://www.researchgate.net/publication/301738442_Conducting_Semi-Structured_Interviews
- Odor, H. (2018). A literature review on organizational learning and learning organizations. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 7(1), 1-6. <https://www.hilarispublisher.com/open-access/a-literature-review-on-organizational-learning-and-learning-organizations-2162-6359-1000494.pdf>
- OECD (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018 Volumen II*. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- OECD (2016). What makes a school a learning organization? <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Owen, S. (2015). Teacher professional learning communities in innovate contexts: “ah hah moments”, “passion” and “making a difference” for student learning. *Professional development in Education*, 41(1), 57-74. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/19415257.2013.869504?ne edAccess=true>
- Pérez, M. (2000). La escuela como organización que aprende: Una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza*, 18, 201-216. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20494/escuela_organizacion.pdf
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Editorial Gedisa. https://www.academia.edu/42027800/David_Perkins_La_escuela_inteligente_pdf
- Rivas, T. (2017). *Elaboración de tesis. Estructura y metodología*. Trillas. <https://book.lat/ireader/3700583>
- Rodríguez, F., y Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. Instituto Universitario Anglo Español. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/trabajocolegiado.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.
- Romero, C. (2005). La categorización. Un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Cesmag*, 11(11), 113-118. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE. <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Sabiq, F., & Aziz, S. (2013). Organizational learning: As an approach for transforming to the learning organization concept in Saudi universities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(2), 513-532. https://www.researchgate.net/publication/282335872_Organizational_Learning_As_an_Approach_for_Transforming_to_the_Learning_Organization_Concept_in_Saudi_Universities/citation/download
- Schaap, H., y de Bruijn, E. (2017). Elements affecting the development of professional learning communities in Schools. *Learning Environ Res*, (21), 109-134. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J. Oolbakkink, H., Van Der Want, I., Zwart, R., y Meijer, P. (2018). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814-831. https://www.researchgate.net/publication/329315837_Tensions_experienced_by_teachers_when_participating_in_a_professional_learning_community
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *Int Rev Educ*, (58), 717-734. <https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/23352409.pdf?refreqid=excelsior%3Af9beb4cae45ef1adb82c6ab883992a57>
- Şekerci, R., Yörük, T. & Karataş, S. (2020). Evaluation of the Turkish education system in the context of learning organizations according to the opinion of the candidate teachers. *African Educational Research Journal*, 8(2), 360-365. https://www.researchgate.net/publication/348521630_Evaluation_of_the_Turkish_education_system_in_the_context_of_learning_organisations_according_to_the_opinion_of_the_candidate_teachers
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Ediciones Granica. https://www.academia.edu/33324954/La_quinta_disciplina_Peter_Senge_FREELIBROS_ORG
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.508904?nedAccess=true>
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02619768.2014.994058?nedAccess=true>

- Solf, A. (2007). La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. *Persona*, (10), 29-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112813003.pdf>
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, (7), 221-258. https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications. https://www.academia.edu/26974367/Basics_of_Qualitative_Research_Techniques_and_Procedures_for_Developing_Grounded_Theory?pop_suid=false
- Talbot, S., Stothard, C., Drobnyak, M., & McDowall, D. (2015). *Learning organizations: A literature review and critique*. Australia: DSTO Defense Science and Technology Organization. https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/106135/3/hdl_106135.pdf
- Tan, C. (2020). The learning school through a Daoist lens. *Oxford Review of Education*, 46(3), 393-407. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/03054985.2020.1714571?needAccess=true>
- Tiong, D. (2019). Appraising “professional learning communities” (PLCs) for Malaysian schools through the lens of sociocultural theory: A critical review of literature with implications for research and practice. *Malaysian Journal of ELT Research*, 16(2), 1-17. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5d47ad72-6bb4-4b01-af3c-51256075dced%40pdc-v-sessmgr04>
- Yadav, S., & Agarwal, V. (2016). Benefits and Barriers of Learning Organization and its five Discipline. *Journal of Business and Management*, 18(12), 18-24. <http://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol18-issue12/Version-1/D1812011824.pdf>
- Tołwińska, B. (2021). The role of principals in learning schools to support teachers' use of digital technologies. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-14. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/content/pdf/10.1007/s10758-021-09496-4.pdf>
- UNESCO (2019). *Fortalecimiento del estado de derecho mediante la educación. Guía para los encargados de la formulación de políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Guide_for_Policymakers_Spanish.pdf

- Ver Loren, J. (2019). Thinking together changes the educational experiences, provision and outcomes for SEND pupils – professional learning communities enhancing practice, pedagogy and innovation. *Support for Learning*, 34(3), 290-311. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12263>
- Wennergren, A., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61(1), 47-59. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2015.1066441?needAccess=true>



APENDICES

ANEXO 1

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	<ul style="list-style-type: none">• Dr. Luis Sime	09 de diciembre del 2020
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	<ul style="list-style-type: none">• Dra. Rosa Tafur• Dr. Alex Sánchez	20 de abril del 2021
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	<ul style="list-style-type: none">• Mg. Dany Briceño• Mg. Frank Villegas	22 de junio del 2021
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	<ul style="list-style-type: none">• Mg. Dany Briceño• Dr. Luis Sime	28 de septiembre del 2021
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	<ul style="list-style-type: none">• Dra. Carmen Colocha• Dra. Silvia Rocha	16 de noviembre del 2021
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	<ul style="list-style-type: none">• Dr. Alex Sánchez	10 de diciembre del 2021
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	<ul style="list-style-type: none">• Dr. Alex Sánchez	02 de febrero del 2022
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Dr. Carmen Coloma	07 de marzo del 2022
	Jurado 2: Dr. Silvia Rocha	21 de marzo del 2022

ANEXO 2

GUIÓN DE PREGUNTAS

TÉCNICA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

MATRIZ DE PREGUNTAS SEGÚN DIMENSIONES CLAVE DE CPA

DIMENSIÓN	SIGNIFICADO	PREGUNTAS ASOCIADAS
Misión, visión y valores compartidos	Hace referencia al consenso que debe existir en toda la organización educativa respecto a una misión, visión, valores y normas asociadas y las acciones conjuntas que se realizan para alcanzar estos fines.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podría comentarme que objetivo trata de alcanzar el colegio con su quehacer diario? 2. Puede mencionarme: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué estrategias se utilizan para lograr la misión y visión del colegio? ▪ ¿Qué acciones se realizan para que los docentes compartan los valores y normas más importantes del colegio?
Liderazgo compartido y de soporte	Se relaciona tanto a las oportunidades que tienen los docentes para empoderarse en su labor, como al nivel de apoyo y respaldo que reciben del equipo directivo en estas situaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se promueve el liderazgo y la participación de los docentes en las actividades propias del colegio? 2. ¿De qué formas se brinda soporte (ayuda) a los docentes para que lleven a cabo las responsabilidades asumidas?
Práctica profesional compartida y unificada	Está vinculado a mejora de la práctica docente a partir de la socialización y trabajo unificado con pares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puede describirme las principales actividades desarrolladas por los docentes que reflejan una práctica profesional compartida e integrada? 2. ¿Qué acciones y/o actividades se promueven para que los docentes trabajen de forma colaborativa? 3. ¿Qué acciones se desarrollan para integrar el trabajo de los docentes?
Aprendizaje colectivo y reflexivo	Implica que los profesores aprendan y reflexionen como colectivo teniendo siempre en mente el objetivo central, el	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podría mencionarme: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué estrategias utilizan para promover que los docentes aprendan colectivamente?

		cual es que los aprendizajes de los estudiantes mejoren.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué estrategias usan para fomentar que los docentes reflexionen de forma colectiva? ▪ ¿Puede precisarme los principales logros que se han obtenido por medio del aprendizaje colectivo y reflexivo de los docentes?
Condiciones de soporte	Relaciones colegiadas	Hace referencia a la provisión y aseguramiento de recursos de apoyo para facilitar y asegurar el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo son las relaciones entre los docentes para el trabajo diario? 2. ¿Qué actividades se realizan para reconocer el desempeño de los docentes? 3. ¿Qué actividades se desarrollan para brindar respaldo (seguridad) a los docentes en su acción diaria?
	Estructura	Hace referencia a la provisión y aseguramiento de recursos materiales para facilitar y asegurar el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Con qué recursos operativos y de infraestructura cuentan los docentes para desarrollar sus actividades diarias? 2. ¿De qué forma se gestiona la comunicación entre los diferentes miembros del colegio? 3. ¿Podría indicar las principales alianzas que mantiene el colegio con agentes y colaboradores externos?

ANEXO 3

TABLA DE SISTEMATIZACIÓN DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO SEGÚN CRITERIO DE EXPERTOS

	Preguntas	Experto 1 (A.S.)	Experto 2 (C.C.)	Experto 3 (R.T.)	Pregunta final
Misión, visión y valores compartidos	¿Qué objetivo trata de alcanzar el colegio con su quehacer diario?		Revisar el término apropiado misión, visión y objetivo		¿Qué objetivo trata de alcanzar el colegio a través de su misión y visión?
	¿Qué estrategias se utilizan para lograr la misión y visión del colegio?	---	---	---	¿Qué estrategias se utilizan para lograr la misión y visión del colegio?
	¿Qué acciones se realizan para que los docentes compartan los valores y normas más importantes del colegio?	---	---	---	¿Qué acciones se realizan para que los docentes compartan los valores y normas más importantes del colegio?
Liderazgo compartido y de soporte	¿Cómo se promueve el liderazgo y la participación de los docentes en las actividades propias del colegio?	Cómo promueven el trabajo compartido en el colegio, y la participación en las actividades de la escuela	---	---	¿Cómo se promueve en los docentes el liderazgo y la participación en las actividades del colegio?
	¿De qué formas se brinda soporte (ayuda) a los docentes para que	---	---	---	¿De qué formas se brinda soporte (ayuda) a los docentes para que

	lleven a cabo las responsabilidades asumidas?				lleven a cabo las responsabilidades asumidas?
Práctica profesional compartida y unificada	¿Puede describirme las principales actividades desarrolladas por los docentes que reflejan una práctica profesional compartida e integrada?	Cómo promueven la socialización de experiencias entre docentes	---	---	¿Podría mencionarme que actividades de los docentes reflejan que trabajan de forma compartida e integrada?
	¿Qué acciones y/o actividades se promueven para que los docentes trabajen de forma colaborativa?	Cómo promueven la mejora de la práctica de los docentes	Sería pertinente precisar la diferencia entre trabajo colaborativo, en equipo, comunitario e integrado	¿Si se pregunta sobre la promoción de trabajos colaborativos, se podría ser más específico en la pregunta sobre la integración del trabajo docente? Para algún entrevistado podría parecerle redundante la última pregunta	¿Qué acciones y/o actividades se promueven para que los docentes trabajen de manera integrada para lograr metas comunes?
	¿Qué acciones se desarrollan para integrar el trabajo de los docentes?	Sugiero retirar	---		Pregunta retirada
Aprendizaje colectivo y aplicado	¿Qué estrategias utilizan para promover que los docentes aprendan colectivamente?	---	---	---	¿Qué estrategias utilizan para promover que los docentes aprendan colectivamente?
	¿Qué estrategias usan para fomentar	---	---	---	¿Qué estrategias usan para fomentar

		que los docentes reflexionen de forma colectiva?				que los docentes reflexionen de forma colectiva?
		¿Puede precisarme los principales logros que se han obtenido por medio del aprendizaje colectivo y reflexivo de los docentes?	Esto puede ser repregunta de las preguntas anteriores	---	---	Repregunta: Teniendo en cuenta lo mencionado ¿podría precisarme qué logros han obtenido los docentes a partir del aprendizaje colectivo y reflexivo?
Condiciones de soporte	Relaciones colegiadas	¿Cómo son las relaciones entre los docentes para el trabajo diario?	Qué condiciones brindan para que los docentes trabajen de manera colaborativa	---	Revisar si esta pregunta es necesaria en esta parte de la entrevista.	Pregunta retirada
		¿Qué actividades se realizan para reconocer el desempeño de los docentes?	Retirar	---	Faltaría una pregunta relacionada con el aprendizaje colectivo.	Pregunta retirada
		¿Qué actividades se desarrollan para brindar respaldo (seguridad) a los docentes en su acción diaria?	Qué condiciones brindan para que los docentes logren un aprendizaje colectivo.	---	---	¿Qué condiciones brindan para que los docentes trabajen de forma colaborativa y logren un aprendizaje colectivo?
	Estructura	¿Con qué recursos operativos y de	---	---	---	¿Con qué recursos operativos y de

		infraestructura cuentan los docentes para desarrollar sus actividades diarias?				infraestructura cuentan los docentes para trabajar y aprender de forma conjunta?
		¿Podría indicar las principales alianzas que mantiene el colegio con agentes y colaboradores externos?	Esta pregunta le falta el para qué	Alianzas significativas o que favorecen a un trabajo conjunto	---	Repregunta: Teniendo como referente lo comentado: ¿Podría indicar las principales alianzas que mantiene el colegio con entidades externas que favorecen el trabajo conjunto y el aprendizaje entre los docentes?
		¿De qué forma se gestiona la comunicación entre los diferentes miembros del colegio?	---	---	Revisar la finalidad de insertar esta pregunta en este bloque	Pregunta retirada

ANEXO 4

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio y video de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información y el consentimiento informado

II. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- Fecha y hora de la entrevista: _____
- Nombre y Apellido: _____
- Sexo: _____ Edad: _____
- Profesión: _____
- Área de trabajo:
 - Dirección general _____
 - Dirección de nivel _____
 - Docente con cargo de docencia y coordinación _____
- Nivel: _____
- Tiempo en la institución: _____ (en años)
- Tiempo en el cargo: _____ (en años)

III. Guía de entrevista

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

ANEXO 5

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Joel Alberto Rojas Hernández, estudiante de la especialidad de la maestría en educación con mención en gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por el profesor Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya. La investigación, denominada “Las dimensiones de las comunidades profesionales en una institución educativa privada. Una mirada desde los directivos”, tiene como propósito describir cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde las percepciones de los directivos.

- La entrevista durará aproximadamente 60 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- Dado el contexto actual se hará uso del aplicativo de videotelefonía Google Meet para desarrollar las entrevistas.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.

Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: jarojash@pucp.edu.pe o al número 957498630. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo	
Firma del participante	
Firma del investigador	
Fecha	

ANEXO 6

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

DIMENSIÓN 1: MISIÓN, VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS

Pregunta 1: ¿Qué objetivo trata de alcanzar el colegio a través de su misión y visión?

Elemento emergente (open coding)	Elementos específicos	Hallazgos
Formación integral	Integralidad	Bueno, principalmente formar de manera integral al ser humano, a las personas (D1)
	Ser humano	
	Formación académica, actitudinal, espiritual	Formar integralmente a los estudiantes, tanto en la parte académica como en la parte actitudinal, con una fuerte mirada espiritual...(D2)
	Coherencia e integridad	El objetivo principal es formar en la fe. Formar personas coherentes, íntegras...(D3)
	Compromiso con el entorno	La de formar personas íntegras, de... comprometidas con su comunidad, con su... entorno cercano y... con una mirada solidaria hacia el prójimo... (C1)
Mirada solidaria		
Formación marianista	Carisma marianista	El objetivo que trata de alcanzar es educar a jóvenes con una mirada cristiana bajo el carisma marianista, es decir, que se sientan coparticipes de la misión cristiana, siempre a la luz de la virgen María, eh... misioneros al cien por ciento como dicta nuestra congregación (C3)
	Misioneros	
	Formar en la fe	... la misión es formar en la fe a toda la comunidad educativa, no solo a los educandos. Implica pues cumplir con una serie de valores de la propia congregación y que están declarados en el PEI (C4)
	Valores marianistas	